



Tecnologias digitais na avaliação de produção oral em língua estrangeira: experiência com aprendizes de língua inglesa

Mizraim Nunes Mesquita¹
Larize Kelly Garcia Ribeiro Serra²
João Batista Bottentuit Junior³

RESUMO

Apresenta resultados de uma experiência de avaliação da produção oral de aprendizes de língua inglesa como língua estrangeira mediada por tecnologias digitais. Tem como objetivo geral analisar a percepção de alunos de língua inglesa sobre uma estratégia de avaliação da produção oral em língua inglesa mediada por tecnologias digitais. Como objetivos específicos, propõe: discutir aspectos gerais e conceituais sobre avaliação de aprendizagem com base no disposto em literatura que trata sobre o tema e identificar as preferências dos alunos, bem como as vantagens e desvantagens relacionadas por eles quanto à atividade proposta. Consiste em um estudo de natureza exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa e quantitativa dos resultados encontrados. Conta com uma amostra composta por 15 alunos de inglês nível básico matriculados em uma escola de línguas em São Luís – MA. Para a coleta dos dados, utiliza questionários. Mostra a análise interpretativa dos dados coletados. Como resultados, aponta para a preferência dos alunos por tecnologias móveis, a satisfação com relação à tarefa e a diminuição do nervosismo na tarefa avaliativa em comparação com métodos tradicionais. Como desvantagem, aponta a limitação de tempo dos alunos para dedicarem-se à tarefa e a possível perda da naturalidade ao falar no idioma estrangeiro. Contribui para os estudos sobre avaliação da produção oral em língua inglesa como língua estrangeira e sinaliza caminhos para a ampliação de pesquisas na área.

Palavras-chave: Avaliação. Língua estrangeira. Tecnologias Digitais.

¹ Mestranda em Cultura e Sociedade. Graduada em Letras-Inglês. Membro do Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Tecnologias na Educação (GEP-TDE). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). mizmesquita@gmail.com.

² Mestranda em Cultura e Sociedade. Especialista em Gestão Educação Integradora. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Tecnologias Digitais na Educação (GEP-TDE). larizepedagoga@gmail.com.

³ Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Minho. Mestre em Educação Multimídia pela Universidade do Porto. Tecnólogo em Processamento de Dados pelo Centro Universitário UMA. Licenciado em Pedagogia pela Faculdade do Maranhão. Professor Permanente dos Programas de Pós-graduação em Cultura e Sociedade (Mestrado Acadêmico) e Gestão de Ensino da Educação Básica (Mestrado Profissional). Líder do grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Digitais na Educação (GEP-TDE). jbbj@terra.com.br.

1. Introdução

A produção oral é uma das habilidades mais importantes para quem está aprendendo uma língua estrangeira. Ela é também uma das mais complexas para ser aperfeiçoada, por razões que incluem: a necessidade de mobilização de muitas outras habilidades (compreensão oral, captação de contexto, riqueza de vocabulário etc.); por vezes, o insuficiente trabalho voltado para ela em salas de aula; a escassez de oportunidades de prática, entre outras.

A avaliação dessa habilidade também é repleta de desafios para alunos e professores. Os primeiros precisam superar a inibição inicial e o medo de errar, bem como aprender a identificar os pontos nos quais necessitam melhorar em práticas reais de comunicação no idioma alvo. Os segundos precisam estudar e experimentar estratégias e critérios, de forma contínua, sempre adaptando-os aos perfis dos grupos de alunos pelos quais se responsabilizam.

Professores, alunos e instituições também precisam superar o pensamento de que as atividades avaliativas servem majoritariamente para a atribuição de notas. Elas devem ser planejadas como mais uma ferramenta para alavancar a aprendizagem dos alunos. Além disso, é preciso auxiliar os aprendizes a ter posturas mais participativas nesse processo.

Dentre as possibilidades das quais se dispõe atualmente para diversificar as tarefas avaliativas, está a utilização das tecnologias digitais, tão presentes no dia a dia de professores e alunos. Elas podem facilitar a comunicação entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, além de contarem com um extenso catálogo de aplicações e softwares voltados especificamente para a aprendizagem de idiomas. Para a realização de atividades avaliativas, essas tecnologias podem automatizar o mapeamento de aspectos e auxiliar na mensuração do alcance de metas estabelecidas, permitindo que os professores dediquem mais tempo à personalização do processo de aprendizagem de cada aluno.

Tendo em vista esse contexto, este estudo mostra os resultados de uma experiência com o uso dessas tecnologias em uma atividade avaliativa e guia-se pelo seguinte questionamento: qual a percepção de alunos de aprendizes de inglês sobre uma estratégia de avaliação da produção oral no idioma alvo mediada por tecnologias digitais?

A experiência foi realizada na escola de idiomas Núcleo de Cultura Linguística (NCL), onde funciona um projeto de extensão da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em São Luís – MA.

Tem-se como objetivo geral analisar a percepção de alunos do curso de inglês do NCL/UFMA sobre uma estratégia de avaliação da produção oral em língua inglesa mediada

Revista Tecnologias na Educação – Ano 11 – Número/Vol.30 – Edição Temática XI – I Simpósio Internacional e IV Nacional de Tecnologias Digitais na Educação (I-SINTDE 2019). UFMA - tecnologiasnaeducacao.pro.br - tecedu.pro.br

por tecnologias digitais. E como específicos: discutir aspectos gerais e conceituais sobre avaliação de aprendizagem com base no disposto em literatura que trata sobre o tema e identificar as preferências dos alunos, bem como as vantagens e desvantagens relacionadas por eles quanto à atividade proposta.

2. Tecnologias Digitais e Avaliação da aprendizagem: aspectos conceituais

O desenvolvimento das tecnologias digitais e internet trouxeram mudanças na vida das pessoas, no que diz respeito à forma de pensar, de agir e de se comportar. Essas transformações vêm atingindo a maior parte dos setores da sociedade e estão relacionadas ao que Lévy (2010) denomina de cibercultura e ao que Santaella (2003) intitula como cultura digital. Cabe aqui, um destaque para os impactos dessas tecnologias na educação, área deste estudo.

O uso frequente de notebooks, tablets, e, em especial, os smartphones vêm trazendo consequências que estão repercutindo no ensino, como a dupla mobilidade: informacional e mobilidade física do usuário. Este, que antes, para acessar as informações, precisava estar parado à frente de um computador fixo, atualmente, com o uso dos dispositivos móveis, passa a poder acessar à internet de qualquer lugar e a qualquer momento (SANTAELLA, 2013).

Conforme ressalta Moura (2016), essa ubiquidade dos dispositivos móveis conduzirá a aprendizagem móvel, ou mobile learning (m-learning), a um importante veículo de educação e formação, ao explorar o poder ubíquo dos dispositivos móveis para se poder aprender em qualquer lugar e a qualquer hora. Nesse sentido, pensando nessa possibilidade, professores poderão planejar atividades a serem realizadas através dessas ferramentas com fins de aprendizagem e que não precisam, necessariamente, ser executadas somente na sala de aula, mas ampliá-las para os espaços informais, como em casa, por exemplo.

O professor, dessa forma, possui um papel essencial na aprendizagem de competências e habilidades demandadas pelo século XXI, de certa forma, influenciadas pelas tecnologias digitais, como: conectividade, cultura, criatividade, colaboração, comunicação e criticidade (NEA, 2010; MILLER, 2013).

Moura (2017, p. 22), após apresentar algumas experiências suas, bem-sucedidas, em sala de aula, com aplicações móveis, enfatiza que:

As mudanças nos alunos são visíveis quando desenvolvemos projetos e integramos tecnologias. Os alunos implicam nas tarefas e trabalhos, mostram mais autonomia, capacidade de organização e espírito crítico, apesar de

algumas falhas técnicas e de acesso à Internet que acontecem. Nestas aulas, os alunos experimentam situações de êxito, aprendem uns com os outros e são mais felizes.

Nos relatos da autora, é possível perceber que as atividades pedagógicas, quando integradas às tecnologias digitais, podem fomentar o protagonismo do aluno, ajudando no desenvolvimento da autonomia, do trabalho colaborativo, e da criatividade. Ou seja, incitam a aprendizagem ativa dos educandos.

No entanto, para Masetto (2017), ações pontuais de professores com o uso pedagógico de tecnologias digitais não garantem um trabalho de inovação pedagógica curricular numa instituição de ensino. Essa inovação é causada por uma necessidade diagnosticada na formação dos profissionais, onde o currículo em vigor (formado pelos componentes: intencionalidade, gestão, protagonistas, organização curricular e contexto) não consegue dar uma devolutiva adequada, surgindo um novo cenário que aponta para um novo caminho para superar a necessidade encontrada.

Contudo, levando em consideração a concepção de currículo elencada pelo autor, imbuída de intencionalidade, planejamento conforme as demandas do contexto e formação adequada para os profissionais, para se ter um feedback, é coerente também um processo de avaliação que perpassa pelas atividades desempenhadas por todos os profissionais da instituição de ensino, o que contempla, sobretudo, a avaliação da aprendizagem dos alunos.

Para Moran (2019), no contexto da aprendizagem ativa dos educandos, há diferentes formas de avaliação que são realizadas em momentos distintos, cada uma tem um fim em si, mas uma complementa a outra. Observa-se também que, quanto mais diversificados são os instrumentos de avaliação, maiores são as chances de avaliar diferentes competências dos alunos. Com esse olhar, poder-se-ia afirmar que a integração de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, além de fornecer mais uma possibilidade de os alunos obterem uma aprendizagem ativa (e não a única), ajuda-os a desenvolver competências digitais.

Há diversas possibilidades de atividades pedagógicas que podem ser integradas às tecnologias digitais e que podem se constituir como instrumentos de avaliação da aprendizagem dos alunos, tais como: o portfólio digital com todo o percurso do aluno, que avalia o processo em vários momentos; redes sociais com fins de aprendizagem; *quizzes*; *blogues*; aplicativos móveis com vários fins pedagógicos (Kahoot, Google Drive, Powtoon),

(MORAN, 2019), atividades em áudio, vídeos, podcasts e outros recursos disponíveis (MOURA, 2017).

E o que seria avaliar? Para Hoffmann (2014), avaliar é interpretar, isto é, no contexto da educação, é uma análise do momento em que o aluno se encontra para refletir e reconstruir práticas educativas, é avaliar o que o aluno aprendeu. Nesse caso, para a autora, avaliar não é corrigir para fins de registro. A avaliação precisa estar preocupada com o desenvolvimento da aprendizagem do educando, por isso, deve ser mediadora. Contudo, não pode estar baseada numa concepção classificatória, onde se prevalece as provas com fins de se obter nota.

Para Luckesi (2013), precisa-se “aprender” a avaliar a aprendizagem, isto porque mesmo que o contexto sociocultural atual tenha se modificado, os professores, na sua totalidade, ainda não conseguiram essa habilidade, em virtude das suas práticas ainda estarem enraizadas nos exames escolares e não com a avaliação. Essas práticas ainda acontecem por desconhecimento ou por “heranças” da educação que tiveram. Para o autor, enquanto o ato de examinar está relacionado à classificação e seletividade do educando (com fins de aprovação ou reprovação), educar refere-se ao diagnóstico e à inclusão.

Nesse sentido, Luckesi (2013) enumera alguns pontos que para ele são essenciais para aprender a avaliar a aprendizagem dos educandos: estar aberto a aprender; observar se os resultados de aprendizagem são satisfatórios, caso não for, investigar o que está por trás dessa defasagem; estar aberto a ouvir e aprender com a experiência do outro.

Portanto, percebe-se que a prática avaliativa do educador quando fundamentada numa avaliação mediadora não possui fins de aprovação ou reprovação, pelo contrário, está focada na aprendizagem dos educandos, observando o que ele aprendeu, o que ele não aprendeu, o porquê de ele não ter aprendido e as estratégias necessárias para ele aprender mais. Somado a isso, fornece subsídios para que o professor reflita e reveja sua prática pedagógica, redirecionando seu planejamento, avaliando a adequação dos instrumentos de avaliação aplicados e as metodologias de ensino realizadas. E esse processo de avaliação, para respeitar o desenvolvimento da aprendizagem do educando, precisa acontecer, independente dos meios que os instrumentos de avaliação estão pautados, se é em tecnologias digitais, peças, atividades impressas, participações orais etc.

3. Avaliação no contexto do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira

A produção oral é comumente tida como parâmetro para que os indivíduos avaliem seu progresso no processo de aprendizado e aquisição de línguas estrangeiras. Apesar disso, é

comum observar esta habilidade não recebendo a devida atenção em instituições que trabalham com o ensino de línguas estrangeiras por razões variadas, que vão desde o foco nas questões gramaticais e na habilidade de produção de textos escritos até a proporção desfavorável entre o número de professores e alunos em sala de aula (LEONG; AHMADI, 2017).

Trata-se de uma das habilidades mais importantes, porque é a mais utilizada em interações de variados tipos e contextos, e ela é também uma das mais complicadas, porque para falar em um idioma, vários componentes são mobilizados, como pronúncia, estrutura gramatical, vocabulário, ritmo, ênfase, fluência e compreensão de elementos orais e gestuais (LEONG; AHMADI, 2017).

Nesse sentido, avaliação da produção oral apresenta particularidades complexas: é mais difícil estabelecer critérios objetivos para avaliar essa habilidade e costuma demandar mais tempo e atenção por parte de quem assume essa tarefa. Quem avalia essa habilidade precisa dispor de conhecimentos suficientes para selecionar estratégias e critérios a fim de criar oportunidades para que os alunos pratiquem essa habilidade. Entretanto, as seleções para contratação de professores de língua estrangeira não costumam avaliar esse aspecto da prática docente (LEONG; AHMADI, 2017).

Como resultado desse conjunto de circunstâncias, muitos alunos passam anos estudando línguas estrangeiras em instituições de ensino, ou fora delas, mas continuam com problemas para falar no idioma alvo.

Rodrigues, Rocha e Gonçalves (2011) sinalizam que em termos de avaliação em língua estrangeira duas abordagens destacam-se: a abordagem tradicional e a comunicativa. A primeira preocupa-se em avaliar o que os alunos produzem com foco no sistema linguístico, na estrutura. Assim, memorização de vocabulário, tradução e regras gramaticais costumam ser enfatizadas no processo avaliativo.

Na segunda, por outro lado, a língua é avaliada com base na sua função enquanto ferramenta para a comunicação social. As regras estruturais da língua também são abordadas, porém de maneira secundarizada. O processo de ensino e de avaliação concentra-se em situações reais e significativas de interação, e a participação ativa do aluno, contribuindo com seus conhecimentos prévios, é valorizada. O professor medeia o processo e avalia processualmente. O que difere a avaliação do restante dos momentos de ensino-aprendizagem é basicamente o suporte que o professor fornece. Na avaliação, ele deixa os alunos mais livres e independentes para produzirem, de modo que possam ser avaliados em termos de como se

saem em situações nas quais precisam usar o idioma estrangeiro (RODRIGUES ROCHA; GONÇALVES, 2011).

Os autores reconhecem que há diferentes abordagens, técnicas e métodos sendo utilizados em aulas de línguas estrangeira, mas lembram que o importante é conduzir um processo avaliativo condizente com a abordagem aplicada em cada sala de aula, respeitando as necessidades dos alunos. Além disso, eles sinalizam que é desejável fazer com que os alunos participem de maneira ativa nessa etapa, para que possam aproveitar os dados levantados em benefício de sua aprendizagem (RODRIGUES; ROCHA; GONÇALVES, 2011).

Um dos principais entraves para que os alunos se comuniquem oralmente na língua estrangeira que estão aprendendo é a ansiedade. Eles costumam se sentir pressionados a falar da maneira mais correta, como condição para serem compreendidos, e temem o julgamento negativo de pares e professores diante dos erros cometidos. Em momentos avaliativos essa ansiedade pode acentuar-se ainda mais, pois o medo de errar é relacionado ao baixo resultado nas provas, como se sinalizasse o fracasso do processo de aprendizagem. Na verdade, a própria ansiedade pode ser um fator que conduz a esse resultado abaixo do esperado. Ela pode limitar a mobilização dos conhecimentos que os alunos já possuem no idioma estrangeiro, por conta do nervosismo (RIO; GUIMARÃES; DELGADO, 2016).

O que pode auxiliar a superar essa ansiedade durante a produção oral é normalizar o exercício dessa habilidade nas salas de aula. Sabe-se que quem estuda um idioma estrangeiro fora do país onde ele é utilizado costuma ter menos oportunidades presenciais para exercitar essa habilidade. Por isso, as aulas devem incluir o máximo de oportunidades de fala possível, para que os alunos desenvolvam confiança para expressar ideias no idioma alvo (RIO; GUIMARÃES; DELGADO, 2016). Além disso, hoje há uma série de ferramentas digitais que podem facilitar a prática de produção oral fora dos contextos de sala de aula. Contudo, por vezes caberá ao professor abrir os olhos dos alunos para essas oportunidades.

Não há uma estratégia única a ser aplicada pelos professores de idiomas para evitar ou diminuir a ansiedade dos alunos na realização de tarefas de produção oral, mas eles podem, conforme avaliação diagnóstica do perfil das turmas nas quais lecionam, escolher testar os métodos que melhor funcionam com cada uma (RIO; GUIMARÃES; DELGADO, 2016). O que é preciso é fazer da sala de aula um ambiente confortável e fazer com que os alunos percebam os erros como parte positiva do processo, visto que reconhecendo-os podem superá-los. As correções indiretas pelos professores podem ser mais eficazes que as diretas na

diminuição da ansiedade e é importante valorizar o progresso dos alunos, deixar claro os pontos nos quais eles se destacam positivamente em cada tarefa.

Como se pode observar, ao professor cabe a tarefa de investigar e testar diversas estratégias para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais produtivo em sala de aula. Em trabalho sobre a avaliação dos alunos na produção oral em língua inglesa como língua estrangeira, Ariza (2003) utilizou a gravação de áudios como estratégia pedagógica para trabalhar a produção oral de seus alunos no momento avaliativo. Foram considerados os pontos fortes e pontos sensíveis, pronúncia, entonação, fluência e acurácia. Desta forma, ao dar feedback aos alunos, foi possível mostrar, com provas materiais, cada um desses pontos.

Dar aos alunos a oportunidade de se ouvirem guiados por esse olhar mais criterioso os auxilia tanto da identificação do que devem melhorar quanto no aperfeiçoamento do próprio processo de autoavaliação, com a demonstração de critérios válidos para as tarefas.

Após a realização da tarefa de gravação de áudios, Ariza (2003) também utilizou questionários para identificar a percepção dos alunos quanto às vantagens, desvantagens e dificuldades na produção do material. Na ocasião, foi verificado que a maioria dos alunos considerou a tarefa um desafio que demandou um tempo considerável para a construção, mas que foi gratificante, por dar-lhes a oportunidade de se ouvirem e ver não apenas os pontos sensíveis, mas aqueles nos quais se destacaram positivamente.

Apesar disso, alguns alunos ainda se sentiram intimidados durante a gravação, por lembrarem que esse produto seria avaliado pelo professor. Os principais pontos que os alunos identificaram como positivos foram o feedback individual e detalhado e a oportunidade de praticar mais para melhorar pronúncia e fluência, além da maior facilidade na identificação dos erros. Como pontos negativos, o principal sinalizado pela maioria dos alunos foi a falta de tempo para se dedicarem à tarefa (ARIZA, 2003).

Com base no exposto, fica claro que o aperfeiçoamento da habilidade de produção oral em língua estrangeira é complexo e demanda dos professores estudo contínuo, para que possam aplicar estratégias conforme as necessidades dos alunos, que possuem perfis variados. Em termos de avaliação, nota-se que não há uma fórmula exata, mas há diretrizes como avaliar gradativamente, oferecendo aos alunos feedback qualitativo durante o processo, minimizar situações que possam provocar ansiedade e permitir que os alunos participem do processo de maneira ativa.

4. Metodologia

Este estudo é de natureza exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa e quantitativa dos resultados encontrados.

4.1 Universo e Amostra

O universo de participantes dessa pesquisa compreendeu 23 alunos de língua inglesa como língua estrangeira, ativos em turmas de Básico 1 e Básico 2, no Núcleo de Cultura Linguística da Universidade Federal do Maranhão (NCL/UFMA). Destes, 15 aceitaram participar, respondendo aos questionários entregues pela pesquisadora presencialmente, no dia do encerramento das atividades do semestre, em junho de 2019.

4.2 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Para a coleta dos dados foi utilizado um questionário contendo 13 questões (9 questões fechadas e 4 semiabertas) que indagaram sobre alguns dados relativos ao perfil dos participantes e sobre a percepção deles quanto à experiência de participar de um procedimento de avaliação de produção oral mediado por tecnologias digitais.

O procedimento de coleta utilizado foi a aplicação presencial dos questionários no último dia de atividades do semestre, destinado à entrega dos resultados e à despedida dos alunos. Os questionários foram entregues antes da entrega dos resultados da atividade de produção oral, a fim de tentar evitar que eles pudessem influenciar nas percepções dos alunos sobre a atividade.

Os alunos receberam as instruções necessárias para o preenchimento do instrumento e foram informados sobre seus direitos e garantias para a participação da pesquisa, enquanto atividade voluntária, sem nenhum caráter de obrigatoriedade ou influência nos resultados.

4.3 Sobre a experiência: avaliação de produção oral mediada por tecnologias digitais

O NCL/UFMA conta com dois momentos oficiais para a realização de tarefas avaliativas (somativas) de produção oral em língua estrangeira pelos alunos, um realizado aproximadamente no meio do semestre letivo e o outro realizado no fim do semestre letivo, juntamente com as tarefas avaliativas de produção escrita e de compreensão oral.

Os procedimentos de avaliação da produção oral não são determinados de forma detalhada aos professores, isto é, eles contam com significativo nível de autonomia para decidir os detalhes procedimentais. As principais diretrizes reforçadas pela coordenação

Revista Tecnologias na Educação – Ano 11 – Número/Vol.30 – Edição Temática XI – I Simpósio Internacional e IV Nacional de Tecnologias Digitais na Educação (I-SINTDE 2019). UFMA - tecnologiasnaeducacao.pro.br - tecedu.pro.br

pedagógica da instituição sobre esse momento são: seguir a abordagem escolhida pela escola, a Comunicativa; criar critérios claros para avaliação, tais como pronúncia, fluência, vocabulário etc.; e gerar uma avaliação a ser pontuada com até 5 pontos.

As estratégias mais comumente utilizadas pelos professores da instituição para esse momento avaliativo são: atividade oral com perguntas e respostas realizada individualmente; atividade oral com diálogos entre alunos, em duplas ou trios; e seminários. Estes últimos não são frequentemente utilizados nos níveis mais básicos, levando em consideração o desenvolvimento ainda elementar dos alunos na língua estrangeira para a produção de peças de produção oral mais longas e coesas.

No caso da experiência demonstrada neste artigo, a professora das turmas de Básico 1 e 2, selecionadas como universo amostral, realizou, durante o semestre, duas estratégias de avaliação somativa da produção oral dos alunos, na língua inglesa. A primeira, realizada em abril de 2019, ocorreu na forma da atividade oral com diálogos entre alunos, em duplas ou trios. Já a segunda, a qual interessa diretamente para este estudo, foi realizada em duplas e planejada para ser mediada por tecnologias digitais.

Duas semanas antes da realização das últimas atividades do semestre, os alunos receberam da professora as instruções para a realização da tarefa no novo formato proposto. Cada dupla deveria gravar, com as tecnologias digitais das quais dispusessem, dois áudios de até três minutos cada, entrevistando-se mutuamente sobre os tópicos que sintetizaram os conteúdos estudados durante a segunda parte do semestre (família, eventos, roupas, rotina, tarefas domésticas, eventos passados, acidentes e machucados, habilidades e talentos e eventos futuros).

Os alunos foram instruídos para elaborar os roteiros das entrevistas e foram avisados de que poderiam solicitar o auxílio da professora sempre que preciso. Ela os orientou a pensar na tarefa como se estivessem realizando um programa de TV ou um quadro em um canal no Youtube, no formato *Talk Show*, eles poderiam, inclusive, interpretar personagens fictícios ou celebridades. Os alunos foram avisados de que os roteiros das perguntas poderiam ser iguais entre os membros de cada dupla, mas as respostas tinham que ser diferentes.

Os alunos também foram informados de que teriam que avaliar os seus trabalhos depois de prontos. A professora sugeriu alguns critérios e deu-lhes liberdade para acrescentarem outros. Com essas instruções, os alunos puderam realizar a atividade proposta e entregá-la até o dia das últimas atividades do semestre.

Para a avaliação das atividades, a professora utilizou quatro critérios: pronúncia, estrutura, vocabulário e fluência. Cada critério poderia pontuar entre 0 e 0,25, com o resultado sendo multiplicado pelo peso 5, gerando, assim, a nota final da tarefa avaliativa de produção oral. Todas as informações e critérios foram informados aos alunos no dia da explicação da atividade avaliativa e reforçados em oportunidades posteriores.

5. Análise e Discussão dos Dados

Neste tópico, serão demonstrados os resultados obtidos com a aplicação dos questionários, os quais serão discutidos à luz da literatura que trata sobre o tema.

5.1 Dados gerais

Com relação ao perfil dos participantes, apenas duas informações foram mapeadas com os questionários: o nível que estudaram no semestre e a faixa etária. Desta forma, observou-se que 8 (53%) respondentes eram alunos concluindo o Básico 1, enquanto 7 (47%) eram provenientes do Básico 2.

No tocante à faixa etária, observou-se que apenas 2 (19%) alunos tinham mais que 30 anos, enquanto os demais tinham entre 14 e 18 anos (4, 27%), 19 e 23 anos (4, 27%) e 24 a 30 anos (4, 27%). Percebe-se, assim, que a amostra foi composta por alunos considerados adolescentes e jovens adultos.

Tendo em vista que os eles poderiam escolher o instrumento tecnológico de preferência para a gravação e envio dos áudios, observou-se que a maioria optou pela facilidade e comodidade ofertadas pelos *smartphones* (13 alunos, 87 %). Apenas 2 (13%) alunos sinalizaram o computador como ferramenta de escolha.

No que diz respeito à entrega das atividades, a professora deixou que os alunos escolhessem entre entregar os arquivos das gravações por meio do aplicativo WhatsApp, do e-mail ou de *pen drive*. Observou-se que 14 (93%) alunos participantes da pesquisa optaram por entregar o resultado da tarefa pelo WhatsApp, enquanto apenas 1 (7%) optou pelo envio por e-mail.

Trata-se de uma realidade que confirma o que fora mencionado sobre as postulações de Levy (2010) e Santaella (2003) sobre cibercultura, ou cultura digital. Os dispositivos digitais, especialmente os móveis, estão cada vez mais presentes nas vidas dos indivíduos, sendo integrados às mais variadas tarefas que precisem ser executadas.

Por ser uma tarefa colaborativa, os alunos precisaram escolher formas e meios para interagir. Nessa perspectiva, notou-se que 7 alunos (47%) optaram, preferencialmente, pela comunicação via mensagens trocadas pelo *smartphone*, enquanto 6 (40%) escolheram fazer isso presencialmente. Por fim, apenas 2 (13%) sinalizaram ter realizado a maior parte das comunicações para a execução da tarefa por meio de ligações.

Aqui, percebe-se que a quantidade de alunos que resolveram as questões sobre atividade com seus parceiros presencialmente e por mensagens no celular foram quase iguais. O que mostra que o fato de ter à disposição a ferramenta tecnológica não garante que ela seja escolhida sempre, ainda que se note uma tendência por fazê-lo.

5.2 Percepção dos alunos sobre a tarefa

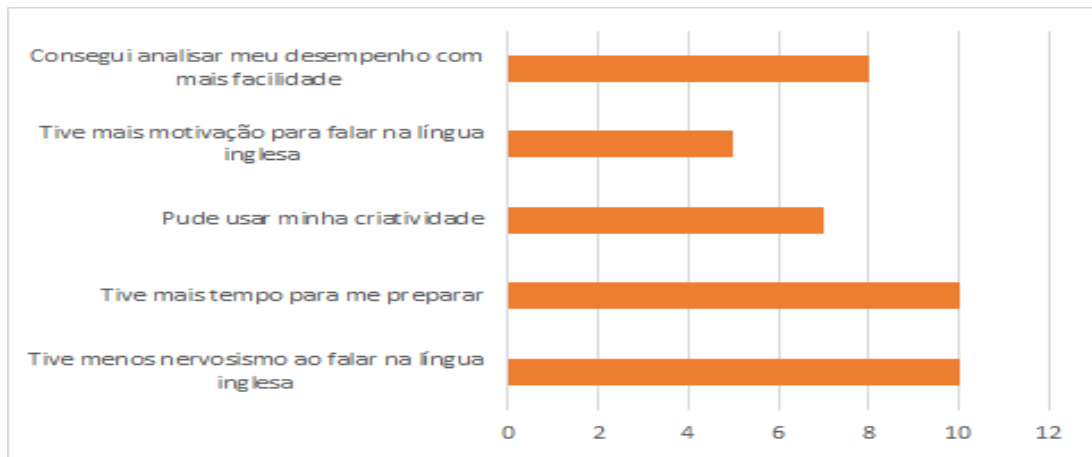
Para responder aos questionamentos que deram origem aos resultados dispostos nos gráficos 1, 2 e 3 os alunos tinham a opção de marcar mais de uma alternativa, e de adicionar respostas por escrito, caso as alternativas apresentadas não representassem sua percepção.

Gráfico 1 - Dificuldades observadas pelos alunos para a realização da tarefa



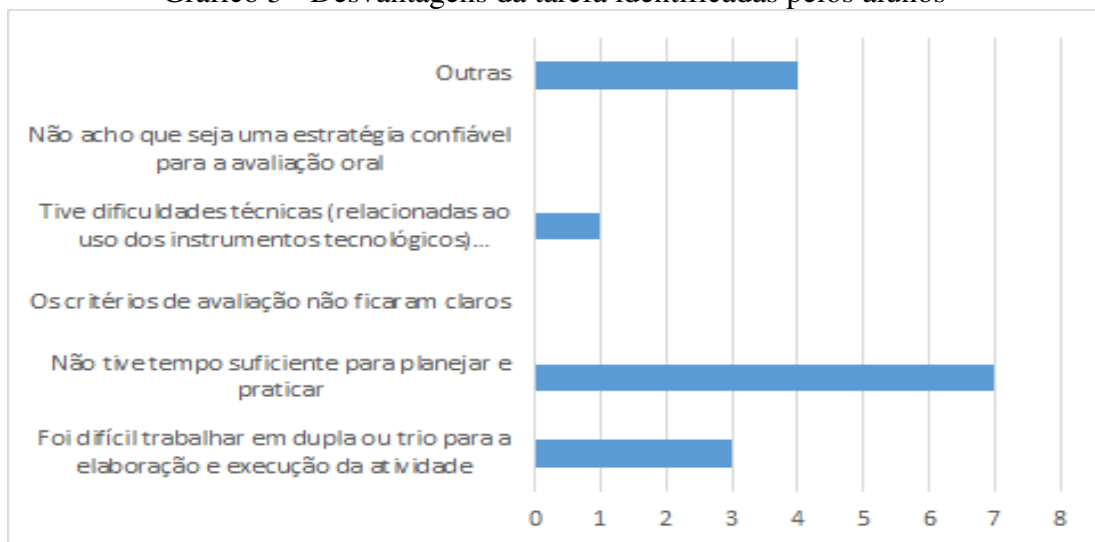
Fonte: os autores (2019).

Gráfico 2 - Vantagens da tarefa identificadas pelos alunos



Fonte: os autores (2019).

Gráfico 3 - Desvantagens da tarefa identificadas pelos alunos



Fonte: os autores (2019).

Quatro alunos marcaram a opção “Outros” para identificar desvantagens que não estavam listadas nas alternativas. Destes, dois enfatizaram que o tempo mínimo para a tarefa, os três minutos, era excessivo, isto é, dois alunos que participaram da pesquisa acreditam que a tarefa deveria exigir menos tempo do conteúdo final gravado. Quanto às outras duas respostas adicionais, uma sinalizou a opinião de um aluno que não identificou desvantagens na tarefa, enquanto a outra tratou sobre a falta de naturalidade ao falar na gravação como sendo um ponto negativo.

Revista Tecnologias na Educação – Ano 11 – Número/Vol.30 – Edição Temática XI – I Simpósio Internacional e IV Nacional de Tecnologias Digitais na Educação (I-SINTDE 2019). UFMA - tecnologiasnaeducacao.pro.br - tecedu.pro.br

Levando em consideração que os alunos vivenciaram durante o semestre dois formatos de instrumento de avaliação somativa, foi-lhes perguntado qual eles preferiram. Observou-se que a maioria 12 (86%) preferiu a atividade com gravação de áudios. Apenas 2 (14%) preferiram o formato tradicional, com perguntas realizadas no dia dos exames de produção escrita e compreensão oral. Uma das respostas não foi contabilizada porque o aluno escreveu uma opção que não foi dada, sinalizando a preferência pelas duas estratégias. O dado aponta que a maioria dos alunos ficaram satisfeitos com o formato.

Quando questionados se acreditavam que a avaliação por meio de gravação de áudios os ajudou a melhorar a produção oral em língua inglesa 13 (87%) afirmaram que sim, enquanto 2 (13%) marcaram a alternativa “não sei dizer”. O dado corrobora com o de satisfação dos alunos. Pode-se presumir que por acreditarem que progrediram por meio da atividade, sentiram-se satisfeitos com ela.

Estudos sobre a habilidade mostram que aprendizes de línguas estrangeiras precisam ter muitas oportunidades para a repetição oral significativa e para produzir textos orais em situações reais de comunicação (LEONG; AHMADI, 2017). Na atividade proposta, os alunos puderam agir sob essas duas perspectivas: tanto precisaram praticar bastante, quanto se basearam em um formato comum para comunicação oral (perguntas e respostas).

Dois aspectos reportados como sendo de máxima importância no desenvolvimento da habilidade de produção oral em línguas estrangeiras são a acurácia e a fluência. A primeira relacionada à precisão na execução da pronúncia e na organização das estruturas linguísticas e a segunda relacionada à capacidade de expressar ideias de forma coerente e compreensível, usando ênfase e entonação, respeitando o fluxo comunicativo das interações verbais (LEONG; AHMADI, 2017). Esses dois pontos foram considerados como critérios para a avaliação da atividade, a ser realizada pelos alunos e pela professora.

Na revisão da literatura, notou-se que os problemas mais frequentes encontrados em salas de aula no trabalho para o desenvolvimento da produção oral dos alunos em língua estrangeira estão: a inibição dos alunos; o vocabulário insuficiente; o uso da língua materna; o medo de receber críticas e cometer erros; a falta de situações reais de comunicação; as escolhas metodológicas e temáticas inapropriadas para os grupos por parte dos professores; e a falta de oportunidades e tempos iguais e suficientes para que todos os alunos possam falar nas salas de aula, especialmente em grupos grandes (LEONG; AHMADI, 2017).

Com a atividade proposta, acredita-se ter sido possível contornar parte desses problemas. Como demonstrado no Gráfico 2, a maioria das respostas apontou para menos

nervosismo na realização da tarefa. Com relação ao vocabulário, os alunos puderam colocar em prática o conjunto lexical abordado no módulo e puderam expandir esse corpus linguístico.

Brown (2002) menciona alguns princípios para guiar o trabalho do professor no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, dentre os quais estão: diminuir as inibições, encorajar que os alunos se arrisquem na língua, ajudar a construir a autoconfiança dos alunos, promover uma aprendizagem cooperativa, ajudar os alunos a usar a intuição e ajudar os alunos a usarem os erros que cometem de forma proveitosa para a aprendizagem.

Quando fala deste último princípio, Brown (2002) sugere, como exemplo de atividade, gravar a produção oral dos alunos e sugerir que eles identifiquem seus erros. Na atividade de qual trata esta pesquisa, todos esses princípios foram acionados. Foi uma atividade avaliativa planejada não apenas para fornecer subsídios para o diagnóstico situacional dos alunos em termos de desempenho, mas também para produzir conteúdos capazes de ajudá-los a aprender com a experiência.

Com o trabalho em duplas, buscou-se minimizar as inibições dos alunos, que exibiriam o material produzido apenas para a professora e para seus parceiros de tarefa. Como a professora fez apenas sugestões temáticas, os alunos foram encorajados a se arriscar na construção das perguntas e respostas, não estando limitados apenas ao vocabulário, estruturas e expressões trabalhados em sala durante o semestre. No Gráfico 2, inclusive, nota-se que boa parte dos alunos sinalizaram a possibilidade de usar a criatividade na tarefa como uma vantagem.

Ao direcioná-los para a produção do material, a professora mostrou-lhes como eles já tinham habilidades suficientes para realizá-la, ajudando a fortalecer a confiança deles. O que pode explicar porque foram encontradas apenas 3 respostas sinalizando alunos que tiveram muitas dificuldades relacionadas ao uso da língua inglesa (Gráfico 1).

Com o trabalho em duplas, apostou-se em uma abordagem colaborativa, na qual eles teriam que produzir conteúdo juntos, avaliar e auxiliar na melhora do material produzido por cada integrante da dupla. Nesse processo, eles puderam usar a intuição linguística tanto na construção quanto na avaliação do que produziram. Houve poucas respostas sinalizando dificuldades com o trabalho em dupla (Gráfico 3), o que pode confirmar que se trata de uma estratégia interessante.

A atividade enquadra-se no que se pode chamar de avaliação somativa, cuja principal função é verificar o nível de aprendizagem alcançado, comumente com a atribuição de notas.

Embora Brown (2002) sinalize que no campo do ensino de línguas essa avaliação venha perdendo o prestígio que costumava ter diante das técnicas de avaliação formativa, ele ainda defende que a avaliação somativa tem sua relevância no processo por considerar as metas globais de um programa de ensino e mensurar de maneira mais objetiva em que medida elas têm sido alcançadas. O ideal seria associá-la com a avaliação formativa, que leva em consideração o processo e auxilia no ajuste de abordagens e técnicas durante o programa, e não apenas no final, a fim de aproximar mais as estratégias das necessidades dos alunos.

Ao conduzir os alunos na gravação das suas produções orais, oportuniza-se que eles tenham material para avaliar seu desempenho nessa habilidade, identificar os pontos de fragilidade para que possam trabalhar neles. No Gráfico 2, observou-se um número considerável de respostas corroborando com essa afirmação.

O material pode ficar salvo com eles, que ficam livres para consultá-los posteriormente, inclusive servindo para identificar os avanços à medida que prosseguem com os estudos do idioma estrangeiro. Isto não é possível em avaliações orais feitas em uma data determinada nas quais apenas ao professor cabe estabelecer critérios e avaliar a produção dos alunos. Esse tipo de avaliação deixa os alunos em posição de dependência exclusiva da expertise do profissional da área, já que eles não costumam participar da avaliação em si.

Ariza (2003) sinaliza a importância da realização de uma análise de necessidades nas salas de aula pelos professores a fim de adequar as estratégias de ensino de acordo com elas. No NCL, escola campo para este estudo, o foco da abordagem é a comunicação, de modo que os alunos inscritos no curso regular são informados quanto a esse alinhamento, para que possam decidir se é o mais adequado para seus propósitos individuais. Mas isso não dispensa a necessidade de os professores realizarem esse diagnóstico em cada sala de aula, para identificar o perfil dos alunos e seus objetivos no curso.

Nas salas de aula dos participantes desta pesquisa, essa análise foi realizada por meio de conversa na primeira semana de aulas, quando a professora tomou nota das observações dos alunos nesse sentido e montou o perfil das turmas. Os dois grupos de alunos, tanto de Básico 1 quanto de Básico 2, identificaram a produção oral como a maior necessidade e motor de motivação para o ingresso no curso. São alunos que desejam se comunicar de forma eficaz, especialmente oralmente, na língua inglesa.

Nesse sentido, pode-se presumir que a tarefa avaliativa proposta foi ao encontro das necessidades desses alunos, por funcionar como um tipo de interação comum entre interlocutores, que perguntam e respondem em um diálogo. Assim, os alunos, iniciantes na

produção em língua inglesa, puderam vivenciar os desafios de construir questionamentos que fizessem sentido na comunicação e responder outros, em contrapartida.

Os resultados encontrados neste estudo assemelham-se em alguns momentos aos de Ariza (2003). Como pode ser observado no Gráfico 2, dentre as alternativas mais escolhidas pelos alunos para identificarem as vantagens da tarefa também estava a possibilidade de avaliarem o próprio desempenho com mais facilidade. Como desvantagem, da mesma forma, nesta pesquisa os alunos identificaram a falta de tempo para se dedicarem à tarefa como a principal.

Uma das principais diferenças entre os dois estudos é que no de Ariza (2003) a tecnologia utilizada para gravar os áudios foi o gravador de fita cassete. Os alunos gravavam em casa e entregavam o material físico ao professor na data prevista. Já nesta pesquisa, a atividade foi realizada majoritariamente por meio do *smartphone* dos alunos e entregue à professora pelo aplicativo WhatsApp assim que a finalizavam, não apenas na data limite.

De maneira geral, essa diferença de tecnologias não parece ter implicado de maneira significativa no resultado da atividade, mas a tecnologia mais recente pode ter facilitado a comunicação entre as duplas, que podiam decidir detalhes sobre a realização da tarefa a distância de maneira rápida, prática e sem maiores custos.

6. Conclusões

Este trabalho mostrou os resultados de uma pesquisa que abordou o processo de avaliação da produção oral em língua inglesa como língua estrangeira mediado por tecnologias digitais. Buscou-se conhecer e analisar a percepção de alunos do curso de inglês do NCL/UFMA sobre uma estratégia de avaliação da produção oral em língua inglesa mediada por tecnologias digitais.

A estratégia utilizada consistiu na gravação de áudios pelos alunos, a qual foi realizada majoritariamente por meio do uso de smartphones. A literatura abordada mostrou como esse é um tipo de atividade que auxilia os alunos a praticarem mais e a obterem subsídios materiais para a realização da autoavaliação. Constatou-se também como os alunos conhecem e aproveitam as possibilidades que os dispositivos móveis oferecem quando têm a chance.

Observou-se que a maioria dos alunos ficaram satisfeitos com a tarefa, que lhes proporcionou menores níveis de nervosismo, maiores oportunidades para o uso da criatividade e deu-lhes mais tempo de preparo, prática e aperfeiçoamento antes da entrega do

produto final. Desta forma, o processo de produção em si proporcionou oportunidades para o aprendizado e para o reforço do que fora estudado durante o semestre.

Como dificuldades e desvantagens da atividade apontadas pelos alunos, vale salientar a falta de tempo para se dedicarem às atividades, o que é compreensível visto que, para a maioria, o curso de inglês não é a prioridade entre as outras atividades que realizam. Também foi apontado que com a gravação dos áudios a produção oral tornou-se menos espontânea e mais artificial, afastando-se um pouco do que seria uma situação natural de comunicação.

Pode-se considerar como limitações do estudo o número reduzido da amostra, que não permite fazer generalizações, e a não correlação entre dados como perfil dos alunos e preferências ou dificuldades relacionadas às tecnologias, por exemplo. Futuros estudos nesse sentido podem explorar essas questões e buscar avaliar os resultados a nível de aprendizagem, para serem comparados com os dados de percepção dos alunos. Também seria interessante comparar os dados de avaliação da professora com os da autoavaliação dos alunos.

Os resultados demonstrados nesse estudo contribuem para o amplo debate sobre estratégias e tarefas para a avaliação da produção oral em língua estrangeira, além de apontar caminhos para a diversificação de técnicas guiada por uma abordagem mais voltada para a comunicação.

6. Referências Bibliográficas

ARIZA, Aleida Ariza. From strengths to weaknesses: Guiding students in their development of oral skills. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, v. 4, n. 1, p. 25-38, 2003.

Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4858511>

BROWN, Douglas H. English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In: RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A.

RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. (Ed.). **Methodology in language teaching:**

An anthology of current practice. Cambridge university press, 2002.

HOFFMANN, Jussara, M. L. **Avaliação em sala de aula: conflitos e alternativas.**

Conferência no II Encontro de Aperfeiçoamento do primeiro semestre deste ano dos alunos da Unicamp que integram os programas PAD/PED (Programa de Apoio Didático e do Programa de Estágio Docente): UNICAMP, 2014.

HOFFMANN, Jussara. **Entrevista com Jussara Hoffmann sobre práticas e instrumentos**

de avaliação da aprendizagem. Revista Nós da Escola, da Multirio: Rio de Janeiro/RJ. 2013.

Revista Tecnologias na Educação – Ano 11 – Número/Vol.30 – Edição Temática XI – I Simpósio Internacional e IV Nacional de Tecnologias Digitais na Educação (I-SINTDE 2019). UFMA - tecnologiasnaeducacao.pro.br - tecedu.pro.br

Disponível em: < <https://www.editoramediacao.com.br/pagina/refletindo-sobre-como-avaliar-/24>>

LEONG, Lai-Mei; AHMADI, Seyedeh Masoumeh. An analysis of factors influencing learners' English speaking skill. **International Journal of Research in English Education**, v. 2, n. 1, p. 34-41, 2017. Disponível em: <http://ijreeonline.com/article-1-38-en.pdf>

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LUCKESI, C. Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 1.^a edição. São Paulo: Cortez, 2013. E-book.

MASETTO, M. T. **Inovação Curricular no Ensino Superior: entrevista com Marcos Tarciso Masetto**. 203 Rev. Docência Ens. Sup., Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 203-210, jan./jun. 2017

MILLER, Brier. **The 6 C's of Education**. **Smart Teacher**, p. 1-2, abr. 2013. Disponível em: <<http://smarterteacher.blogspot.com/2013/04/the-6-cs-of-education-for-future.html>>. Acesso em: 10 maio. 2019.

MORAN, J. **Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora**. Atualização do texto Tecnologias no Ensino e Aprendizagem Inovadoras do meu livro A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá. In MORAN,

J. M. A Educação que desejamos. Novos desafios e como chegar lá. 5^a edição. Campinas, SP. Papyrus, 2012. 2019. Disponível em: www2.eca.usp.br/moran. Acessado em junho de 2019.

MOURA, Adelina. **Metodologias de aprendizagem que desafiam os alunos, mediadas por tecnologias digitais**. Revista ObservatóRio, v. 3, n. 4, p. 256-278, 2017.

MOURA, A. **Aprendizagem Móvel e ferramentas digitais para inovar em sala de aula**. In: SOUZA, Karine Pinheiro de et al. (ed.). Jornadas Virtuais: Vivências práticas das tecnologias educativas. [Brasília, DF]: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT, Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC, 2016. p. 75-94.

NEA. **Preparing 21st Century Students for a Global Society: An Educator's Guide to the "Four Cs"**. [S.l.]: NEA, 2010. 37 p. Disponível em: <<http://www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

RIO, Marlon Machado Oliveira; GUIMARÃES, Ana Lia Machado; DELGADO, Heloísa Orsi Koch. Os efeitos da ansiedade na habilidade oral em língua inglesa: estratégias para o professor em sala de aula. In: **Anais da XII Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação-SEPesq**, 2016. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Marlon_Machado_Oliveira_Rio/publication/330423398

RODRIGUES, Bianca Costa; ROCHA, Marinalva Pires dos Santos; GONÇALVES, Rejane Maria. **Um olhar sobre a prática avaliativa de língua inglesa**. Via Litterae, Anápolis, v. 3, n. 1, p. 5-21, jan./jun. 2011.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua. Repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, L. **Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano**. Revista FAMECOS, p. 23- 32, 2003.

Recebido em Novembro 2019

Aprovado em Novembro 2019