

Avaliação no ensino remoto emergencial: uma análise de um instrumento de avaliação no formato digital

Evaluation in the emergency remote teaching: analysis of an evaluative instrument in digital format

DOI:10.34117/bjdv8n6-288

Recebimento dos originais: 21/04/2022

Aceitação para publicação: 31/05/2022

Fabiano Santos Saito

Doutor em Linguística

Instituição: Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Carangola - MG

Endereço: Praça dos Estudantes, 23, Santa Emília, Carangola - MG

E-mail: prof.fabiano.saito@gmail.com

Thaisá Oliveira de Lima

Licenciada em Pedagogia

Instituição: Instituto Federal de Minas Gerais, Campus Arcos - MG

Endereço: Av. Juscelino Kubitscheck, 485, Distrito Industrial II, Arcos - MG

E-mail: thaisalima1495@gmail.com

Viviane Lima Martins

Doutora em Comunicação e Semiótica

Instituição: Instituto Federal de Minas Gerais, Campus Arcos - MG

Endereço: Av. Juscelino Kubitscheck, 485, Distrito Industrial II, Arcos - MG

E-mail: viviane.martins@ifmg.edu.br

RESUMO

A avaliação é parte importante e formadora do processo de ensino-aprendizagem, desta forma o presente trabalho é fruto das indagações e reflexões a respeito da avaliação com ênfase no ensino remoto. Para tal foi feito um levantamento teórico sobre conceitos essenciais relacionados a avaliação. No contexto da necessidade de isolamento social causado pela Covid-19, o ensino remoto emergencial foi um caminho de muitos desafios e aprendizados para docentes e discentes. A metodologia utilizada foi a pesquisa experimental e aplicada, com análise quantitativa e qualitativa dos dados obtidos na utilização dos Formulários Google, que foi o instrumento de avaliação escolhido para culminância de um projeto de sequência didática. Os resultados indicam que a avaliação deve ser realizada durante todo o processo de ensino e aprendizagem e que deve ser considerado o desempenho do estudante neste processo. A pesquisa também indica as vantagens e desvantagens do uso de instrumentos de avaliação digital no ensino remoto emergencial.

Palavras-chave: ensino remoto, aprendizagem, instrumentos de avaliação, formulários do Google, avaliação.

ABSTRACT

Evaluation is an important and founding part in the processes of teaching and learning, taking this into account, this work is resultant from inquiries and reflexions concerning

evaluation during the remote teaching. To address this issue, a theoretical research was carried about essential concepts related to evaluation. Due to Covid-19 spread and the necessity of social isolation, the emergency remote teaching was a path full of challenges and learning opportunities both for teachers and students. This study can be defined as an experimental and applied research, using quantitative and qualitative analyses to the data obtained from Google Forms, that was the evaluation instrument chosen at the end of didactic sequence project. The results indicate that evaluation should be done during all the teaching and learning process and that the overall performance of students must be considered. This research also points out to the advantages and disadvantages of digital evaluation instruments in the emergency remote teaching.

Keywords: remote teaching, learning, evaluative instruments, Google forms, evaluation.

1 INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios na área educacional tem sido incorporar novas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem. Com a deflagração da pandemia de Covid-19, este desafio tornou-se flagrante, uma vez que professores tiveram que lançar mão das tecnologias digitais de informação e comunicação para desenvolver suas aulas. Neste contexto propulsionado pela doença e pela necessidade, com as restrições impostas à interação social, as tecnologias digitais de informação e comunicação passaram a fazer parte do cotidiano de muitos professores e surgiu o que passou a ser chamado de ensino remoto, nova terminologia para o ensino desenvolvido remotamente através das tecnologias digitais de informação e comunicação, com uso de artefatos digitais como computadores, celulares e internet.

Neste contexto de ensino remoto com uso das tecnologias digitais como forma de simular a realidade e a interação social impossibilitada pelo alto risco de contaminação da pandemia de Covid-19, surgiram as perguntas de pesquisa que norteiam este trabalho: como avaliar a aprendizagem durante o ensino remoto? Quais vantagens e desvantagens de instrumentos de avaliação digitais utilizados no ensino remoto emergencial?

Portanto, o objetivo deste trabalho é analisar os as vantagens e desvantagens de instrumentos de avaliação digitais dos resultados destes instrumentos obtidos através de uma pesquisa aplicada, que segue uma abordagem quantitativa e qualitativa.

A pesquisa foi realizada em duas fases distintas: primeiramente foi elaborada uma sequência didática com a temática “chocolate” que foi aplicada como atividade extra durante o ensino remoto, a culminância desta sequência didática foi a aplicação de um instrumento de avaliação da compreensão de um texto oral em língua inglesa construído como formulário do Google Sala de Aula (*Google Classroom*). Na segunda fase, os dados

coletados foram analisados quantitativamente e qualitativamente. Ambas as fases foram realizadas em uma escola pública da rede estadual de Minas Gerais com turmas de ensino médio.

Esta pesquisa foi desenvolvida como trabalho de conclusão do curso de especialização em docência da educação básica do Instituto Federal de Minas Gerais, campus Arcos; e foi realizada sem financiamento de agências de fomento à pesquisa.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: após esta seção introdutória, encontra-se a seção de metodologia que descreve método, abordagem e procedimentos utilizados na execução desta pesquisa. Em seguida, é apresentada a fundamentação teórica baseada em conceitos e princípios sobre avaliação na educação, instrumentos de avaliação, pedagogia de projetos, sequência didática, ensino de língua inglesa durante o ensino remoto e durante o ensino presencial. Logo após, os dados obtidos nesta pesquisa são apresentados, analisados e discutidos à luz das teorias selecionadas na seção de fundamentação teórica. Por fim, são apresentadas as considerações finais do trabalho e as referências utilizadas neste artigo.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi resultado de um trabalho de conclusão de curso de uma especialização em docência na educação básica. Na primeira fase da pesquisa, foi realizada uma prática pedagógica nas aulas de língua inglesa de uma escola pública do Estado de Minas Gerais, através da aplicação de uma sequência didática composta de atividades de ensino e instrumentos de avaliação da aprendizagem, com o fim de avaliar os resultados de um instrumento de avaliação aplicado através dos formulários do Google, ainda no contexto de pandemia de Covid-19, ao final do ano de 2021.

Em vista das características desta pesquisa, pode-se defini-la tanto quanto uma pesquisa exploratória, uma vez que ainda há pouco conhecimento construído sobre avaliação e instrumentos de avaliação no ensino remoto; ao mesmo tempo em que esta pesquisa também é explicativa, pela tentativa de fornecer dados e esclarecimentos sobre determinado fenômeno. Além disso, esta pesquisa pode ainda ser classificada como uma pesquisa aplicada, pois é apresentada uma proposta pedagógica, que é colocada em prática para obter e analisar os resultados de uma prática (BRASILEIRO, 2021, pp. 76-77).

Para cumprir com o escopo de fazer um levantamento sobre o fenômeno investigado, procedeu-se a uma pesquisa de revisão bibliográfica, com base na leitura e

fichamento de materiais publicados em livros, periódicos especializados, redes informacionais eletrônicas e digitais (cf. MARCONE e LAKATOS, 2001).

Durante a primeira fase da pesquisa, devido ao isolamento social e ao ensino remoto emergencial, os dados foram coletados majoritariamente através dos formulários Google, dentro da plataforma educacional Google Sala de Aula, pois era a plataforma utilizada pela escola. Os formulários Google foram elaborados como “instrumento estruturado em uma série de questões” (BRASILEIRO, 2021, p. 84). Os formulários Google permitem a coleta de dados quantitativos e qualitativos.

Na segunda fase da pesquisa, após os procedimentos de coleta, os dados foram tabulados, classificados e categorizados de acordo com sua natureza quantitativa e métodos de análise qualitativa, de modo que esta pesquisa lança mão da abordagem quantitativa relacionada à abordagem qualitativa.

Devido a questões de exequibilidade e tempo, serão apresentados e analisados os dados relativos a um instrumento de avaliação utilizado ao final de uma atividade de compreensão da escuta em língua inglesa. Estes dados foram tabulados, classificados, categorizados e conferidos por dois pesquisadores e serão apresentados na seção de apresentação de resultados e discussão de dados.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 PRINCÍPIOS E CONCEITOS GERAIS SOBRE AVALIAÇÃO

Uma das questões desta pesquisa direciona-se a como avaliar a aprendizagem durante o regime de ensino remoto emergencial, o que leva a refletir sobre o processo de avaliação da aprendizagem. Esta indagação sobre o que é a avaliação e como avaliar, leva-nos a um debate longo e recorrente no campo educacional sobre a importância da avaliação, a tentativa de superação do aspecto meramente quantitativo e a visão exclusivamente classificatória que se tem relacionado ao processo de avaliar a aprendizagem. Como critica Luckesi (1999, p. 18): “O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem.” Um ponto de partida para a mudança dessa perspectiva seria a compreensão da avaliação como um dos “elementos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem”, como diz Luckesi (1999). Desta maneira, a avaliação, entendida como processo e não apenas como resultado, não pode ocorrer de maneira isolada, dissociada do dia a dia escolar.

Assim, avaliação pode ser entendida como parte do processo de ensino e de aprendizagem, que acontece continuamente no processo educacional, pois como destacam Valadares e Graça (1998, p. 12):

a avaliação desempenha também um papel fulcral em toda a experiência educativa, pois permite-nos conhecer a situação do educando nas diversas fases da sua evolução cognitiva e fundamentar juízos de valores decisivos, não só para a melhoria da sua aprendizagem, como também para a valorização das experiências educativas futuras (grifos dos autores).

Entendendo-se desta maneira, a avaliação permeia toda e qualquer experiência educativa. Tais experiências devem ser promovidas de modo a desenvolver a aprendizagem significativa, que de acordo com Ausubel et al. (1980), só pode ser assim concebida se o aluno aprender “significativamente novas ideias se, e só se, estas forem incorporadas “de modo não arbitrário e substantivo” na sua estrutura cognitiva”. Grosso modo, parafraseando Ausubel et al. (1980) a aprendizagem significativa se dá quando os estudantes apropriam-se de um conhecimento e este conhecimento torna-se parte de sua estrutura cognitiva. De acordo com Valadares e Graça (1998) não se pode confundir aprendizagem significativa como aprendizagem ativa (quando o aprendente participa ativamente da construção de um conhecimento), nem com aprendizagem por descoberta (quando o aprendente descobre algo por si só, sem ajuda de outrem).

Dada a complexidade inerente ao processo de avaliar, um grande desafio que se põe a professores e educadores seria como avaliar, quais procedimentos ou instrumentos utilizar, uma vez que o processo avaliativo permeia o processo educativo. Para se ter clareza de como avaliar, é preciso conhecer: 1) os princípios gerais de avaliação; 2) as características do processo de avaliação; 3) os tipos de avaliação. Tais informações serão apresentadas em quadros ressumptivos:

Quadro 1: Princípios gerais da avaliação

Princípios gerais da avaliação	
•	A avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.
•	A avaliação exige uma prévia e clara definição daquilo que se pretende avaliar e dos fins em vista.
•	A avaliação exige a escolha de várias técnicas e instrumentos de avaliação em função dos objectivos e das finalidades.
•	A avaliação exige que se tire partido dos pontos fortes de cada instrumento de avaliação e se reduza ao mínimo o efeito dos seus pontos fracos.
•	A avaliação é um meio necessário para se atingir um fim (a melhoria da aprendizagem dos alunos) e não um fim em si mesmo.

Fonte: Valadares e Graça, 1998, p. 44.

Quadro 2: Características do processo de avaliação

Características do processo de avaliação	
•	É intrinsecamente um processo contínuo, sistemático, subjectivo e prescritivo.
•	Depende dos objectivos e do contexto em que decorre.
•	É multiforme (testes, listas de classificação, escalas de graduação, entrevistas, questionários, portfolios, mapas conceptuais, vês de Gowin, ...) .
•	Adapta-se às mais diversas finalidades (curriculares, de ensino, de selecção, de classificação, de colocação, pessoais, etc.).

Fonte: Valadares e Graça, 1998, p. 46.

Quadro 3: Os tipos de avaliação

Classificação da avaliação segundo o papel que desempenha no ensino:	
Avaliação prévia	Para determinar onde cada estudante deve ser integrado ao iniciar uma nova fase da sua aprendizagem
Avaliação de diagnóstico	Para diagnosticar dificuldades de aprendizagem do estudante no decorrer desta
Avaliação formativa	Para aquilatar acerca do progresso da aprendizagem do estudante no decorrer desta
Avaliação formadora	Contribui para que o aluno aprenda a aprender
Avaliação somativa	Para avaliar a consecução do estudante no final de uma fase da sua aprendizagem

Fonte: Valadares e Graça, 1998, p. 47.

Como se vê o processo de avaliação deveria integrar os princípios gerais na formulação de avaliações, integrar diversos instrumentos de avaliação e diversos tipos de avaliação. Ou seja, o processo de avaliação deveria ser mais eclético e não apenas sintetizado em um momento apenas da prova ou do teste, que geralmente são formulados para ser uma avaliação somativa ou de resultado do final de uma etapa avaliativa.

Além desta complexidade inerente ao processo avaliativo, o contexto de pandemia de Covid-19 impôs outro desafio que seria o de propor a adaptação dos processos de ensinar, aprender e avaliar para o ensino remoto emergencial. Os avanços tecnológicos têm impactado significativamente os meios e processos educacionais, a avaliação também tem sofrido essas mudanças, o uso das plataformas digitais que já era grande foi intensificado pelo contexto pandêmico, que exigiu o uso de novos instrumentos de avaliação e uma readequação dos processos avaliativos para plataformas e ambientes *online*.

3.2 PANDEMIA DO COVID-19 E OS IMPACTOS PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E PARA OS PROCESSOS DE ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Fernandes, Isidorio e Moreira (2020) indicam que a pandemia do coronavírus trouxe de modo repentino e intempestivo grandes impactos para o cenário educacional: legislações específicas sobre o ensino remoto emergencial foram instauradas; educadores,

professores, estudantes e pais tiveram que adaptar-se a uma realidade de isolamento social, interação mediada por tecnologias digitais e ensino remoto emergencial; não houve tempo para capacitação dos professores para a nova realidade; não foram implementadas políticas públicas para atendimento de professores e estudantes no que se refere ao acesso às tecnologias digitais. Neste cenário, em que tudo foi feito às pressas, de modo contingencial e emergencial, houve limitações mas também houve progressos significativos na área educacional.

Continuando, Fernandes, Isidoro e Moreira (2020, p. 3) explicam que não se deve confundir o ensino remoto emergencial com Ensino a Distância (ou EAD), uma vez que o ensino remoto:

diferencia-se do Ensino a Distância (EAD) pelo fato que no Ensino Remoto o aluno tem um acompanhamento do professor de forma síncrona, ou seja, docente e discentes conseguem através de meios digitais a interação necessária para aplicação da aula no horário das aulas presenciais. Além disso, o aluno possui um feedback instantâneo do professor da disciplina em tempo real, na maioria dos recursos digitais utilizados o professor consegue reproduzir a tela do notebook e variados arquivos de mídia, sejam Powerpoint ou vídeos.

Como o próprio nome indica, o ensino remoto emergencial foi instaurado de modo a solucionar um problema urgente, que era o restabelecimento dos processos de ensino e aprendizagem de forma remota para alunos, que até então ficaram sem aulas devido à pandemia e o alto contágio do coronavírus. O EAD é uma forma de ensino que atende alunos que escolhem essa modalidade, por oferecer atividades de aprendizagem a distância, tutoradas ou automonitoradas, em que o estudante possui maior autonomia para aprender através de material instrucional devidamente preparado para as atividades a distância.

Feitas estas ressalvas, é preciso considerar que no contexto de ensino remoto emergencial, professores e educadores, com pouca ou nenhuma capacitação, tiveram que readequar processos de ensino, aprendizagem e avaliação que antes de se davam de forma presencial, para serem desenvolvidos em plataformas online, como o Google Sala de Aulas ou o Microsoft Teams, por exemplo.

Para Casatti (2020, s.p.), a pandemia acelerou o processo de integração das tecnologias digitais ao cenário educacional, criando oportunidades

para a transformação digital e cultural tão necessária no ensino, unindo práticas pedagógicas inovadoras, como o aprendizado híbrido e metodologias ativas, com tecnologias educacionais inteligentes, que potencializam as capacidades do aluno aprender e do professor inovar.

É neste contexto gerado pela pandemia que professores veem se desafiados a utilizar ferramentas tecnológicas digitais que até então eram usadas raramente ou com parcimônia, como os programas e aplicativos de videoconferência ou videochamada (como o Google Meet, o Zoom); formulários digitais (como o Google Forms); utilizar vídeos do Youtube como recurso educacional; utilizar os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) para disponibilizar materiais de aula; dentre outras possibilidades e soluções inovadoras.

Souza e Souza (2016) indicam que o Google Classroom (ou Google Sala de Aula) é uma plataforma de ensino online ou um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) que contém em si várias ferramentas que podem ser usadas para processos de ensino e aprendizagem online, como o Google Meet (programa para videoconferência, videoaula); o Google Drive (repositório de documentos que ficam salvos na nuvem); o Google Docs (programa que permite criação, edição e arquivamento de vários tipos de arquivo); o Google Forms (programa que permite criação de formulários, muito útil para criação de provas e testes online); dentre outros programas e recursos que podem ser usados para fins educacionais.

As atividades online podem ser organizadas em uma sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97) atrelada à pedagogia de projetos (GIROTTI, 2005; CIEB, s.d.). No caso do ensino de língua inglesa, a sequência didática pode ser organizada em torno de gêneros textuais escritos, orais, e também multissemióticos, conforme o que vem nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), o que será tratado na próxima seção teórica.

3.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A Sequência Didática “Chocolate” foi elaborada a partir da necessidade de serem trabalhadas as quatro habilidades linguísticas (leitura, escrita, escuta e fala) nas aulas de inglês de uma escola pública, na educação básica, mais especificamente no ensino médio, levando-se em consideração o que propõe a Base Nacional Comum Curricular (2018), no que se refere ao ensino de

competências e habilidades que [...] possibilitem [aos jovens, aos educandos] mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral (BRASIL, 2018, p. 481)

Neste sentido, as atividades propostas nesta sequência didática foram pensadas a partir da necessidade de o público-alvo, ou seja, os aprendizes de língua inglesa da escola pública trabalharem com as competências e habilidades de língua inglesa que os preparem para a aprendizagem significativa de língua inglesa, a socialização da língua inglesa e a interação social através da linguagem.

Desta forma, os textos escritos, orais e multissemióticos selecionados para integrar esta sequência didática foram propostos com os fins educacionais que ensejem “a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens” (BRASIL, 2018, p. 482).

No que se refere à confecção da sequência didática, foram utilizados os princípios teóricos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) que definem sequência didática como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Neste caso, estendemos a compreensão de gênero textual (MARCUSCHI, 2008), que não se limita apenas a textos orais ou escritos, mas também abarca textos multissemióticos, em que há a presença de mais de uma semiose ou modo de produção de sentidos. Vídeos, por exemplo, podem englobar várias semioses e podem ser considerados como textos multissemióticos.

3.4 A PEDAGOGIA DE PROJETOS

De acordo com Hernández (1998), Hernández e Ventura (2000), Girotto (2005), a pedagogia de projetos surgiu da necessidade de romper a visão de ensino tradicional, baseado na memorização, na repetição e fragmentação do conhecimento em disciplinas estanques, trazendo uma nova maneira de prática pedagógica baseada na resolução de problemas, na integração das práticas vividas com as práticas de sala de aula. Assim, para Hernández (1998) os projetos de trabalho inovam a postura pedagógica, na medida em que trazem uma nova maneira de compreender e vivenciar o processo educativo, em função de desafios e problemas enfrentados pela sociedade atual.

A concepção de pedagogia de projetos, segundo Girotto (2005) é uma ressignificação da visão escolar, essencialmente interdisciplinar e tem como ponto de partida demandas reais do contexto em que está inserida, tem no professor um papel de mediador e incentivador de ações de aprendizagem. O termo tem forte influência dos defensores da chamada “Escola Ativa” que tem como principal representante Jhon Dewey.

O projeto a ser desenvolvido imerge do diálogo, trocas e debates entre alunos e professores. Surge de uma necessidade, um problema norteador, que incentiva buscas, pesquisas e ações resolutivas. Alunos e professores trabalham de forma colaborativa, o trabalho pode envolver diversas disciplinas, a pedagogia de projetos tem a intenção de ultrapassar a visão delimitada de grade curricular.

Ao aluno é dada a oportunidade de agir no seu processo de aprendizagem, na pedagogia de projetos é demandada a participação ativa e consciente de cada indivíduo, com seus conhecimentos prévios e suas contribuições individuais, que ensejam uma educação transformadora e aprendizagens significativas (cf. CIEB, s.d.).

A elaboração do projeto demanda planejamento e um claro objetivo, ainda que possua a flexibilidade para se adaptar às necessidades e as experiências ao longo do período. A avaliação é parte primordial, pois ocorrerá a todo momento, verificando participações e ações de maneira quantitativa, mas sobretudo qualitativa. Ao fim do projeto, deseja-se que os aprendentes alcancem a compreensão de conceitos e conteúdos, e tenham consciência de que ações práticas podem transformar a sociedade.

A partir dos princípios teóricos da pedagogia de projetos e da organização do processo de ensino e aprendizagem que foram elaboradas atividades de ensino e instrumentos de avaliação para ensinar língua inglesa para os alunos de ensino médio de uma escola pública, no contexto da pandemia, pensando-se em uma educação diferenciada, com participação ativa dos estudantes, e que pudesse contribuir para aprendizagens significativas. O contexto pandêmico foi desafiador para docentes e discentes, e no que se refere ao ensino de língua inglesa, os desafios pareceram ser maiores porque ensinar língua envolve ensinar habilidades linguísticas (ler, escrever, escutar, falar) e compreensão intercultural, uma vez que a língua inglesa é usada mundialmente por falantes de diversas culturas.

3.5 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO PANDÊMICO

Considerando o contexto de pandemia de Covid-19, os professores de língua inglesa encontraram limitações nas plataformas de ensino disponibilizadas por prefeituras e governos estaduais. As tarefas de língua inglesa muitas vezes foram elaboradas apenas para trabalhar as habilidades de leitura e escrita, sendo as habilidades de fala e de compreensão da escuta pouco trabalhadas ou sendo deixadas de lado. Alguns teóricos de ensino de língua inglesa indicam que as quatro habilidades linguísticas (leitura, escrita, fala e compreensão da escuta) devem ser trabalhadas para que os estudantes desenvolvam

a capacidade de comunicação na língua estrangeira ou língua adicional que estão aprendendo (CELCE-MURCIA, 2012; GOWER; PHILLIPS; WALTER, 2005; HINKEL, 2010; WATKINS, 2005, entre outros).

Portanto, pensando-se nas possibilidades pedagógicas de uso da plataforma Google Sala de Aula e na necessidade de serem trabalhadas as habilidades linguísticas para desenvolvimento das habilidades de comunicação dos estudantes da educação básica, principalmente, o professor de Língua Inglesa pode utilizar a plataforma Google Sala de Aula como recurso educacional, como tecnologia digital de informação e comunicação. Inclusive, a Base Nacional Curricular Comum na área de Linguagens indica que os professores devem trabalhar as tecnologias digitais de modo a desenvolver as habilidades e competências de comunicação dos estudantes (BRASIL, 2018).

Sendo assim o projeto de Sequência Didática “Chocolate” foi elaborado de modo a integrar várias habilidades linguísticas, presentes em diferentes gêneros textuais, tanto escritos, orais e multissemióticos, de forma a contribuir para a aprendizagem de língua inglesa, bem como para que os estudantes apreendessem a dimensão intercultural da língua inglesa, que é utilizada por diversos povos e culturas ao redor do mundo.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A Sequência Didática “Chocolate” foi elaborada de modo a trabalhar todas as habilidades linguísticas em língua inglesa (leitura, escrita, fala e escuta), dentro de um modelo de pedagogia de projetos, cuja culminância foi uma atividade de ensino elaborada no Google Forms (formulários do Google) para avaliar a compreensão de escuta dos estudantes do ensino médio de uma escola pública.

O projeto surgiu das indagações dos alunos de como o chocolate era feito e por que o chocolate era tão consumido no mundo inteiro, em vista deste problema colocado pelos próprios alunos, foi elaborado um projeto, baseado nas sequências didáticas (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97), integrando gêneros textuais diversos (MARCUSCHI, 2008; BRASIL, 2018). O projeto integrado à Sequência Didática “Chocolate” foi planejado para ser desenvolvido em seis aulas remotas, que dependem da participação ativa dos estudantes, como prevê a pedagogia de projetos (HERNÁNDEZ, 1998; HERNÁNDEZ e VENTURA, 2000; GIOTTO, 2005) e a mediação do professor.

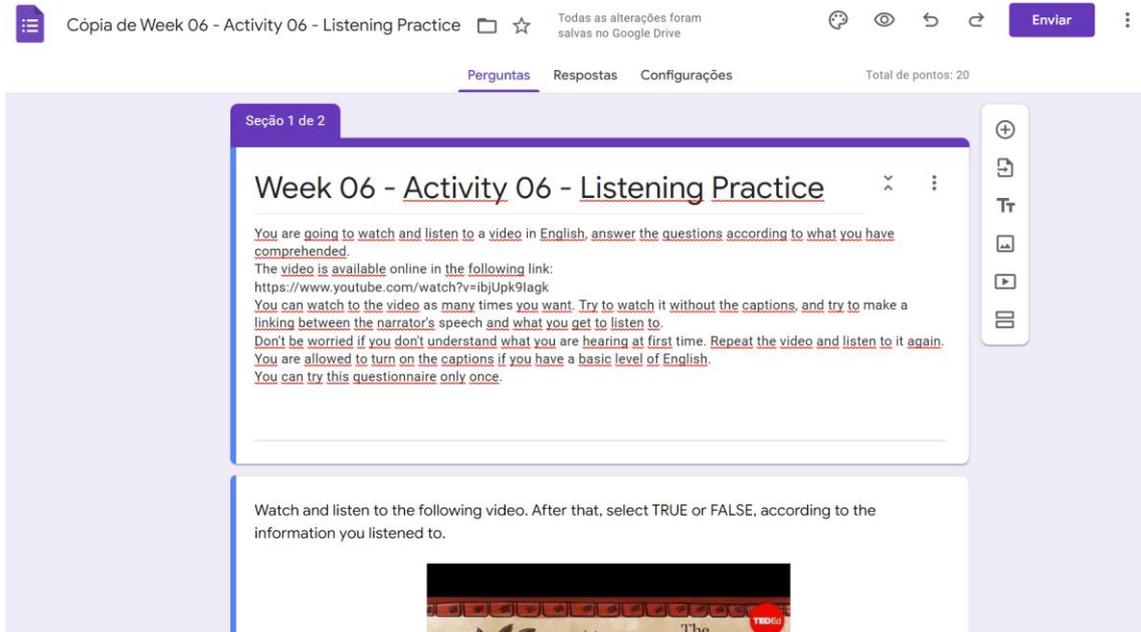
Foi explicado aos estudantes que a participação no projeto e a execução das atividades ocorreria de modo voluntário e que os dados gerados seriam utilizados em

pesquisa sobre aprendizagem de língua inglesa e avaliação, garantido o direito de anonimato bem como o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, seguindo os preceitos éticos em pesquisa (PAIVA, 2019).

Inicialmente, 58 estudantes fizeram a adesão voluntária à pesquisa. Ao longo das aulas, alguns estudantes decidiram de forma voluntária desistir da pesquisa e, na última aula remota restaram 38 participantes (32 estudantes do sexo feminino e 6 estudantes do sexo masculino). Como todas as aulas continham avaliação, por compreendermos que o processo avaliativo se dá de forma processual (LUCKESI, 1999; VALADARES e GRAÇA, 1998), em vista de restrições de espaço, apresentaremos neste artigo apenas os dados coletados na atividade de culminância da Sequência Didática “Chocolate”. Nesta atividade elaborada no Google Forms (formulários do Google), aos estudantes era solicitado assistir a um vídeo em inglês, incorporado no próprio formulário. Os estudantes poderiam assistir ao vídeo quantas vezes quisessem, antes de responder às questões do formulário. Essa atividade não possuía nenhum tipo de pontuação ou recompensa, fugindo às pressões do exame e da nota final que Luckesi (1999) critica; ou seja, os estudantes fizeram a atividade com a motivação de aprender e sem a pressão de atingir nota para passar de bimestre.

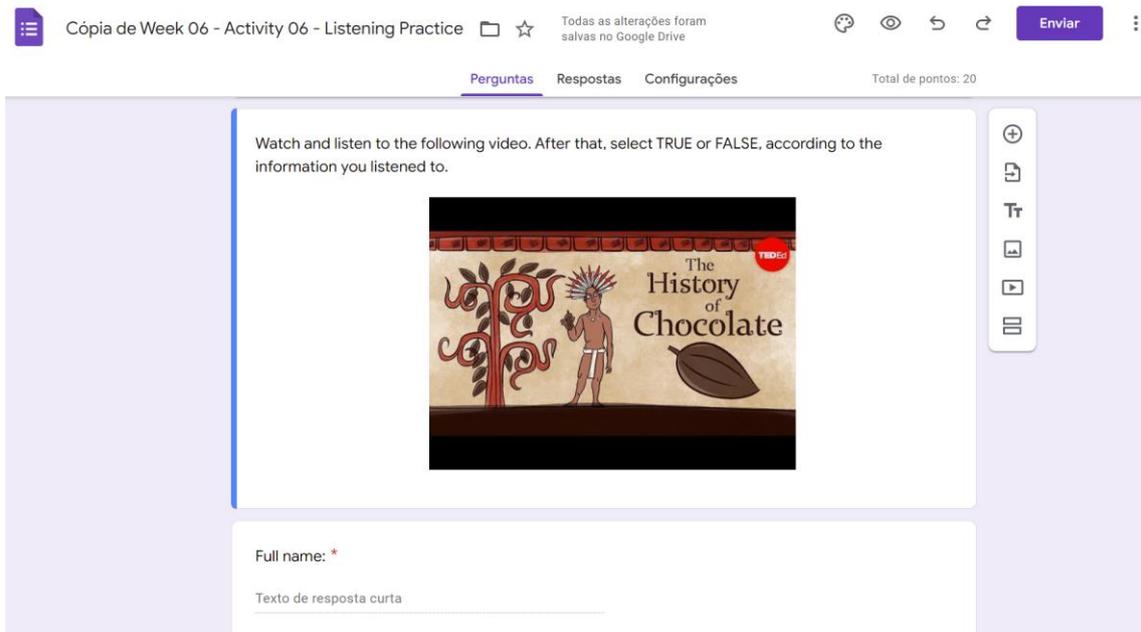
No formulário do Google, o vídeo sobre a história do chocolate (<https://www.youtube.com/watch?v=ibjUpk9Iagk>) foi incorporado ao formulário. O vídeo foi escolhido em função da temática da sequência didática proposta e por ser um texto multissemiótico, que veicula informações escritas e orais, imagens em movimento, o que está de acordo com a proposta da BNCC de usar textos multissemióticos através do uso de tecnologias digitais (BRASIL, 2018). Os estudantes poderiam assistir ao vídeo quantas vezes quisessem, com ou sem legendas, e poderiam responder ao questionário no momento que julgassem adequado, dentro da janela de tempo de uma semana. O formulário foi elaborado com 20 itens de avaliação, com asserções a serem marcadas como verdadeiras ou falsas, de acordo com o conteúdo do vídeo. Embora os itens de avaliação do tipo verdadeiro ou falso dêem margem para acerto ao acaso de 50%, a solução encontrada para diminuir a taxa de acerto ao acaso foi aumentar a quantidade de questões e estruturar asserções não muito óbvias, outro aspecto que aumentou a complexidade dos itens foi a redação dos itens em inglês e o áudio do vídeo em inglês, o que desafia o aluno a aprender, a tentar compreender o que escutou para julgar um item como verdadeiro ou falso.

Figura 1: Comando da atividade avaliativa



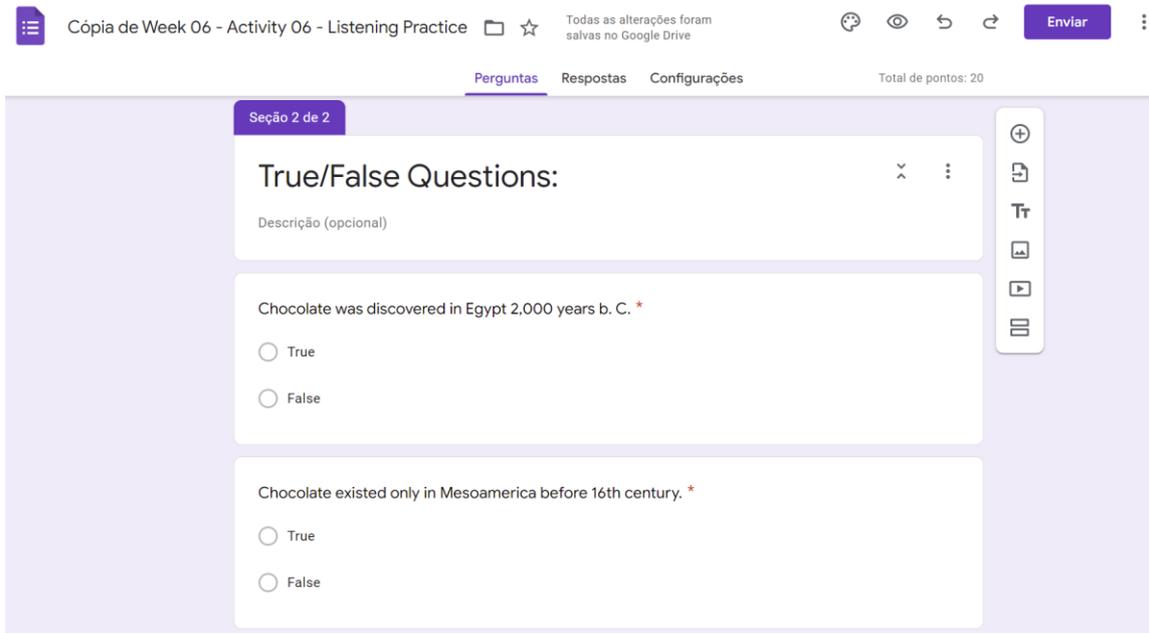
Fonte: elaborado pelos autores.

Figura 2: Vídeo The History of Chocolate incorporado ao formulário do instrumento de avaliação



Fonte: elaborado pelos autores.

Figura 3: Itens de avaliação do tipo verdadeiro ou falso



Fonte: elaborado pelos autores

Após o prazo para aceitação das respostas dos estudantes, os dados foram extraídos através de planilha de resultados no Google Sheets (Planilhas do Google). Após a extração da planilha, os dados foram desidentificados através da etiquetagem dos estudantes com códigos, seguindo este padrão STU01 (estudante 01), STU18 (estudante 18), etc. De posse dos dados desidentificados, dois pesquisadores contabilizaram a quantidade de acertos e calcularam a taxa de acertos de cada estudante, esta taxa demonstra a porcentagem de acertos na atividade de compreensão de escuta que foi avaliada. A partir destes dados foi elaborada a seguinte tabela:

Tabela 1: Porcentagem de acertos individual

Participantes de pesquisa desidentificados	Número total de acertos / Número de questões	Porcentagem de acertos
STU-01	17 / 20	85%
STU-02	19 / 20	95%
STU-03	11 / 20	55%
STU-04	18 / 20	90%
STU-05	18 / 20	90%
STU-06	16 / 20	80%
STU-07	15 / 20	75%
STU-08	12 / 20	60%
STU-09	18 / 20	90%
STU-10	17 / 20	85%
STU-11	18 / 20	90%
STU-12	10 / 20	50%
STU-13	19 / 20	95%
STU-14	18 / 20	90%

STU-15	19 / 20	95%
STU-16	18 / 20	90%
STU-17	14 / 20	70%
STU-18	18 / 20	90%
STU-19	16 / 20	80%
STU-20	17 / 20	85%
STU-21	16 / 20	80%
STU-22	18 / 20	90%
STU-23	18 / 20	90%
STU-24	19 / 20	95%
STU-25	15 / 20	75%
STU-26	19 / 20	95%
STU-27	12 / 20	60%
STU-28	17 / 20	85%
STU-29	19 / 20	95%
STU-30	16 / 20	80%
STU-31	20 / 20	100%
STU-32	19 / 20	95%
STU-33	20 / 20	100%
STU-34	17 / 20	85%
STU-35	18 / 20	90%
STU-36	9 / 20	45%
STU-37	15 / 20	75%
STU-38	14 / 20	70%

Fonte: elaborado pelos autores

A partir desta tabela, com o resultado individual de cada estudante, os estudantes foram agrupados de acordo com a porcentagem de acertos em ordem decrescente, que gerou a seguinte tabela:

Tabela 2: Distribuição de estudantes por porcentagem de acertos

Porcentagem de acertos	Quantidade de participantes
100%	2
95%	7
90%	10
85%	5
80%	4
75%	3
70%	2
65%	0
60%	2
55%	1
50%	1
45%	1
Total	38

Fonte: elaborado pelos autores

Como pode ser visto na tabela 35 estudantes ou 92,1% dos estudantes tiveram rendimento superior a 60% (o que significa um acerto de 12 questões para cima), apenas 3 estudantes ou 7,9% obtiveram pontuação abaixo de 60%. Dezenove estudantes, ou seja

50% dos participantes, tiveram rendimento superior a 90% (ou seja, acertaram entre 18 a 20 questões), isto indica que dificilmente estes participantes acertaram as questões ao acaso. Uma possibilidade de explicação para uma alta taxa de acertos talvez seja a falta de pressão de atingir uma nota. A pressão de atingir uma nota acaba influenciando de forma negativa os resultados de uma avaliação, e isto se encaixa na “pedagogia do exame” criticada por Luckesi (1999). Quando não há esta pressão de atingir uma nota, os estudantes executam a atividade avaliativa sem a pressão de uma cobrança externa, e seu desempenho tende a ser melhor. Como a atividade tinha como objetivo a aprendizagem de língua inglesa e os estudantes desempenharam um papel ativo no gerenciamento da atividade, podendo assistir ao vídeo diversas vezes, com ou sem legenda, e poderiam responder ao questionário quando se sentissem confortáveis, possivelmente esta liberdade de ação no processo de aprendizagem contribuiu para uma alta taxa de acertos dentro e acima da média de 60%.

Outros dados que reforçam a baixa probabilidade de acerto ao acaso são os índices de acerto por questão, que pode ser conferido nesta tabela:

Tabela 3: Índice de acertos por questão

Questões	Porcentagem de acertos	Porcentagem de erros
Questão 01	84,21%	15,79%
Questão 02	84,21%	15,79%
Questão 03	76,31%	23,79%
Questão 04	94,74%	5,26%
Questão 05	94,74%	5,56%
Questão 06	86,85%	13,15%
Questão 07	73,68%	26,32%
Questão 08	94,73%	5,27%
Questão 09	92,10%	7,90%
Questão 10	92,10%	7,90%
Questão 11	50%	50%
Questão 12	81,57%	18,43%
Questão 13	84,21%	15,79%
Questão 15	57,89%	42,11%
Questão 16	94,73%	5,27%
Questão 17	89,47%	10,53%
Questão 18	65,78%	34,22%
Questão 19	84,21%	15,79%
Questão 20	94,73%	5,27%

Fonte: elaborado pelos autores

Como pode ser observado apenas as questões 11 e 15 ficaram na faixa de 50% de acerto, indicando que estas questões suscitaram dúvidas nos participantes da pesquisa.

Todas as outras questões tiveram altos índices de acerto, indicando que os participantes da pesquisa possuíam maior grau de certeza quanto à resposta correta.

Obviamente que este estudo representa a realidade de apenas 38 estudantes do ensino médio e o desempenho deles não pode ser generalizável, respeitadas as limitações deste estudo. Talvez se a mesma experiência for replicada em outro contexto, pode ser que os resultados sejam diferentes. Ressaltamos que, como não houve cobrança de nota nem recompensa quanto ao desempenho dos estudantes durante todo o processo educativo de aplicação da Sequência Didática “Chocolate”, pode ser que este fator também tenha influenciado em uma melhor performance se comparado a uma avaliação somativa de final de bimestre.

Como todas as atividades foram elaboradas para serem realizadas no contexto de ensino remoto, não houve controle rígido de outras variantes que podem influenciar no resultado dos testes, como pesquisas em outros sites para resolução das questões e, mesmo considerando esta hipótese, há que se considerar que os estudantes tiveram que pesquisar as dúvidas de língua inglesa, na internet, ampliando a exposição do estudante à língua inglesa e fomentando habilidades outras além das linguísticas, como a habilidade de pesquisar. Ou seja, atividades online podem despertar nos estudantes um papel mais ativo na solução de problemas postos pelas atividades de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando as observações de Fernandes, Isidoro e Moreira (2020), o ensino remoto emergencial criou um contexto desafiador tanto com limitações, como as questões de infraestrutura e acesso às tecnologias digitais, mas também trouxe espaço para inovação, como a realização de atividades online utilizando-se recursos como videoconferência online e formulários online.

Este estudo procurou investigar primeiramente os meios de como avaliar a aprendizagem durante o ensino remoto, para tentar responder a esta questão foram pesquisados os princípios de avaliação da aprendizagem, e tudo indica que a avaliação contínua, processual, durante todas as etapas de desenvolvimento de um projeto centrado em sequências didáticas (que podem ser entendidas como módulos de aprendizagem), parece ser mais exitosa do que simplesmente aplicar uma avaliação somativa ao final de um período de aprendizagem, o que é defendido por Luckesi (1999) e Valadares e Graça (1998). O desempenho do estudante durante o processo de aprendizagem parece ser mais importante do que mensurar uma nota, por isso é preferível aferir o desempenho dos

estudantes através de porcentagens de acerto, como as porcentagens indicadas nos dados discutidos na seção anterior. No caso dos estudantes com porcentagens baixas de acerto, o professor deve agir através de intervenções pedagógicas pontuais, como atividades de reforço, e estas estratégias só podem ser trabalhadas em sala de aula se o professor tiver realizado o processo avaliativo.

Em relação à segunda pergunta de pesquisa, sobre as vantagens e desvantagens de instrumentos de avaliação utilizados durante o ensino remoto emergencial, pode-se dizer que os formulários do Google podem ser utilizados como instrumentos de avaliação digital. Nestes formulários é possível adicionar texto, imagem e vídeo, possibilitando o uso de gêneros textuais multissemióticos, o que é recomendado pela BNCC (BRASIL, 2018). Os formulários do Google exigem dedicação do professor para sua construção, mas depois de elaborados e salvos no Google Drive, podem ser reutilizados, editados, modificados. Outra vantagem de se utilizar os formulários do Google é que a participação dos estudantes fica registrada, a quantidade de erros e acertos também é registrada, e uma planilha pode ser gerada com estas informações, facilitando, inclusive, a análise do desempenho dos estudantes em uma atividade, indicando, ao professor, possíveis mudanças nas estratégias de ensino. Outra vantagem de um instrumento de avaliação online é a autonomia e o autogerenciamento experienciados pelos estudantes, neste tipo de atividade, o estudante exerce um papel ativo, podendo realizar pesquisas online para encontrar solução de problemas. Desta forma, pode-se dizer que instrumentos de avaliação digitais têm o potencial de ampliar as oportunidades de aprendizagem dos alunos.

Quanto às limitações dos instrumentos de avaliação digitais, há que se considerar o baixo nível de controle do professor nesse processo de avaliação, pois o estudante pode realizar a atividade em sua própria casa, na *lan house*, no laboratório de informática da escola, dentro do transporte público, na biblioteca pública, em qualquer lugar. Outra fragilidade dos instrumentos de avaliação digitais seria a consulta a outrem para resolução do problema, o que obriga ao estudante a interagir com outras pessoas para o ajudarem na solução do problema, isto tanto pode ser visto do lado positivo, pois o aprendente está aprendendo com o par mais capaz (VYGOTSKY, 1991; 1998); quanto do lado negativo, que seria o ato de “colar”. De qualquer modo, há que se considerar essa possibilidade na aplicação de atividades online.

Outra limitação desta pesquisa foi a adesão de poucos estudantes, apenas 38 participaram, de modo que os resultados desta pesquisa não podem ser generalizáveis. E

embora os dados analisados sejam de natureza quantitativa, há que se considerar o desempenho dos estudantes ao longo do desenvolvimento de um projeto estruturado como sequência didática deve ser analisado qualitativamente. Como 92,1% dos estudantes acertaram mais de 60% das questões, e 50% dos estudantes tiveram desempenho acima de 90%, isto indica que de algum modo conseguiram compreender o vídeo em inglês para responder às questões.

Por fim, após a aplicação das atividades avaliativas de língua inglesa, propostas para estudantes de ensino médio costurando uma sequência didática a uma pedagogia de projetos, pode-se dizer que esta combinação culminou de forma bem-sucedida durante o período de ensino remoto emergencial. Pode ser que a elaboração de um projeto atrelado a uma sequência didática dê trabalho ao professor, por ser uma metodologia de ensino diferenciada e na qual o professor participa como mediador do processo de ensino e aprendizagem, entretanto, o contexto de pandemia propiciou colocar em prática esta forma de ensinar em que o estudante precisa atuar de forma mais autônoma e independente. Em verdade, as plataformas de ensino online que foram utilizadas durante a pandemia serviram como um grande laboratório, em que houve experiências exitosas e experiências que indicaram a necessidade de reformulação, seja do modo de ensinar ou do modo de avaliar.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final). 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 17 de maio de 2022.

BRASILEIRO, A. M. M. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

CASATTI, D. **Um guia para sobreviver à pandemia do ensino remoto**. Universidade de São Paulo (USP). 2020. Disponível em: <http://www.saocarlos.usp.br/um-guia-para-sobreviver-a-pandemia-do-ensino-remoto/> Acesso em: 28 de maio de 2022.

CELCE-MURCIA, Marianne (Org.). Language Teaching Approaches: An Overview. In: CELCE-MURCIA, Marianne. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 3. ed. Boston: Heinle & Heinle, 2012.

CIEB. Aprendizagem baseada em projetos. <https://www.youtube.com/watch?v=FYgpi41UrQ>

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

FERNANDES, A. P. C.; ISIDORIO, A. R.; MOREIRA, E. F. Ensino remoto em meio à pandemia do Covid-19: panorama do uso de tecnologias. **Anais do Congresso Internacional de Educação e Tecnologias e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**, s.p., 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/download/1757/1393/> Acesso em: 20 de maio de 2022.

GIROTTI, C. G. G. S. A (re)significação do ensinar-e-aprender: a pedagogia de projetos em contexto. **Núcleos de Ensino da Unesp**, São Paulo, v. 1. n. 1, p. 87-106, 2005.

GOOGLE Classroom. Disponível em: <https://classroom.google.com/> Acesso em: 25 de maio de 2022.

GOWER, Roger; PHILLIPS, Diane; WALTERS, Steve. **Teaching Practice: A handbook for teachers in training**. Oxford: Macmillan, 2005.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Fernando Hernández. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o**

conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HINKEL, Eli. Integrating the four skills: Current and historical perspectives. In Robert B. Kaplan. (Ed.). **The Oxford handbook of applied linguistics** (2nd ed.) (pp. 110-125). Oxford: Oxford University Press, 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de Ensino de Inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SOUZA, A.; SOUZA, F. **Uso da Plataforma Google Classroom como ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem: Relato de aplicação no ensino médio**. 27 p. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso. Centro de Ciências Aplicadas e Educação, Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Rio Tinto, PB, Brasil.

Valadares, J.; Graça, M. **Avaliando para melhorar a aprendizagem**. Lisboa: Plátano-Edições Técnicas, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

WATKINS, Peter. **Learning to teach English**. Surrey: Delta Publishing, 2005.