



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**

**CAMPUS I**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO**

**DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES**

**CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS**

**MÍZIA NAARA VEIGA DE SOUSA**

**O USO DO *TIKTOK* COMO FERRAMENTA AVALIATIVA NO ENSINO REMOTO  
DE LÍNGUA INGLESA**

**CAMPINA GRANDE**

**2022**

MÍZIA NAARA VEIGA DE SOUSA

**O USO DO *TIKTOK* COMO FERRAMENTA AVALIATIVA NO ENSINO REMOTO  
DE LÍNGUA INGLESA**

Trabalho de Conclusão de Curso  
(Monografia) apresentado a/ao  
Coordenação/Departamento do Curso de  
Letras Inglês da Universidade Estadual  
da Paraíba, como requisito parcial à  
obtenção do título de graduado em Letras  
Língua Inglesa.

**Área de concentração:** Linguística  
Aplicada.

**Orientador:** Profa. Me. Telma Sueli Farias Ferreira

**CAMPINA GRANDE  
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S725u Sousa, Mizia Naara Veiga de.

O uso do TikTok como ferramenta avaliativa no ensino remoto de língua inglesa [manuscrito] / Mizia Naara Veiga de Sousa. - 2022.

87 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2022.

"Orientação : Profa. Ma. Telma Sueli Farias Ferreira ,  
Coordenação do Curso de Letras Inglês - CEDUC."

1. Avaliação formativa. 2. Ensino remoto. 3. Letramento digital . 4. Língua inglesa. I. Título

21. ed. CDD 372.358

MÍZIA NAARA VEIGA DE SOUSA

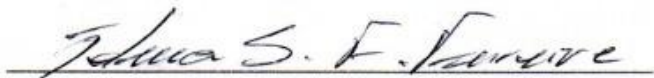
O USO DO *TIKTOK* COMO FERRAMENTA AVALIATIVA NO ENSINO REMOTO DE  
LÍNGUA INGLESA

Trabalho de Conclusão de Curso  
(Monografia) apresentado a/ao  
Coordenação/Departamento do Curso de  
Letras Inglês da Universidade Estadual  
da Paraíba, como requisito parcial à  
obtenção do título de graduado em Letras  
Língua Inglesa.

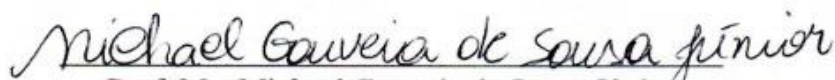
Área de concentração: Linguística  
Aplicada.

Aprovada em: 06/09/2022

BANCA EXAMINADORA

  
Profª. Me. Telma Sueli Farias Ferreira (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
Profª. Dra. Daniela Gomes de Araújo Nóbrega  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
Prof. Me. Michael Gouveia de Sousa Júnior  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Nota: 10,0

CAMPINA GRANDE  
Setembro de 2022

## AGRADECIMENTOS

Diante da finalização de um ciclo tão importante da minha vida, relembro desta trajetória de quatro anos e meio, atravessados por uma pandemia, que me impactou tão profundamente. Hoje, só pelo fato de estar bem, e desfrutando da presença de todos os meus amigos e familiares, a quem tanto amo, externo ao Senhor, que é o Deus soberano e sustentador de todas as coisas, a minha gratidão! Nesse período, em cada atitude que tomei enquanto amiga, filha, esposa, e também enquanto aluna, busquei, nas minhas imperfeições, agradá-lo e agir para o louvor da Sua glória (1 CORÍNTIOS 10:31).

Estendo, ainda, a minha profunda gratidão:

Aos meus pais, Jamilson e Marbene, que desde cedo me ensinaram todos os princípios que hoje sigo, tanto por palavras, quanto pelo exemplo; a minha formação é só mais um resultado dos muitos investimentos de vocês!

Aos meus irmãos, Jamim e Maresa, aos meus cunhados Lankaster e Rebeca, e à minha sobrinha Aurora, por me acompanharem em cada conquista ao longo desses quatro anos, e por me fortalecerem nessa jornada através de seu encorajamento.

Ao meu esposo, Josehyres, que esteve literalmente ao meu lado em todos os momentos, oferecendo-me seu apoio, sua alegria, suas orações, seu ombro amigo, e exercitando a sua grande paciência comigo a cada final de período. Te amo muito!

À Professora Telma, que cativou a minha admiração desde o início do curso, e me motivou a trilhar o percurso da graduação com compromisso e responsabilidade. Pela sua amizade, e por todos os seus ensinamentos, orientações, e encorajamento durante toda a minha trajetória acadêmica, e no desenvolvimento deste trabalho, agradeço de coração!

Ao professor Michael, ou Mike, por me ajudar tanto com as suas orientações na disciplina de Pesquisa Aplicada, especialmente acerca do Comitê de Ética, e por ter me auxiliado no processo de submissão para a aprovação deste projeto. Muitíssimo obrigada!

À professora Daniela, de quem fui aluna por três vezes durante a minha graduação. Obrigada por demonstrar seu compromisso e bom humor para com todos os seus alunos a cada aula. Foi um prazer reencontrá-la ao final dessa jornada!

À Coordenação de Relações Internacionais, e ao Núcleo de Línguas, nas pessoas de Gilberto e do Professor Cláudio Lucena, que disponibilizaram toda informação e documentação solicitada para o desenvolvimento desta pesquisa. O meu muito obrigada!

Aos meus alunos do NuLi por terem aceitado participar deste estudo. Com vocês, aprendi tudo o que se consta neste trabalho, e além. Obrigada por sua dedicação, perseverança, apoio e parceria!

Aos meus colegas de graduação, especialmente a Déborah, Gilmara, Jônathan, Renally, Rivaldo e Thayná, meus amigos mais próximos nesta caminhada. Obrigada por tudo o que compartilhamos, sejam risadas ou desabafos. Levarei-os para sempre em meu peito!

De coração grato, encerro meus agradecimentos.

## RESUMO

A repentina transição do ensino da modalidade presencial para a remota, motivada pela pandemia do Covid-19, apresentou aos professores o desafio de reinventarem as suas práticas, e participarem de novos eventos de letramento intermediados pelos recursos digitais (SOARES, 2002). Diante dessa realidade, depreende-se que o procedimento avaliativo do professor também precisou ser mais incisivo, especialmente no ensino de Língua Inglesa (LI), em que as habilidades linguísticas dos alunos devem ser exploradas e avaliadas continuamente. Sendo assim, esta monografia discute o uso da rede social *TikTok* como uma ferramenta avaliativa auxiliar ao professor de LI no contexto de ensino remoto, tendo em vista que as redes sociais podem ser incluídas no processo de ensino e aprendizagem, se usadas estrategicamente (LEFFA, 2016). Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, em que foi desenvolvido um estudo de caso com alunos do curso de Inglês Para Viagens, promovido pelo NuLi da Universidade Estadual da Paraíba. Como embasamento teórico, discutimos acerca: (i) da formação inicial docente e o desafio do ensino remoto (PIMENTA, 1999; LUDKE & BOING, 2004; SAVIANI & GALVÃO, 2021); (ii) do letramento digital escolar e o ensino de línguas (STREET, 1995; SOARES, 2002; BUZATO, 2006); (iii) da avaliação formativa e as potencialidades do uso do *TikTok* na sala de aula (PERRENOUD, 1999; GREENSTEIN, 2010; MONTEIRO, 2021); e, por fim, (iv) da importância da reflexão docente por meio do diário reflexivo para a formação inicial do professor (LIBERALI, 1999; PERRENOUD, 2002; SABOTA, 2010). O *corpus* desta pesquisa foram os Vídeos-Dica produzidos pela professora, os vídeos finais produzidos pelos alunos, e um Diário Reflexivo Dialogado. Como resultado, podemos indicar a concretização significativa do trabalho avaliativo formativo da professora, a ressignificação da ferramenta digital *TikTok* por meio das suas práticas pedagógicas e o aumento da autonomia dos alunos.

**Palavras-chave:** Avaliação Formativa, Ensino Remoto, Letramento Digital, Língua Inglesa, *TikTok*.

## ABSTRACT

The sudden shift in the delivery of education from the traditional face-to-face learning to the online distance learning, caused by the Covid-19 pandemic, presented to teachers the challenge of reinventing their practices and participating in new literacy events intermediated by digital resources (SOARES, 2002). Under these circumstances, the assessment procedure of the teachers also needed to be more incisive, especially in the English Language teaching (EL), in which the students' linguistic abilities must be explored and evaluated continuously. Therefore, this paper aims to discuss the use of the social network *TikTok* as an auxiliary resource for LE teachers during the remote teaching context, considering that the social networks can be included in the teaching-learning process if used strategically (LEFFA, 2016). This is a qualitative approach research, in which a case study was developed with students from the English for Travel course, promoted by NuLi of Universidade Estadual da Paraíba. As theoretical embasement, we discuss the initial teacher education and the challenge of remote teaching (PIMENTA, 1999; LUDKE & BOING, 2004; SAVIANI & GALVÃO, 2021); and right after that, we discuss the digital literacy in school and language teaching (STREET, 1995; SOARES, 2002; BUZATO, 2006). Afterwards, we talk about the process of formative assessment and the potentialities of the use of *TikTok* in the classroom (PERRENOUD, 1999; GREENSTEIN, 2010; MONTEIRO, 2021); and, finally, we ponder the importance of the teaching reflection through the Dialogue Reflexive Journal to the initial teacher education (LIBERALI, 1999; PERRENOUD, 2002; SABOTA, 2010). The *corpus* of this research are the Videos-Tip produced by the teacher, the final videos produced by the students, and a Dialogue Reflexive Journal. As a result of our study, we can indicate the significant concretization of the teacher's formative assessment work, the ressignification of the digital resource *TikTok* by the means of a pedagogical practice, and the increase of students' autonomy.

**Keywords:** Formative Assessment, Remote Teaching, Digital Literacy, English Language, *TikTok*.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Três Princípios da Avaliação Formativa	25
Figura 2 - Capturas de Tela do Vídeo-Dica <i>People's Profile</i> Produzido pela Professora	43
Figura 3 - Capturas de Tela do Vídeo-Dica <i>Tourist Attractions</i> Produzido pela Professora	50
Figura 4 - Capturas de Tela do Vídeo Final Produzido pelo Aluno A	54
Figura 5 - Capturas de Tela do Vídeo Final Produzido pela Aluna B	56

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Exemplificação dos Recursos Usados no Letramento Escolar	20
Quadro 2 - Conteúdos e Objetivos do Curso de Inglês Para Viagens	37
Quadro 3 - Planejamento das Postagens dos Vídeos-Dica e Descrição de seus Conteúdos	38
Quadro 4 - Vídeos-Modelo Produzidos pela Professora	40
Quadro 5 - Modelos e Links dos Vídeos dos Alunos	41
Quadro 6 - Resumo das Categorias de Análise Encontradas	60

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LI	Língua Inglesa
Covid-19	Coronavírus
NucLi	Núcleo de Línguas
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
PIBID	Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
IsF	Inglês sem Fronteiras
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>14</b>
<b>2.1 Formação Inicial Docente e o Desafio do Ensino Remoto.....</b>	<b>14</b>
<b>2.1.1 <i>O NucLi</i>.....</b>	<b>14</b>
<b>2.1.2 <i>Ensino Remoto</i>.....</b>	<b>16</b>
<b>2.2 Letramento Digital Escolar e o Ensino de Línguas.....</b>	<b>18</b>
<b>2.3 O Processo de Avaliação Formativa e as Potencialidades do Uso do <i>Tiktok</i> na Sala de Aula.....</b>	<b>23</b>
<b>2.4 A Importância da Reflexão Docente por Meio do Diário Reflexivo para a Formação Inicial do Professor.....</b>	<b>29</b>
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>35</b>
<b>3.1 <i>Abordagem da Pesquisa</i>.....</b>	<b>35</b>
<b>3.2 <i>Contexto de Investigação</i>.....</b>	<b>36</b>
<b>3.3 <i>Corpus da Pesquisa e Categorias de Análise</i>.....</b>	<b>36</b>
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>42</b>
<b>4.1 Reflexões Acerca dos Vídeos-Dica.....</b>	<b>42</b>
<b>4.2 Reflexões Acerca dos Alunos <i>TikTokers</i>.....</b>	<b>53</b>
<b>4.3 Reflexões Finais do Diário Reflexivo Dialogado.....</b>	<b>59</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>62</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>64</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>69</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>86</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Discussões acerca de como ensinar inglês como língua estrangeira sempre foram levantadas ao longo da história. A depender do contexto e da necessidade, reconhecia-se a urgência de aprender a como se comunicar em língua inglesa (doravante LI) de forma rápida e precisa, favorecendo a elaboração de diversos métodos que atendessem essa demanda (RICHARDS & RODGERS, 2014).

Com o passar dos anos, como contribuição para o alastramento e celeridade da comunicação, deparamo-nos com o grande avanço das tecnologias digitais que possibilitaram o acesso imediato à informação através da internet, sendo, portanto, adotadas pelos governos, pela sociedade, pelo mundo empresarial, e, conseqüentemente, também pelo sistema educacional.

Atualmente, mais do que nunca, a recorrência às tecnologias digitais e à internet como ferramentas de ensino têm sido intensificadas devido à pandemia do Coronavírus (Covid-19), que impossibilitou a continuidade das atividades presenciais, e colaborou para o ampliamto da educação na modalidade remota. Nesse sentido, foi possível observar o grande desafio vivenciado por docentes e discentes de LI na tentativa de se adaptarem a uma nova realidade em que o processo de ensino e aprendizagem seria mediado sincrônica e assincronicamente através das telas de dispositivos como computadores, *tablets*, *notebooks* e celulares.

Dentre as muitas problemáticas do ensino remoto, esteve a acentuada desmotivação dos estudantes que em muitos contextos deixavam de participar ativamente das aulas, abstendo-se de ligar as suas câmeras e microfones, algo que dificultou a dinâmica das aulas, especialmente as de LI, cujo foco reside no aprimoramento das competências comunicativas dos estudantes, a saber, a sociolinguística, a gramatical, a discursiva, e a estratégica (RICHARDS & RODGERS, 2014, p. 89). Ademais, avaliar o desenvolvimento individual dentro do processo de ensino e aprendizagem já é algo complexo e criterioso em circunstâncias normais, fazê-lo dentro do contexto pandêmico de aulas remotas, em que a participação estudantil ativa é escassa, tornou-se ainda mais desafiador, principalmente sob uma perspectiva formativa de avaliação.

Considerando que o ensino de LI engloba a exploração das quatro habilidades, sendo elas leitura, escrita, fala e compreensão oral, o grande desafio de muitos professores foi, portanto, o de não se deixarem ser induzidos a reproduzir “velhas práticas em novos suportes” (SANTOS & SOUZA, 2018), mas procurarem, através das novas ferramentas disponíveis,

envolver os alunos a fim de atingir os objetivos linguístico-comunicativos, educacionais e avaliativos a que se propõem.

No contexto recente, plataformas digitais, como o *Google Meet* e o *Google Classroom*, têm ganhado o protagonismo das salas de aula virtuais. Os aplicativos de rede sociais como *Facebook*, *Instagram*, *Youtube*, *TikTok*, que outrora eram vistos apenas como ferramentas de entretenimento, também conquistaram espaço e foram adaptados para o uso pedagógico, viabilizando a utilização de recursos de audiovisuais e aumentando o envolvimento dos alunos, uma vez que muitos deles são usuários da internet e das redes sociais, estejam eles classificados em nativos ou imigrantes digitais (PRENSKY, 2001).

Diante dessas considerações, a seguinte pergunta de pesquisa foi estabelecida: “De que forma o *TikTok* pode auxiliar um professor de LI em formação inicial<sup>1</sup> na sua prática avaliativa formativa no contexto de aulas remotas?”

Com base na pergunta de pesquisa, temos como objetivo geral investigar como o aplicativo *TikTok* pode ser utilizado como ferramenta virtual capaz de auxiliar o professor no exercício da avaliação formativa.

Para alcançar o objetivo geral, nossos objetivos específicos são:

(i) investigar os princípios que norteiam o processo de avaliação formativa para o percurso da produção, edição e publicação de vídeos que foram elaborados pelos alunos do curso de Inglês para Viagens promovido pelo Núcleo de Línguas da Universidade Estadual da Paraíba (NucLi-UEPB)<sup>2</sup>, usando o *TikTok* e

(ii) analisar, por meio de um Diário Reflexivo Dialogado, de que maneira a professora compreende o uso do *TikTok* no seu processo de avaliação formativa.

Tendo em vista a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem frente aos desafios ressurgentes mencionados previamente, a reflexão sobre a prática docente no tocante ao procedimento avaliativo deve ser contínua e, portanto, indispensável para o seu aperfeiçoamento. Dada a ascensão das redes sociais no cenário pedagógico, gostaríamos de voltar a nossa atenção para a plataforma *TikTok* através desta pesquisa, tendo em vista seu uso no ensino de LI no contexto pandêmico.

---

<sup>1</sup> Usaremos os termos professor(es) em formação inicial ou graduando(s) ao longo do trabalho para nos referirmos ao mesmo público.

<sup>2</sup> O NucLi-UEPB é um Projeto de Extensão promovido pela CoRI (Coordenadoria de Relações Internacionais) e o Departamento de Letras da UEPB, cujo objetivo é capacitar estudantes brasileiros e estrangeiros que fazem parte da instituição a compreenderem e falarem uma língua estrangeira. Atualmente têm sido ofertados os cursos de Língua Inglesa, Língua Espanhola e Português para estrangeiros. <https://coordenadorias.uepb.edu.br/cori/centro-cori-de-idiomas/>.

Além dos elementos supracitados que geraram o encorajamento para a realização da pesquisa, existe a motivação pessoal da pesquisadora enquanto professora de LI em formação inicial e atuante no corrente contexto de aulas remotas, de buscar alternativas que a ajudassem a executar o seu trabalho docente com excelência, mesmo que em circunstâncias adversas.

Diante do que foi exposto, acreditamos que este estudo poderá contribuir como fonte de auxílio para os professores que em meio a toda circunstância pandêmica enfrentaram os mesmos desafios, bem como poderá servir de ideia ou base para outros projetos.

Acreditamos ainda que a rede social *TikTok* pode servir de ferramenta auxiliar ao professor de LI em formação para fins avaliativos no contexto de aulas remotas, pois, sendo adaptada para isso, oferece a possibilidade da realização de atividades por meio de vídeos, em que os alunos são encorajados a mostrarem as habilidades linguísticas que geralmente não são mostradas em sala de aula.

A presente pesquisa divide-se em cinco seções, sendo elas: (i) introdução, em que abordamos os aspectos gerais e a contextualização da pesquisa; (ii) fundamentação teórica, abrangendo os referenciais teóricos que subsidiam a formação docente inicial, ensino remoto e tecnologias digitais; (iii) metodologia, contendo a motivação, classificação e abordagem da pesquisa; (iv) análise dos dados e, por fim, (v) nossas considerações finais.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentamos o embasamento teórico que possibilitará o desenvolvimento da pesquisa, subdividido em quatro tópicos, sendo eles: (i) formação inicial docente e o desafio do ensino remoto (PIMENTA, 1999; LUDKE & BOING, 2004; SAVIANI & GALVÃO, 2021); (ii) letramento digital escolar e o ensino de línguas (STREET, 1995; SOARES, 2002; BUZATO, 2006) ; (iii) o processo de avaliação formativa e as potencialidades do uso do *TikTok* na sala de aula (PERRENOUD, 1999; GREENSTEIN, 2010; MONTEIRO, 2021); e (iv) a importância da reflexão docente por meio do diário reflexivo para a formação inicial do professor (LIBERALI, 1999; PERRENOUD, 2002; SABOTA, 2010).

### 2.1 Formação Inicial Docente e o Desafio do Ensino Remoto

Para o desenvolvimento de nosso primeiro tópico teórico, objetivamos discorrer, inicialmente, acerca da formação inicial do professor, especialmente sob uma perspectiva de valorização da atividade docente a partir das oportunidades extracurriculares de ensino, a exemplo do NucLi; e trataremos, a posteriori, sobre as implicações do ensino remoto para a reconsideração das práticas pedagógicas desempenhadas durante a formação acadêmica.

#### 2.1.1 O NucLi

A desvalorização do trabalho do professor, embora seja um problema antigo, é ainda muito recorrente no sistema educacional e político do Brasil. Ao expressar as suas inquietações sobre esse tema, Pimenta (1999) discute sobre a urgência de se repensar a formação inicial de professores, tendo em vista a importância de sua atuação como mediadores que possibilitam a constituição da cidadania dos estudantes.

Para o sucesso dessa formação, a autora ressalta a relevância da experiência advinda da prática docente, pois através do reconhecimento dos reais desafios do contexto escolar, o professor tem a oportunidade de investigá-los sob uma ótica crítica e ponderar sobre o seu desempenho docente, construindo de forma gradual a sua identidade profissional e seus saberes pedagógicos (PIMENTA, 1999, p. 26).

Ainda, segundo Ludke & Boing (2004), todo o conhecimento adquirido pelo professor, ao longo de sua formação inicial, será somente consolidado a partir de sua vivência



na sala de aula, pois “não se pode falar de profissionalização docente sem se referir ao estabelecimento de ensino” (*op. cit.* p. 1174). Nessa perspectiva, é possível identificar concordância entre o que defendem Pimenta (1999) e Ludke & Boing (2004) acerca da importância do exercício profissional na formação, tendo em vista que o espaço escolar é dinâmico e passível de novas implicações.

Para o desenvolvimento desse exercício profissional docente, no contexto das licenciaturas, o estágio, como componente curricular obrigatório, é a primeira instância através da qual o graduando experiencia práticas docentes no contexto escolar. Para além da obrigatoriedade desse componente curricular na universidade, há outras possibilidades de envolver os professores em formação inicial em sua futura prática docente, quais sejam: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Residência Pedagógica, e Projetos de Extensão.

O PIBID é ofertado aos alunos de cursos de licenciatura universitários, que podendo ser bolsistas ou voluntários, recebem capacitação pedagógica e adentram ao espaço da sala de aula do ensino fundamental ou médio da escola pública, acompanhados pela supervisão de um coordenador de área e um professor preceptor, com o objetivo de participarem de experiências “metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar” (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, SEÇÃO 1, 2010, p. 4). A Residência Pedagógica permite a participação dos alunos a partir do quarto período do curso universitário, na condição de bolsistas ou voluntários, para ministrar aulas no ensino básico de escolas públicas sob a supervisão de um professor preceptor e de um coordenador universitário (CAPES, nº 1, 2020, *apud* SANT’ANA & PINTO, 2022). Os Projetos de Extensão consistem na oferta de cursos gratuitos de diversas áreas da educação, ministrados por graduandos de licenciatura, cujo objetivo é não só habilitar graduandos na prática docente, mas proporcionar capacitação à comunidade como proposta de intervenção nas desigualdades sociais (JAZINE, 2004, *apud* MANCHUR *et al.*, 2013), a exemplo dos cursos de idiomas ofertados pelo Núcleo de Línguas (NucLi).

O NucLi surgiu no ano de 2013 como uma ramificação do Programa Inglês sem Fronteiras (IsF), promovido pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC) no ano de 2012. O Programa IsF teve como objetivos principais capacitar a formação em língua estrangeira de docentes, técnicos e discentes nacionais ou intercambistas das universidades públicas e privadas do Brasil que sejam a ele credenciados, bem como atuar na formação de professores, e ofertar testes de proficiência, visando contribuir para o processo de internacionalização da educação superior (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, SEÇÃO 1, 2012,

p. 28). Em 2014, o IsF, devido a sua abrangência, passou a ser denominado de Programa Idiomas Sem Fronteiras<sup>3</sup>, uma vez que passou a ofertar, através do NucLi, cursos de outros idiomas para além da Língua Inglesa, como os cursos de Alemão, Espanhol, Francês, Italiano e Japonês, podendo acontecer de forma online ou presencial (PORTARIA, nº 973, 2014, p.1).

O NucLi foi instituído na UEPB no ano de 2017, ainda vinculado ao Programa IsF e à Coordenadoria de Relações Internacionais (CoRI). No ano de 2022, o NucLi foi reformulado pelo Conselho Universitário (CONSUNI) da UEPB e descontinuado do Programa IsF, tornando-se vinculado apenas à CoRI (RESOLUÇÃO UEPB CONSUNI 2017, 2022, p. 1). Atualmente, a UEPB oferece, através da CoRI e do NucLi, os cursos presenciais e *online* de Língua Inglesa, Língua Espanhola e Português para Estrangeiros, ministrados por graduandos da instituição, bem como viabiliza a realização de traduções de textos em língua estrangeira e aplicação de testes de proficiência, buscando, dessa forma, atender as necessidades, tanto da comunidade acadêmica quanto da comunidade externa, com “propósitos gerais, acadêmicos e de internacionalização” (RESOLUÇÃO UEPB CONSUNI, 2022, p. 2).

Todas as atividades supracitadas enriquecem consideravelmente a formação inicial do professor, pois possibilitam o seu crescimento e amadurecimento profissional a partir do início de sua trajetória acadêmica, uma vez que desenvolvem o papel docente considerando a realidade da sala de aula sob um olhar crítico e investigativo (MANCHUR *et al.*, 2013). Por meio dessa vivência, o graduando aprende não só a interpretar os desafios apresentados por diferentes contextos de sala de aula, como também a lidar com situações adversas que possam encontrar ainda durante a sua vivência enquanto aprendiz. Nesse sentido, considerando a atual conjuntura de isolamento social que se instaurou devido à pandemia do Covid-19, pode-se pensar, por exemplo, nos graduandos que participaram da transição repentina das atividades educacionais para a modalidade remota, e que precisaram dar continuidade ao seu trabalho docente apesar de suas dificuldades e inexperiência, assunto sobre o qual trataremos mais profundamente em nosso próximo subtópico.

### **2.1.2 Ensino Remoto**

O advento da pandemia do Covid-19, e, como consequência, a disseminação do ensino na modalidade remota, culminaram em um dos maiores desafios para os professores, estejam eles na formação continuada ou inicial. Sobre os professores em formação inicial, o afastamento da sala de aula presencial e a transição para o espaço virtual dificultaram a

---

<sup>3</sup> Embora o nome do programa tenha sido alterado, a sigla IsF continua sendo utilizada.

experiência desses profissionais devido aos problemas que se apresentaram com as aulas a distância. Alguns desses problemas são apontados por Saviani & Galvão (2021), que mencionam a precariedade da interação com os alunos, bem como a improbabilidade da experimentação de abordagens variadas que seriam possíveis na modalidade presencial, o que limita a prática dos professores em formação inicial logo ao início de sua carreira profissional.

No entanto, à medida que essas dificuldades do ensino remoto têm sido evidenciadas, têm se tornado igualmente necessários o esforço e a disposição do professor em formação inicial para que a vivência da sua prática pedagógica no contexto pandêmico se torne enriquecedora para o seu caminhar docente. Para tal, cabe-lhe “redefinir, ressignificar, reinventar e “desaprender” muitas das suas certezas teóricas e metodológicas quanto ao seu fazer” (SANTOS *et al.*, 2020, p. 1634), e estar apto a ser resiliente às mudanças do cenário educacional, procurando atualizar-se sempre de modo a acompanhar esse progresso.

Oliveira (2020) demonstrou a sua inquietação a respeito dos desafios que observou durante a sua experiência de estágio na pandemia. Dentre os desafios estavam a limitada acessibilidade ao ensino por parte dos estudantes por falta de recursos tecnológicos adequados; a incerteza da eficácia dos métodos de ensino que estavam sendo utilizados; bem como a dificuldade da identificação das necessidades dos seus alunos, do incentivo à sua participação, e da inferência do progresso ou não das aprendizagens.

Assim como Oliveira (2020), Souza & Ferreira (2020) em sua pesquisa com estagiários de licenciatura durante a pandemia, observaram não só o problema da desigualdade do acesso ao ensino em universidades e escolas, mas também da falta de preparo por parte dos docentes em formação inicial para lidar com essa nova realidade. Fundamentado na pesquisa de Moreira *et al.*, desenvolvida em 2020, que aborda a problemática do uso dos recursos tecnológicos sob um caráter simplesmente instrumental e transmissor do ensino durante a pandemia, Souza & Ferreira (2020) reforçam a importância da capacitação do professor em formação inicial para que esteja habilitado a utilizar tais recursos de forma estratégica em sua aula, o que deve ser pensado desde o planejamento e da escolha de quais conteúdos ensinar. Finalmente, o autor pontua ter percebido que a experiência dos graduandos participantes de sua pesquisa, apesar de seu caráter desafiador, quando somada às discussões e compartilhamento de vivências, corroboraram para a reflexão e formação de importantes saberes docentes.

Clemente & Cruz (2021), pesquisando sobre como os professores em formação inicial estão lidando com a realidade do ensino remoto, perceberam que a falta de preparo adequado para o exercício docente na modalidade remota, a insegurança, bem como a dificuldade em

manter os alunos engajados e interativos na aula foram os principais problemas pontuados pelos estagiários, o que acarretou para eles em desânimo e esgotamento. Essa insegurança está relacionada à possibilidade de falha da internet ou dos equipamentos, como também à limitada interação com os alunos, pois ao se depararem com suas câmeras e microfones desligados, sentiram como se estivessem ainda mais distantes e sozinhos, o que dificultou muito a troca de comunicação, e comprometeu o relacionamento entre alunos e professores.

Clemente & Cruz (2021), portanto, sugerem para cada um desses problemas possíveis soluções. Para o problema da insegurança, propõem que sejam estudadas e consideradas as possibilidades de oferta de aulas que contemplem o contexto e necessidade de professores e alunos, de forma que todos consigam um bom acesso às plataformas disponíveis, e essa iniciativa deve surgir da própria escola que está viabilizando as aulas. Quanto ao problema da falta de interação, sugerem que sejam pensadas estratégias de aproximação que permitam o mútuo conhecimento entre alunos e professores; para tal, o uso de fóruns e aplicativos de comunicação para além da sala de aula podem ser muito úteis e eficazes.

A partir dos relatos de Oliveira (2020), Souza & Ferreira (2020), e Clemente & Cruz (2021), pode-se perceber que os problemas apresentados pelos graduandos de licenciatura durante o ensino remoto, embora descritos a partir de experiências particulares, apresentam perspectivas muito similares. É perceptível ainda que o ponto agravante predominante nesses relatos consiste na precariedade de informação e preparo sobre como agir mediante os desafios do ensino mediado pelas tecnologias, representados não só pela inibição da participação e motivação dos estudantes, mas também pela falta do conhecimento da utilização adequada e significativa dos recursos digitais.

Diante dessas considerações, vale ressaltar a importância de que o professor seja digitalmente letrado, esteja ele em formação inicial ou continuada, bem como entenda como a apropriação do conhecimento sobre letramentos digitais pode contribuir para a promoção de um ensino e aprendizagem criativos na sala de aula. Portanto, trataremos algumas reflexões sobre esta temática, concentrando-a sobre o ensino de línguas, na próxima subseção.

## **2.2 Letramento Digital Escolar e o Ensino de Línguas**

Para a compreensão do letramento digital, faz-se necessário discutirmos, inicialmente, o próprio termo letramento. Primeiramente, apresentaremos a diferença entre letramento e alfabetização discutidas por Soares (2002), baseada em Kleiman e Tfouni (1995;1995), bem como as ideias de Street (1995) acerca de letramento autônomo e ideológico, e, a posteriori,

traremos Kleiman (1995), Soares (2002) e Buzato (2006) na perspectiva da compreensão do termo letramento digital.

Soares (2002) discute acerca da distinção entre letramento e alfabetização, pontuando as definições que Kleiman (1995) e Tfouni (1995) trazem sobre letramento. Kleiman (1995, *apud* SOARES, 2002) o define como um conjunto de práticas sociais mediadas pela escrita de forma específica a depender de seus respectivos contextos e objetivos, isto é, há vários eventos em que essas práticas sociais podem ocorrer, sendo a leitura e a escrita usadas para determinados propósitos.

Tfouni (1995, *apud* SOARES, 2002), por outro lado, traz sua definição de forma mais sucinta, tendo por foco a diferenciação entre alfabetização e letramento, entendendo a alfabetização como delimitada à aquisição da escrita com base na aprendizagem dos signos linguísticos de forma não contextualizada, aprendida na escola, e com um viés individual, enquanto caracteriza o letramento a partir das implicações que a escrita tem quando adotada por uma sociedade, trazendo para ela um grande impacto social de forma não individual, mas generalizada.

Dessa forma, depreende-se a partir das contribuições de Kleiman (1995) e Tfouni (1995), que enquanto a alfabetização se refere à aprendizagem de signos linguísticos de forma não contextual, o letramento se refere ao uso contextual e apropriado dos signos linguísticos na sociedade. Dessa forma, o indivíduo alfabetizado tem a habilidade de entender a leitura e a escrita por meio de seus símbolos, enquanto que o indivíduo letrado sabe comunicar-se, e interpretar a comunicação do outro com propriedade em situações de interação social.

Os Novos Estudos de Letramento<sup>4</sup>, que fazem referência às mudanças de enfoque na pesquisa sobre letramento a partir dos anos 80, tendo como um dos precursores Street (1995), propõem a distinção entre letramento autônomo e letramento ideológico. Para o autor, letramento autônomo é um conjunto de habilidades que um indivíduo adquire como forma de melhorar suas capacidades cognitivas, tendo em vista a progressão social, mas pressupõe uma neutralidade dos diferentes contextos e realidades. Por outro lado, o letramento ideológico, ao qual o autor reforça a sua defesa, é definido como prática social, isto é, são consideradas as práticas de leitura e escrita dos indivíduos que estão inseridos em diversos contextos sociais e culturais. Diante dessa percepção, o autor justifica que há uma multiplicidade de letramentos, empregando, dessa forma, o termo “letramentos”, no plural, enfatizando o caráter variável e sociocontextual dessa prática, a exemplo dos letramentos acadêmico, literário, escolar, docente, dentre outros. Sendo assim, todo indivíduo capaz de utilizar o seu conhecimento de

---

<sup>4</sup> *New Literacy Studies*.

escrita e leitura para se comunicar efetivamente em diversos atos de interação constitui-se como letrado, e não somente alfabetizado.

Levando em consideração essa contextual multiplicidade dos letramentos, podemos situar as ideias de Street (1995) ao ambiente específico da sala de aula, o qual também se configura como um dos constituintes de prática social, uma vez que são apreendidas as diversas formas de comunicação e interação entre os indivíduos que a compõem, a saber, alunos, professores, dentre outros (HAMILTON, 2000, *apud* COLAÇO, 2012). Diante do exposto, compreende-se que as práticas de letramento desenvolvidas na escola não se limitam apenas ao aprendizado da leitura e da escrita, o que se concentraria na noção de alfabetização<sup>5</sup>, mas refere-se ao ensino contextualizado e multidisciplinar dos saberes que serão usados socialmente. Vejamos alguns exemplos dessa forma de ensino apresentados por Kleiman (2005):

**Quadro 1 - Exemplificação dos Recursos Usados no Letramento Escolar**

<b>RECURSOS</b>	<b>ENSINO ESCOLAR COM PRÁTICA LETRADA</b>
<b>Papel, Paisagem Urbana</b>	Ensino da leitura e da escrita através de bilhetes, receitas, placas de rua, convites de aniversário, letreiros nas estradas, etc.
<b>Fala, Oralidade</b>	Ensino do discurso letrado, ou seja, de como fazer perguntas adequadas, de como comentar oralmente sobre um texto lido, de como agradecer, etc.
<b>Textos Midiáticos</b>	Ensino da leitura e da escrita através da utilização de recursos multimodais: imagens, músicas, gráficos, vídeos, hipertextos e aplicativos.

**Fonte: produção da autora (2022) com base em Kleiman (2005).**

Nesse sentido, pode-se observar a intensificação dos letramentos na escola por meio de diversos recursos audiovisuais, dentre eles as tecnologias digitais, que têm desempenhado um papel importante para a inovação das diversas formas de ensinar e aprender. Santos e Souza (2018), fundamentados em Kenski (2007), compreendem que a tecnologia está presente na educação desde a época do uso apenas do quadro e do giz até o uso dos equipamentos mais modernos, como as tecnologias digitais, a exemplo dos computadores, *notebooks*, *tablets*, lousas digitais, dentre outros.

Contudo, segundo os autores, o avanço dos recursos tecnológicos não necessariamente indica uma inovação das ações do professor, a menos que sejam usados de maneira crítica e

<sup>5</sup> Trataremos mais adiante, ainda neste tópico, o termo alfabetização de forma mais aprofundada.

relevante. Levando isso em consideração, pode-se pensar que, especialmente no mundo hiperconectado em que vivemos, é muito importante a reflexão dos professores sobre de que forma as tecnologias digitais podem ser colaborativas para o seu trabalho docente. Para tal, o entendimento do conceito de letramento(s) digital(is), que é uma das muitas extensões da concepção de letramentos, tem sido imprescindível, e esse é um tema que tem despertado a atenção de muitos autores e estudiosos da educação, a exemplo de Soares (2002); Buzato (2006); Rojo (2007); Santos & Souza (2018); Sousa Júnior *et al.* (2020); dentre outros.

Situando o conceito de letramentos digitais para a realidade sociohistórica do Brasil, apresentamos inicialmente as ideias de Soares (2002) sobre letramento na cibercultura, inscritas em um contexto em que as tecnologias digitais estavam adentrando mais fortemente o espaço da educação brasileira. Soares (2002) fundamenta o seu entendimento de letramento, definindo-o como sendo o “estado ou condição”<sup>6</sup> de alguém que está apto a participar ativa e competentemente de situações em que a interação é requerida na sociedade. Isto é, em eventos de letramento; ou, em poucas palavras, para a autora, a formação da palavra letramento consistiria no “estado resultante da ação de *letrar*”<sup>7</sup> (*op. cit.* p. 146).

Soares (2002) amplia sua pesquisa para a cultura das telas, ou da cibercultura, e fundamentada em Bolter (1991), explica que as formas como os espaços de escrita foram sendo desenvolvidos ao longo dos anos a depender das tecnologias existentes em cada época, partindo da tabuinha de argila, ou da superfície de uma pedra, depois do papiro, do códice, para o papel, e finalmente, para a tela do computador. Desse modo, a tecnologia do computador permite novos eventos de letramento, uma vez que a aquisição do conhecimento de novas práticas de leitura e escrita por parte de seus usuários os transforma em digitalmente letrados, isto é, os coloca sob um estado ou condição de indivíduos capazes de interagir com competência no espaço virtual.

Buzato (2006), fundamentado em Kleiman (1995) e Soares (2002), concentrando o seu estudo sob a perspectiva dos letramentos digitais, os define como “conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas” (*op. cit.* p. 16). Para esse autor, os letramentos digitais não estão dissociados de outros letramentos, inclusive dos letramentos

---

<sup>6</sup> O excerto “estado ou condição” usado pela autora é oriunda de sua pressuposição sobre o conceito contrário de analfabetismo, pois sendo analfabetismo conceituado como “o estado ou condição de analfabeto” (cf. Novo Aurélio Século XXI), a autora infere que ser alfabetizado implica no “estado ou condição de quem não é analfabeto”.

<sup>7</sup> A palavra *letrar*, embora não existente em definição no dicionário, surge como uma proposição da autora Soares (2002) como base de diferenciação entre o que se deveria entender por alfabetizar e *letrar*.

que já existiam na escola. Pelo contrário, esses diferentes letramentos se enriquecem à medida em que são integrados.

Sendo assim, estabelecer a integração entre o uso competente da escrita e da leitura que professores e alunos já faziam dentro do contexto da sala de aula, e o uso competente da escrita e da leitura que eles passarão a fazer no espaço virtual é essencial para o aperfeiçoamento da prática docente, o que, na visão do autor, torna a formação do professor um “desafio fantástico” (*op. cit.* p. 10). Buzato (2006), portanto, encoraja a contemplação de um currículo que viabilize a capacitação e o acesso dos professores a essas tecnologias e conhecimentos, bem como a disposição desses profissionais de saírem de sua zona de conforto para experimentarem uma transformação positiva em sua prática docente.

Sousa Júnior *et al.* (2020), relacionando as tecnologias digitais com o ensino de línguas, também incentivam a participação dos professores de Letras no processo de compreensão das diferentes práticas letradas que os permitirão experimentar novas maneiras de abordar as demandas de leitura e de escrita no espaço virtual. Fundamentados nos estudos desenvolvidos por Baladeli em 2013, os autores reafirmam que, embora a finalidade das tecnologias digitais não seja a princípio pedagógica, a sua utilização como ferramentas mediadoras do conhecimento é viável desde que o professor entenda como apropriar-se eficazmente delas para propósitos educativos específicos, isto é, que este profissional seja capaz de “(res)significá-las” (*op. cit.* p. 154).

Nesse sentido, mediante os dados coletados em entrevista com professores de Letras, Sousa Júnior *et al.* (2020) analisaram que as trocas de dispositivos como o CD ou o telefone pelos recursos midiáticos, ou a possibilidade de compartilhamento de diversos materiais através do *Google Classroom* trouxeram contribuições positivas aos professores entrevistados, pois otimizou o seu tempo, o seu trabalho e sua comunicação com os alunos, bem como os impeliu a capacitarem-se para poderem transformar as suas práticas pedagógicas.

Diante do exposto acerca do letramento digital, e buscando desenvolver uma discussão mais aprofundada sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (doravante TDICs) na educação por meio das redes sociais, abordaremos em nossa próxima subseção as potencialidades do uso do aplicativo *TikTok* como uma ferramenta auxiliar do professor em sua prática avaliativa.



### 2.3 O Processo de Avaliação Formativa e as Potencialidades do Uso do *Tiktok* na Sala de Aula

O ofício de avaliar o desempenho de um aluno não é simples, pelo contrário, é um exercício ao qual se confere complexidade e subjetividade. Batista *et al.* (2007, p.9, *apud* GONÇALVES & NASCIMENTO, 2010, p. 243), defende que “avaliar significa, na forma dicionarizada, valor, estimar o valor ou o merecimento”. Sendo assim, muitas controvérsias têm surgido acerca de qual tipo de avaliação tem sido frequentemente escolhida como critério eficaz para a atribuição desse valor, se a avaliação somativa ou a formativa.

A título de definição, Bloom, Hastings e Madaus (1971) afirmam que a principal característica da avaliação somativa consiste no "juízo do aluno, do professor ou do programa *que é* feito em relação à eficiência da aprendizagem ou do ensino uma vez concluídos." (*op. cit.* p. 129, *apud* OLIVEIRA, 2007, p. 5, grifo nosso). Conforme Lima *et al.* (2005, p. 7), a avaliação somativa tem caráter classificatório, e muitas vezes apresenta a desvantagem de motivar o aluno a estudar preocupando-se apenas com a obtenção de boas notas. Para Oliveira (2007), a avaliação somativa é de juízo sintético e global, em que se busca comprovação do progresso ou regresso do aluno por meio da comparação de resultados quantitativos. De acordo com Grego (2013), a avaliação somativa é caracterizada por ser de registro burocrático, baseada em moldes quantitativos, e obtidas por meio de resultados globais que classificam o aprendizado do aluno como satisfatório ou não.

A avaliação formativa, por sua vez, segundo Heritage (2007, p. 140, *apud* GREENSTEIN, 2010, p. 29), é caracterizada como processual e gradativa, cujo foco consiste na prática sistemática de coleta de informações sobre a aprendizagem dos alunos; ou, segundo Boston (2002, p. 1, *apud* GREENSTEIN, 2010, p. 29), é um tipo de avaliação diagnóstica que auxilia a professores e alunos a refletirem sobre o seu desempenho durante o processo de seu ensino e aprendizagem.

Greenstein (2010) ressalta que a prática da avaliação formativa teve início a partir do filósofo Sócrates, cujo método consistia em ensinar os seus alunos através de perguntas que lhes instigava à reflexão, e mediante as suas respostas os avaliava. Apesar da continuidade dessa prática após Sócrates, não havia um nome específico dado a essa maneira de avaliar até 1967, quando o pesquisador Michael Scriven definiu os tipos de avaliações curriculares. Scriven (1967) denominou de formativa a avaliação que acontece desde o início das atividades a partir do planejamento, como forma de promover mudanças nas maneiras de abordagem durante o processo pedagógico caso necessário; e denominou de somativa a

avaliação que acontece apenas ao final das atividades, tendo por finalidade a constatação do alcance ou não dos objetivos, distinguindo dessa forma os propósitos de cada uma.

A autora ainda discorre que logo após, em 1971, a diferenciação de tais conceitos foram considerados sob a perspectiva da avaliação da aprendizagem com a influência de autores como Benjamin Bloom, Hastings & Madaus, surgindo o conceito de “*mastery learning*”<sup>8</sup>, que consistia no avanço dos níveis de conteúdos apenas sob a garantia da aprendizagem completa dos objetivos que haviam sido traçados nos níveis mais básicos. Sendo os estudos sobre a avaliação formativa intensificados ao longo dos anos, Benjamin Bloom, em 1976, identificou a importância do *feedback* para a aprendizagem do aluno, e do uso da instrução como estratégia do professor para mensurar o aprendizado dos alunos. Por meio de sua pesquisa, Crooks (1988) observou que a prática de avaliação durante a aula afeta positivamente a motivação dos alunos, embora requeira um planejamento e trabalho cautelosos do professor, e Sadler (1989) identificou que o monitoramento da aprendizagem por parte dos alunos através das instruções do professor contribui para uma avaliação efetiva.

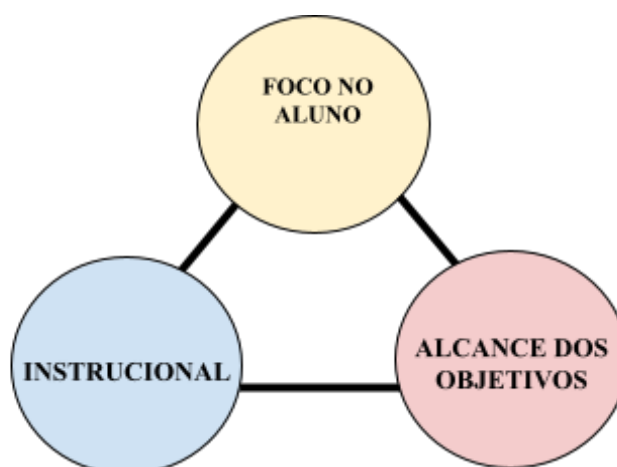
Greenstein (2010) pontua algumas evidências levantadas ao longo dos anos sobre a eficácia da avaliação formativa. A autora discorre, por exemplo, sobre os muitos estudos desenvolvidos por Black e Wiliam em 1998, os quais observaram diferenças significativas tanto na prática do professor quanto na aprendizagem dos alunos se comparada à avaliação somativa, caracterizadas por acompanhamento estratégico, *feedback*, e envolvimento ativo dos alunos. A autora ainda pontua os estudos de Bransford, Brown e Cocking, realizados em 1999, os quais afirmaram que a avaliação deve ser algo a ser planejado em primeiro lugar no processo educativo, e deve ter como objetivo principal o progresso do aluno; e, por fim, discorre sobre as pesquisas desenvolvidas por Ruiz-Primo e Furtak em 2004, os quais perceberam que a qualidade da avaliação formativa desenvolvida pelo professor tem direta relação com o nível de aprendizagem dos alunos.

Para Greenstein (2010), a avaliação formativa é norteada por três princípios essenciais que a distinguem da avaliação somativa, conforme a figura a seguir:

---

<sup>8</sup> Ou domínio da aprendizagem (tradução minha).

**Figura 1 - Três Princípios da Avaliação Formativa**



**Fonte: produção da autora (2022) com base em Greenstein (2010).**

Com base nesses princípios, quando a avaliação é focada nos alunos, o professor preocupa-se em acompanhá-los efetivamente, observar as suas necessidades e conquistas de forma individual, e convidá-los a uma autoavaliação honesta para que eles também reflitam sobre o seu progresso. Através do momento de instrução, caracterizado pela exposição e discussão de conteúdos, o professor busca garantir quais conhecimentos foram assimilados por seus alunos e quais ainda não o foram, o que o ajuda a refletir se a forma como tem ensinado tem sido eficaz e qual o momento certo de aprofundar os conteúdos. Por fim, para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados, o professor preocupa-se em trazer clareza acerca dos resultados esperados com base nos objetivos traçados, assegurando-se de que os alunos compreendam o que precisa ser feito e que consigam desempenhar suas tarefas com qualidade, ao passo que atua como incentivador de sua motivação através de *feedback* preciso e relevante. Desse modo, a avaliação formativa é eficaz não só para mensurar a performance dos alunos, mas também para nortear a reflexão e intervenção do professor ao aperfeiçoamento de sua prática pedagógica, sendo, dessa forma, benéfica a todos.

Perrenoud (1999), fundamentado em Cardinet (1977a), explica que a avaliação formativa ajuda o professor a regular ou melhorar as aprendizagens em curso, ou seja, ajuda-o a acompanhar o aluno à medida em que a sua aprendizagem acontece, e essa prática deve ser, portanto, contínua. Contudo, para o autor, nem toda avaliação contínua é necessariamente formativa se a sua finalidade não for a de promover, de fato, o progresso nas aprendizagens dos alunos.

Considerando que o exercício da avaliação formativa é apenas uma parcela de toda a prática pedagógica do professor, Perrenoud (1999) pontua alguns fatores que atuam para uma regulação eficaz dos processos de aprendizagem dos alunos, como a habilidade que um professor deve ter, de forma simultânea, de controlar as multitarefas que lhe são pertinentes, ser capaz de refletir com rapidez para intervir pontualmente durante a sua aula, ter a garantia de que os alunos de fato assimilam o *feedback* que recebem sobre sua performance, além de esforçar-se para manter com eles a interação constante.

Contudo, todos esses fatores são acompanhados de obstáculos, representados pela falta de tempo, as diferenças de contextos, e o foco de avaliação. A falta de tempo torna-se um empecilho para tomada de micro decisões do professor, interrompendo a sua atenção em diagnosticar as principais dificuldades e necessidades dos seus alunos. Os diferentes contextos de sala de aula tornam o trabalho de avaliação formativa variável a depender da quantidade de alunos com a qual o professor deve lidar, dificultando, muitas vezes, um acompanhamento efetivo e individual. Por fim, quando o professor mantém o foco de sua avaliação apenas na compreensão do conteúdo ensinado ao aluno, conforme é determinado pelos currículos formais, esse compromete-se a dedicar o seu tempo ao aluno apenas para que ele consiga realizar as suas tarefas sem necessariamente retomar ou aprofundar esses conhecimentos, o que não se configura como garantia de regulação das aprendizagens.

Perrenoud (1999), portanto, reforça a responsabilidade da ação do professor mediante tais obstáculos, pois esse agirá conforme compreende qual é a sua identidade profissional, sua qualificação e sua função. Possuindo a crença de que deve conformar-se com os inúmeros desafios que encontra por não se achar capaz de trabalhar sozinho, o professor se sentirá impossibilitado de desenvolver uma avaliação formativa e se renderá ao comodismo. Por outro lado, ao compreender o seu potencial pedagógico de assegurar a regulação das aprendizagens dos seus alunos, o professor estará apto a cumprir o trabalho minucioso de observar, interpretar e intervir na realidade de sua sala de aula.

Embora os tipos de avaliações somativa e formativa tenham objetivos diferenciados, Oliveira (2007) acredita que ambas têm caráter formador e, portanto, uma não exclui a outra; pelo contrário, a autora afirma que a avaliação formativa pode ser utilizada de forma complementar à avaliação somativa, uma vez que a junção de ambas possibilita que o professor gere um diagnóstico completo sobre o desenvolvimento pedagógico dos seus alunos. A autora, portanto, ressalta a incoerência existente no ato da valorização de uma em detrimento da outra, e propõe o aprimoramento da prática avaliativa mediante a utilização cooperativa das duas modalidades avaliativas.

No contexto do ensino remoto, o exercício de tais atividades avaliativas foi dificultado frente a alguns empecilhos, a saber, as câmeras e microfones desligados por parte dos alunos, que contribuíram para a inibição de suas participações nas aulas, prejudicando, assim, o trabalho do professor. Tal situação tem fomentado reflexões sobre como desenvolver um trabalho eficaz durante a modalidade remota de ensino, de modo a incentivar a colaboração dos alunos e facilitar o processo avaliativo. Dessa forma, foi intensificada a atenção para os estudos desenvolvidos mesmo antes do isolamento acerca do uso significativo das tecnologias e redes sociais na sala de aula, bem como houve um despertar para o desenvolvimento de outros estudos sobre o mesmo tema durante a pandemia.

No contexto do ensino de línguas, temos o exemplo dos autores Leffa (2016) e Santos & Sousa (2018), que demonstraram o interesse de discutir sobre possíveis formas de envolver crítica e criativamente as redes sociais no processo de ensino e aprendizagem. Para Leffa (2016), as redes sociais proporcionam um ambiente em que a prática de uma língua é possibilitada àqueles estudantes de um segundo idioma que não têm a oportunidade de usá-la em seus cotidianos, podendo ser integradas ao ensino como um meio de interação e diálogo guiados por um professor. Sendo assim, segundo o autor, as redes sociais por si só não afetam significativamente o ensino de línguas a menos que sejam usadas de forma estratégica.

Santos & Souza (2018) considerando que o aprendizado de uma língua vai para além da sala de aula, afirmam que as TDICs por meio das redes sociais são capazes não só de promover possibilidades de interação entre os seus usuários por meio de uma língua-alvo, mas também de incentivar um novo olhar sobre as práticas de ensino-aprendizagem de línguas, sendo as redes sociais “potencializadoras de novas compreensões de abordagem de ensinar do professor e da cultura de aprender dos alunos” (p. 31). Desta forma, diante do que foi exposto por Leffa (2016) e Santos & Sousa (2018), pode-se perceber que quando usadas da forma adequada, as redes sociais tornam-se ferramentas aliadas não só ao trabalho dos professores, mas também ao processo de aprendizagem dos alunos.

Dentre as redes sociais como o *Instagram*, *Facebook*, *Whatsapp* e *Twitter*, que podem, a partir de suas funções, ser adaptadas para fins educativos, está o *TikTok*, um aplicativo gratuito que permite aos seus usuários a publicação de vídeos de até 60 segundos, bem como proporciona a interação entre eles através de curtidas, comentários e compartilhamentos (SANTOS & CARVALHO, 2020).

Criado em 2016 pela *startup* chinesa *ByteDance*, o *TikTok*<sup>9</sup> foi inicialmente denominado *Douyin*, e consistia na criação de vídeos curtos sobre variados temas, tornando-se

---

<sup>9</sup> <https://www.tiktok.com/pt-BR/>

um aplicativo muito popular na China. Esse aplicativo expandiu-se a partir da sua junção com a *Musical.ly*, um outro aplicativo comprado pela *ByteDance* no ano de 2017, que continha funcionalidades similares às do aplicativo *Douyin* quanto à criação de vídeos, mas dispunha da funcionalidade adicional de dublagem de músicas (GOGONI, 2020; MONTEIRO, 2021). Devido à essa expansão, o *TikTok* alcançou outros 150 países, chegando ao Brasil no ano de 2019, tendo como usuários principais os jovens de 15 a 25 anos. O aplicativo popularizou-se ainda mais durante o isolamento da pandemia do Covid-19, tornando-se uma das mídias sociais mais acessadas mundialmente (BARIN, 2020; MONTEIRO, 2021).

A popularidade do *TikTok*, especialmente durante o período da pandemia, tem despertado o interesse de estudiosos como Santos & Carvalho (2020), Barin (2020), e Monteiro (2021), a discutirem sobre as potencialidades pedagógicas desse aplicativo, de modo a promover um ensino e aprendizagem divertidos e criativos apesar da situação de isolamento social.

De acordo com Santos & Carvalho (2020), através da criação de vídeos educativos, ou a partir do compartilhamento de vídeos educativos criados por outros usuários, o professor pode engajar seus alunos, despertando o seu interesse, motivação e interação durante o seu processo de aprendizagem. Os autores ainda apontam, a partir da observação de contas de alguns professores usuários do *TikTok*, uma percepção acerca de um padrão nos vídeos postados, qual seja a preocupação desses profissionais em contextualizar os assuntos abordados com a situações cotidianas da vida do público-alvo. Eles também ressaltam que embora, a priori, o *TikTok* não tenha um fim educacional, se usado estrategicamente pelo professor, pode proporcionar boas experiências de ensino e aprendizagem de forma significativa.

Barin (2020) aponta que, dentre as potencialidades do uso de vídeos para o processo de ensino e aprendizagem, está a possibilidade que os alunos têm de acessar ao vídeo disponibilizado pelo professor por diversas vezes, podendo reforçar o conteúdo ou tirar dúvidas, o que às vezes não acontece na aula presencial pelas limitações do tempo do professor, timidez do aluno, ou outros fatores. Sendo assim, os vídeos curtos encontrados no *TikTok*, ou produzidos através dele, podem não só otimizar o trabalho do professor, como também tornar o processo de aprendizagem ainda mais atrativo aos alunos, pois disponibilizam uma série de conteúdos de forma descontraída, resumida e de fácil acesso (MORAN, 1995; FELCHER, BIERHALZ, FOMMER, 2019, *apud* BARIN, 2020).

Monteiro (2021) pontua sobre a possibilidade que os professores têm de utilizarem esse aplicativo tanto para produzirem materiais para os seus alunos, como também para

solicitar deles suas próprias produções. Seguindo essa prática, a dinâmica do trabalho colaborativo entre alunos e professores se torna simplificado, instigante e prazeroso. Quanto à avaliação, o autor aponta para a possibilidade que os professores têm de solicitar aos alunos a criação de vídeos que contenham conteúdos que foram vistos em sala, conferindo-lhes a oportunidade não só de avaliar o que o seu aluno já aprendeu, mas também perceber as suas possíveis dificuldades. Neste sentido, Monteiro (2021, p. 53) aponta que a escolha da rede social *TikTok* para a realização de atividades não só beneficia os professores, mas também incentiva a criatividade, o trabalho, e a autonomia dos alunos, conforme salienta:

Incentivar a produção de vídeos no TikTok provoca os alunos a assumir um papel ativo na sua própria forma de aprender, para que sua cultura - experiências, saberes e opiniões - seja valorizada no processo de construção do conhecimento. Nesse tipo de atividade, que inicialmente pode parecer fácil pelo fato do contato diariamente com as mídias sociais digitais, os professores colocam seus alunos em um árduo trabalho que abrange pesquisar, selecionar, analisar e refletir criticamente as informações que vão compor o vídeo.

Diante dessas considerações, pode-se perceber alguns dos benefícios da aplicabilidade do *TikTok* para atividades educacionais, bem como as possibilidades que esse aplicativo oferece como ferramenta avaliativa, especialmente a formativa, visto que, através desse recurso, o aluno pode ser encorajado a desempenhar um papel ativo em todo o seu processo de aprendizagem, ao passo que é constantemente avaliado pelo seu professor.

Da mesma forma, para que o professor esteja completamente comprometido com a sua função pedagógica de acompanhar o seu aluno, é necessário que ele esteja em constante exercício reflexivo sobre as suas ações, posicionamentos e escolhas que realiza dentro de sua sala de aula. Para o desenvolvimento dessa autoavaliação, o diário reflexivo tem sido apontado, dentre outros recursos, como uma ferramenta que pode corroborar para o aperfeiçoamento da prática e formação do professor, assunto sobre o qual discutiremos em nosso próximo tópico.

#### **2.4 A Importância da Reflexão Docente por meio do Diário Reflexivo para a Formação Inicial do Professor**

Ao adentrar o ambiente universitário, ou ainda nos primeiros anos de sua formação acadêmica, o graduando se expressa a partir de sua cosmovisão, de seus propósitos e de suas crenças que foram construídas ao longo de suas experiências de vida. Todos esses fatores os

compõem como indivíduos, e podem ser determinantes para a solidificação de sua identidade profissional (SANTOS & SOUZA, 2018). Nesse sentido, pode-se pensar especificamente sobre o graduando do curso de licenciatura que está sujeito a simplesmente reproduzir as práticas que observou em suas experiências ao longo de toda sua trajetória escolar, sejam elas positivas ou não, a menos que, durante sua formação, ele seja conduzido à prática reflexiva acerca destas vivências.

Barcelos e Kalaja (2013 *apud* SANTOS & SOUZA, 2018), ao discutirem sobre a influência das crenças sobre o modo de agir dos indivíduos, apontam para o seu caráter contextual, social ou individual, e, portanto, gerador de percepções e opiniões acerca da realidade. Por outro lado, as autoras afirmam que tais crenças também têm caráter dinâmico, pois podem perpassar por mudanças à medida que o indivíduo adquire conhecimentos, ou participa de novas experiências ao longo de sua vida. Com base nessas contribuições, Santos e Souza (2018) concentram suas reflexões sobre as crenças que orientam o comportamento de um professor, quais fatores estão envolvidos em cada uma de suas escolhas em sala de aula, e de que forma tais crenças são passíveis de reconstruções, ocasionando mudanças nas ações do professor, por ser ele um agente pensante, planejador, improvisador, e não apenas “reprodutor de políticas e discursos pré-fabricados” (*op. cit.* p. 29). Para tal, o incentivo da prática reflexiva a partir do início da trajetória acadêmica do professor em formação inicial é fundamental para que a sua concepção sobre as ações de ensinar e aprender sejam repensadas e amadurecidas sob a perspectiva das mudanças contextuais e dos avanços dos saberes.

Discorrendo sobre a formação inicial na primeira seção teórica deste trabalho, destacamos a importância que os autores Pimenta (1999) e Ludke & Boing (2004) conferem ao desempenho da prática docente como elemento fundamental para a construção identitária do professor. Em seus argumentos, os autores defendem que essa construção se dá não só a partir da prática como um fim em si mesma, mas a partir do exercício da reflexão que acontece por meio dela.

Na visão de Perrenoud (2002, p. 44), um professor que deseja progredir em seu exercício profissional deve adotar uma “postura reflexiva”, isto é, ser alguém que jamais fica inerte às circunstâncias adversas que encontra, seja em sua formação inicial ou continuada, mas constantemente pondera sobre as suas ações e procura aperfeiçoar-se em sua prática. Além da prática reflexiva, esses autores apontam para a importância das experiências adquiridas por meio da vivência de estágio e de outros projetos de extensão mediados pelas universidades, pois elas permitem ao professor em formação inicial oportunidades de reflexão



e autoavaliação, bem como oportunidades de troca de conhecimento entre colegas e professores supervisores.

Dessa forma, pode-se perceber que a prática docente somada à reflexão são capazes de redefinir as visões de mundo, os propósitos e as crenças do graduando, conduzindo-o a ser um agente importante de mudanças. Nesse sentido, a mudança global que é necessária aos âmbitos educacionais se dará a partir das pequenas transformações impulsionadas pelos professores que estão se formando, ao passo que decidem repensar sobre as suas práticas docentes em cada contexto social particular onde atuam ou atuarão, conduzindo suas ações sempre por meio da reflexão seja antes, durante ou depois de sua presença em sala de aula (PERRENOUD, 2002).

Como forma de acompanhamento dessa prática reflexiva, Zeichner & Liston (1987 a & b, *apud* LIBERALI, 1999), descrevem em seu estudo seis estratégias que proporcionam oportunidades de reflexão crítica sobre a ação pedagógica, sendo elas: (i) a ministração de mini aulas para o ensino reflexivo, em que são posteriormente fomentadas discussões sobre as posturas do professor durante sua micro aula; (ii) a observação de aulas, em que os professores analisam sob uma perspectiva crítica os acontecimentos da aula de um outro professor, podendo fazer descrições e sugestões para possíveis mudanças de ações; (iii) reuniões, em que são discutidas ideias e atitudes, bem como se avalia as pontes entre a teoria e a prática; (iv) sessões reflexivas, em que é encorajada a reflexão crítica por meio das contribuições de um colega de profissão, para a redefinição de objetivos e práticas caso necessário; (v) a pesquisa-ação, em que se encoraja a auto reflexão a partir da análise, confrontação e reconstrução dos dados coletados a partir de uma experiência pessoal; e, por fim, (vi) os diários, através dos quais acontecem os registros pessoais das experiências dos professores, podendo ter objetivos descritivos, analíticos e transformacionais. Dentre tais estratégias, Liberali (1999) discorre mais profundamente sobre o uso dos diários, classificando-os e discorrendo sobre algumas vantagens de tais registros para a autoavaliação docente.

Liberali (1999), com base em Richards (1991), pontua que há duas formas de escrita de diário, sendo a primeira o diário reflexivo individual, em que o professor escreve para refletir sobre o seu desempenho em momento posterior, e a segunda, o diário reflexivo dialogado ou colaborativo, em que acontece a mediação entre as impressões do aluno enquanto estagiário e as contribuições de um professor supervisor. A autora, ancorada nas contribuições de estudiosos como Zeichner (1981), Bailey (1990), Brock, Ju & Wong (1991), dentre outros, ainda menciona algumas vantagens do uso do diário reflexivo, individual ou

dialogado, para a formação de professores, quais sejam: (i) a recuperação das vivências para refletir sobre a prática; (ii) a possibilidade de releitura e o surgimento de novas percepções; (iii) a permanência da lembrança de experiências que foram marcantes e significativas; (iv) a oportunidade do auto *feedback*, a notoriedade da mudança de práticas, e o incentivo à melhoria; e (v) a construção colaborativa de conhecimento e o recebimento de auxílio para o amadurecimento da prática docente por meio das contribuições de pessoas mais experientes.

Como um exemplo da primeira forma de escrita de diário apontada por Richards (1991), apresentamos o estudo da professora e pesquisadora Silva (2014), que, buscando compreender de que forma a escrita do diário reflexivo é colaborativa para a mudança da prática pedagógica do professor, percebeu a partir de sua própria experiência que embora a reflexão não seja necessariamente determinante para a transformação do fazer do professor, ela é muito importante para conduzi-lo a dar os seus primeiros passos rumo à essa transformação.

Baseada em Liberali (1999) e Fidalgo & Mill (2006), a autora ressalta que a tarefa da reflexão pode implicar em diferentes consequências, podendo resultar em mudança de prática em alguns casos, e em outros não. A autora percebeu que a regularidade na escrita do seu diário reflexivo, após cada aula que ministrava, a ajudou a repensar sobre algumas de suas posturas, e a ponderar sobre os aspectos positivos e negativos de sua prática. A partir de suas reflexões, ela percebeu uma certa resistência em abdicar-se de suas convicções para atender aos desejos dos seus alunos, e demonstrou dificuldade de conferir-lhes mais autonomia, pois ainda estava muito arraigada à crença de que deveria controlá-los em tudo. Analisando a sua atitude, a qual julga tradicionalista, Silva (2014) pontua que embora a mudança tenha o seu início na reflexão, o professor ainda pode enfrentar uma grande dificuldade em transformar suas ações, sendo de seu interesse e responsabilidade o trabalho de desvincular-se de velhas crenças para adotar novas posturas e usufruir de novas experiências recompensadoras para si e para os seus alunos.

Sabota (2010), como um exemplo da segunda forma de escrita de diário, em seu estudo sobre o uso de diários reflexivos dialogados na formação inicial de professores de LI, discorre sobre a importância de a reflexão da prática docente ser estimulada ainda no ambiente universitário. Os resultados de seu estudo a levou a perceber que o uso do diário reflexivo dialogado foi muito eficaz para promover a atividade reflexiva da maioria dos participantes envolvidos, bem como proporcionar momentos de interação construtiva entre alunos e professores supervisores.

Visando explicar como deve ocorrer esse processo de interação, a autora descreve que ao serem incentivados a registrar as impressões no diário, os alunos relembram o que vivenciaram e ponderam sobre as suas atitudes em sala de aula, ao passo que os comentários e indagações dos professores supervisores norteiam as suas reflexões de modo a torná-las ainda mais significativas e enriquecedoras. Sabota (2010), portanto, incentiva a utilização do diário reflexivo dialogado como uma ferramenta auxiliar aos professores em formação inicial, bem como salienta, fundamentada em Mok (1994), sobre o benefício da “revisitação” da vivência das primeiras experiências profissionais através da releitura desses diários em momentos posteriores da caminhada docente.

Pode-se notar a partir das contribuições de Silva (2014) e Sabota (2010) e Perrenoud (2002) que o diário reflexivo, seja ele escrito de forma individual ou dialogada, confere benefícios para o amadurecimento da prática do professor, esteja ele em qualquer estágio de sua formação, pois, ao adotar uma postura reflexiva, o professor sempre notará aspectos a serem aperfeiçoados em seu fazer pedagógico, e sempre estará em constante crescimento em seu caminhar docente. Tal prática, embora deva fazer parte de toda trajetória profissional do professor, deve ser fortemente incentivada desde a sua formação inicial, pois é nessa fase em que o graduando começa a estabelecer os princípios que nortearão a sua prática docente (PIMENTA, 1999).

Reichmann (2001) discorre sobre a importância da prática do ensino reflexivo, isto é, quando o professor desempenha uma função de pesquisador à medida que ensina. Nesse sentido, a sua forma de lecionar será orientada pela percepção que obtém, através de sua constante autoavaliação, do que pode ser aperfeiçoado em seu fazer pedagógico (JOHNSON, 1993; KINDSVATER *et al.*, 1996, *apud* REICHMANN, 2001). A autora, portanto, aponta para a instrumentalidade do diário reflexivo enquanto mediador da transformação das ações do professor pesquisador, pois por meio do registro de seu comportamento em sala de aula, o professor pode organizar e narrar as suas próprias reflexões, podendo mantê-las de forma privada ou socializada. Nessa perspectiva, a autora pontua que o diário reflexivo pode ter a característica de monólogo ou de diálogo, sendo ambos encorajadores do pensamento crítico e compartilhadores de uma mesma finalidade, porém, com estímulos específicos.

Tratando especificamente sobre o diário reflexivo dialogado, Reichmann (2001) aponta para os benefícios da interação entre os sujeitos envolvidos na construção da prática reflexiva, a saber, entre professor e professor. Através desse diálogo escrito, que pode ter uma estrutura mais, ou menos formal, podem ser compartilhados pensamentos pessoais, tomadas de decisões, ou mudanças de ideias e atitudes a partir das sugestões e do suporte pedagógico

de um professor mais experiente. Desse modo, desenvolve-se uma comunicação significativa, bem como o fortalecimento de um relacionamento interpessoal entre profissionais de uma mesma área, promovendo um trabalho colaborativo em que todos têm voz.

Diante do que foi exposto, pode-se perceber que embora abordando, algumas vezes, o diário reflexivo sob nomenclaturas diferentes, os autores supracitados expressam uma concordância sobre o caráter cooperativo dessa ferramenta ao constante aperfeiçoamento da prática do professor. Nesse sentido, para o desenvolvimento deste trabalho, voltamos a nossa atenção especialmente para o diário reflexivo dialogado, tendo em vista a sua capacidade de fomentar, através das contribuições de um professor supervisor, o aprofundamento da ação reflexiva do professor em formação inicial, e por ter sido essa a ferramenta utilizada pela pesquisadora durante o desenvolvimento de sua pesquisa.

### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é resultado da inquietação da autora do presente trabalho, enquanto professora bolsista do NuLi - UEPB. Como professora em formação inicial do curso de Letras-Inglês da UEPB, Campus I, ao ingressar nesse projeto e trabalhar no período do isolamento social, notou a escassez da participação ativa dos alunos em suas aulas, motivadas pelo desuso das câmeras e dos microfones, dificultando o processo de avaliação de suas habilidades linguísticas no idioma.

Para uma melhor compreensão desta seção, nossa metodologia está dividida em três tópicos, quais sejam: (i) natureza da pesquisa; (ii) contexto de investigação e (iii) corpus da pesquisa e categorias de análise.

#### 3.1 Abordagem da Pesquisa

Foi desenvolvido um estudo de caso inserido no paradigma qualitativo de pesquisa, cuja investigação foi pautada sob o viés do uso da rede social *TikTok* como ferramenta auxiliar ao trabalho avaliativo do professor.

No que se refere ao tipo da pesquisa, trata-se de um estudo de caso porque, de acordo com Fachin (2005, p. 45), este é um tipo de estudo intensivo e detalhista, que é desenvolvido em contextos isolados, podendo investigar um só elemento, ou vários, a exemplo de grupos ou comunidades. Para Yin (2009, p. 32), este é um estudo de profunda investigação que ocorre empiricamente, na qual o pesquisador pode analisar um fenômeno específico dentro de seu real contexto. Ainda, segundo Severino (2017, p. 92), este tipo de estudo é de caráter particular, representativo de casos análogos, e, portanto, de resultados não generalizados, sendo necessária à coleta de dados de forma rigorosa e assídua, obedecendo aos critérios de uma pesquisa de campo, podendo, dessa forma, servir de referência para o desenvolvimento de outras pesquisas.

Nesse sentido, nossa pesquisa pode ser classificada como tal, pois ocorreu de forma empírica, em um contexto isolado de curso de línguas, para um grupo de 24 cursistas. A investigação ocorreu de forma intensiva, a partir dos encontros semanais e das correções de atividades, havendo uma assídua coleta de dados através dos registros feitos pela professora no Diário Reflexivo Dialogado.

No tocante à abordagem, a pesquisa é qualitativa, pois de acordo com Del Ré (2006, p. 17), este tipo de pesquisa permite ao pesquisador a aproximação da realidade de onde os

dados serão coletados, sendo de caráter exploratório, dinâmico, e não controlável. Trata-se, portanto, de uma coleta de informações a partir de experimentos que não consistem na quantificação, mas priorizam a compreensão e explicação dos acontecimentos (GERHARDT & SILVEIRA, 2009).

### **3.2 Contexto de Investigação**

O curso de Inglês Para Viagens, promovido pelo NuLi-UEPB, foi ofertado aos alunos da comunidade acadêmica, bem como à comunidade externa, e ocorreu de forma *online* através do *Google Classroom* e *Google Meet*. O curso foi ministrado por uma professora em formação inicial, aluna do oitavo período da graduação de Letras-Inglês na UEPB, com experiência de ensino no NuLi por 6 meses até aquele momento.

Planejado para acontecer de 5 a 28 de abril de 2022, sendo duas aulas semanais, a data do curso passou por alterações devido a solicitação dos alunos que teriam que atender ao retorno das aulas presenciais da UEPB pós Covid-19. Sendo assim, o curso teve duração de apenas três semanas e finalizou no dia 21 de abril de 2022, com um total de oito aulas, cada qual com duração de 1 hora e meia. O curso obteve um total de 56 inscritos pelo formulário *Google Forms*, tendo ingressado apenas 44 alunos na sala virtual do *Google Classroom*, em que 20 desses alunos são desistentes, e 24 concluintes.

### **3.3 Corpus da Pesquisa e Categorias de Análise**

Os instrumentos de geração de dados desta pesquisa derivam do referido curso e foram: (i) os Vídeos-Dica; (ii) o Diário Reflexivo Dialogado; e (iii) os vídeos dos cursistas.

Antes de pontuarmos sobre os dados a serem analisados, faz-se importante discorrer sobre os planos de aula, que serviram de base para o curso, e foram desenvolvidos para corroborar propositalmente para o desempenho da avaliação formativa da professora. No que se refere à elaboração destes planos, optamos por dividi-los em tópicos com diferentes conteúdos de níveis básicos e intermediários, para um total de 8 aulas, cada qual com duração de 90 minutos, por meio dos quais a professora trabalhou as habilidades de produção e compreensão oral, leitura e escrita. Por intermédio das aulas elaboradas, a professora teve como objetivo capacitar os alunos para a comunicação oral e escrita através da LI em diferentes situações do contexto de viagens, seguindo uma sequência específica de funções comunicativas, conforme é possível observar no Quadro 2 abaixo:

Quadro 2 - Conteúdos e Objetivos do Curso de Inglês Para Viagens

TÓPICOS	OBJETIVOS
<i>Getting your visa</i>	<p><b>Geral</b> -Aprender a como tirar o visto e se portar em uma entrevista no consulado.</p> <p><b>Específicos</b> -Saber como responder a possíveis questões sobre si mesmos na entrevista do visto. -Entender informações contidas no documento do visto.</p>
<i>At the airport</i>	<p><b>Geral</b> -Aprender a como proceder no <i>check in</i> do aeroporto e no avião.</p> <p><b>Específicos</b> -Saber como responder a possíveis questões no <i>check in</i>. -Entender vocabulário relacionado ao aeroporto e ao avião. -Entender instruções de segurança no avião durante o voo.</p>
<i>Getting a taxi</i>	<p><b>Geral</b> -Aprender a entender, perguntar e informar sobre direções.</p> <p><b>Específicos</b> -Saber como informar sobre um endereço específico. -Saber como falar sobre diferentes pontos turísticos.</p>
<i>At the hotel</i>	<p><b>Geral</b> -Aprender a como se comportar em um hotel.</p> <p><b>Específicos</b> -Entender os documentos importantes para se alocar em um hotel (número de reserva e formulário de registro). -Entender instruções sobre o horário do café da manhã e como encontrar o quarto. -Aprender a diferença entre os serviços que um hotel oferece (<i>facilities and amenities</i>)</p>
<i>At the restaurant</i>	<p><b>Geral</b> -Aprender a como proceder em um restaurante.</p> <p><b>Específicos</b> -Entender o menu de um restaurante -Aprender a como fazer pedidos</p>
<i>At the supermarket</i>	<p><b>Geral</b> -Aprender a como identificar diferentes itens no supermercado</p> <p><b>Específicos</b> -Identificar as diferentes seções do supermercado -Entender a diferença entre comidas contáveis e incontáveis</p>
<i>At the store</i>	<p><b>Geral</b> -Aprender a como proceder em uma loja de roupas</p> <p><b>Específicos</b> -Aprender a como comprar roupas e acessórios -Entender os diferentes tamanhos e cores de roupas</p>
<i>Unit review</i>	<b>Geral</b>

	-Revisar os conteúdos da unidade <b>Específicos</b> -Checar o conhecimento dos alunos utilizando o aplicativo GoConqr -Compartilhar as produções finais dos alunos feitas pelo <i>TikTok</i> através de um <i>Guessing Game</i>
--	--

**Fonte: Produção da autora (2022)**

A partir dos planos de aula, foram selecionados alguns conteúdos a serem observados na produção final dos vídeos pelos alunos, e criou um planejamento de postagem de Vídeos-Dica, os quais produziu através do *TikTok* e disponibilizou no *Google Classroom*. O objetivo dos Vídeos-Dica era apresentar instruções sobre tópicos gramaticais e de vocabulário complementares para auxiliar os alunos no momento da produção de seus vídeos, conforme mostra o Quadro 3 a seguir:

**Quadro 3 - Planejamento das Postagens dos Vídeos-Dica e Descrição de seus Conteúdos**

DATA DAS POSTAGENS	ASSUNTOS	LINKS
<b>6 de abril</b>	- <i>People's profile</i> : como perguntar “ <i>what are they like?</i> ” e como responder “ <i>They are ...</i> ” (obs: usar diferentes cidades) - <i>Weather</i> : vocabulário e a expressão: “ <i>The weather in this city is...</i> ”	Vídeo-Dica 1: <i>People's Profile</i> <a href="https://drive.google.com/file/d/12rbHN_Dgy6Lon_-LHCwI9CMgoXmsrGxx/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/12rbHN_Dgy6Lon_-LHCwI9CMgoXmsrGxx/view?usp=sharing</a>  Vídeo-Dica 2: <i>Weather</i> <a href="https://drive.google.com/file/d/12wq6OcLdnRj5obxAtiz4zWkc5fWbuLM6/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/12wq6OcLdnRj5obxAtiz4zWkc5fWbuLM6/view?usp=sharing</a>
<b>14 de abril</b>	- <i>Tourist attractions</i> : o uso de “ <i>there are; has; its</i> ” (obs: usar a mesma cidade para os 3 casos)  - <i>Typical Food and Beverages</i> : inserção dos adjetivos; diferença entre “ <i>food and foods</i> ”	Vídeo-Dica 3: <i>Tourist Attractions</i> : <a href="https://drive.google.com/file/d/12unWGYXKajnJyTNTGS-t3Z637hCtyFzG/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/12unWGYXKajnJyTNTGS-t3Z637hCtyFzG/view?usp=sharing</a>  Vídeo-Dica 4: <i>Typical Food and Beverages</i> <a href="https://drive.google.com/file/d/12psSAqjOgobL0azWvZpLYa9F5r2AFUOX/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/12psSAqjOgobL0azWvZpLYa9F5r2AFUOX/view?usp=sharing</a>
<b>18 de abril</b>	- <u>Vídeos-Modelo da produção final</u>	Vídeo-Modelo 1 <a href="https://drive.google.com/file/d/134V4fMoGjy2X37u-fdUOO38vn-Xb4W_A/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/134V4fMoGjy2X37u-fdUOO38vn-Xb4W_A/view?usp=sharing</a>  Vídeo-Modelo 2



		<a href="https://drive.google.com/file/d/12zy9g1m_uezVLJ_4Lr9IAduSXE5rNBBX/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/12zy9g1m_uezVLJ_4Lr9IAduSXE5rNBBX/view?usp=sharing</a>  Vídeo-Modelo 3 <a href="https://drive.google.com/file/d/12zukoiAMuiFhe61eUTDoL2seJJCii2Z/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/12zukoiAMuiFhe61eUTDoL2seJJCii2Z/view?usp=sharing</a>
--	--	--

**Fonte: Produção da autora (2022)**

Conforme esta tabela, escolhemos os Vídeos-Dica *People's profile* e *Tourist Attractions* para análise, visto que o primeiro vídeo constitui-se como a primeira experiência da professora no que diz respeito às seleções de conteúdo, e à escolha da forma pela qual instruiria seus alunos; e o segundo vídeo representa, para ela, o desafio de abordar um conteúdo um pouco mais complexo em um curto espaço de tempo, para possibilitar ao aluno a escolha de diferentes linguagens durante a produção de seus vídeos finais.

Quanto ao Diário Reflexivo Dialogado (vide Apêndice), com o intuito de analisar e descrever o desenvolvimento das aulas, focando no uso do *TikTok* e incluindo o processo de avaliação formativa, a professora fez registros das suas impressões a cada correção dos vídeos de seus alunos, e também dos posicionamentos desses sujeitos sobre as produções dos vídeos quando questionados oralmente durante as aulas. Por meio dessa ferramenta, por se caracterizar como uma prática dialogada, as reflexões foram tecidas juntamente com a orientadora<sup>10</sup>, dos quais analisaremos quatorze (14) excertos. Sobre a plataforma de escrita do referido diário, por ser uma prática colaborativa, optamos por usar um arquivo do *Google Docs*, através do qual foram inseridas tanto as reflexões da professora como as considerações da orientadora a partir de comentários que continham posicionamentos pedagógicos.

Por fim, no que diz respeito aos vídeos dos cursistas, o curso de Inglês para Viagens teve como resultado uma produção final, que consistiu na criação por etapas de um vídeo de cerca de 1 minuto através do *TikTok*, culminando em sua publicação. Para tal, foi solicitado a cada aluno a criação semanal de um vídeo no *TikTok* de no máximo 20 segundos, falando sobre aspectos específicos de uma cidade do mundo que eles desejavam visitar, contudo, sem mencionar sobre qual cidade se tratava, usando as linguagens e vocabulários aprendidos durante as aulas, seja de forma oral ou escrita, e seguindo um dos modelos tutoriais que a professora disponibilizou através do *Google Classroom*. Uma vez que o objetivo dos vídeos

<sup>10</sup> Nos referimos à orientadora do presente trabalho, a Professora Me. Telma Sueli Farias Ferreira, que atuou como apoio pedagógico e instrucional durante a aplicação do projeto, bem como durante a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso da pesquisadora.

finais foi servir para a realização de um *Guessing Game*<sup>11</sup> no último dia de aula, a professora instruiu os alunos a não mencionarem o nome da cidade escolhida em suas produções. Dessa forma, os alunos que concordaram com a exposição dos seus vídeos os apresentavam, e os seus colegas de sala deveriam descobrir, a partir das características mencionadas sobre a cidade, de qual lugar do mundo se tratava.

Nessa dinâmica de criação semanal de vídeos, a professora delimitou os tópicos a serem abordados em cada vídeo, sobre o qual os alunos deveriam falar direcionados à realidade da cidade que haviam escolhido. A cada atribuição de atividade, a professora disponibilizou um Vídeo-Dica com vocabulários e linguagens relacionados aos tópicos sobre os quais os alunos trabalharam em seus vídeos, quais sejam: (i) perfil das pessoas e o clima; (ii) atrações turísticas e (iii) comidas e bebidas típicas.

A cada correção semanal de vídeos, a professora avaliou a performance de cada aluno em suas habilidades linguísticas no idioma, e trabalhou através de *feedback*, dialogando com esses sujeitos de que forma eles poderiam progredir em suas respectivas produções dos vídeos nas semanas posteriores no que diz respeito ao uso de vocabulário, pronúncia e escrita.

Para a produção final dos alunos, Vídeos-Modelo foram elaborados pela professora por dois propósitos, quais sejam: (i) servir de orientação sobre a forma sucinta de apresentação oral ou escrita da linguagem que deveria ser desenvolvida por eles e (ii) demonstrar três possibilidades de criação de vídeos como forma de incentivar os alunos, considerando os seus diferentes perfis, a participar das atividades escolhendo o modelo de vídeo que lhes traria mais confiança em produzir, conforme demonstra o Quadro 4 a seguir:

**Quadro 4 - Vídeos-Modelo Produzidos pela Professora**

MODELOS	LINKS DOS VÍDEOS
<p><b>Modelo 1</b>            Presença da imagem da professora, sua oralidade e imagens ao fundo do vídeo;</p>	<p><a href="https://drive.google.com/file/d/134V4fMoGjy2X37u-fdUOO38vn-Xb4W_A/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/134V4fMoGjy2X37u-fdUOO38vn-Xb4W_A/view?usp=sharing</a></p>
<p><b>Modelo 2</b>            Presença da imagem da professora e sua escrita</p>	<p><a href="https://drive.google.com/file/d/12zy9g1m_uezV_LJ_4Lr9IAadusXE5rNBBX/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/12zy9g1m_uezV_LJ_4Lr9IAadusXE5rNBBX/view?usp=sharing</a></p>
<p><b>Modelo 3</b></p>	<p><a href="https://drive.google.com/file/d/12zukoiAMuiFhe61eUTDoL2seJJCi2Z/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/12zukoiAMuiFhe61eUTDoL2seJJCi2Z/view?usp=sharing</a></p>

<sup>11</sup> Jogo de adivinhação (tradução minha).

Ausência da imagem da professora e a presença de sua oralidade e de imagens automáticas de slides	
---	--

**Fonte: Produção da autora (2022)**

Como instrumentos de análise, foram selecionados dois vídeos conforme os Modelos 1 e 2 produzidos por diferentes cursistas, de acordo com o Quadro 4. Justificamos que não analisaremos nenhum vídeo produzido conforme Modelo 3, visto que se trata de uma produção oral semelhante ao Modelo 1, com a exceção da ausência de imagem do aluno, sendo seguido o mesmo procedimento avaliativo. Os dois vídeos selecionados possibilitam a análise das habilidades linguísticas orais e escritas dos cursistas a partir de diferentes perspectivas, conforme podemos observar através dos *links* abaixo:

**Quadro 5 - Modelos e Links dos Vídeos dos Alunos**

MODELOS	ALUNO	LINKS DOS VÍDEOS
<b>Modelo 1</b>	A	<a href="https://drive.google.com/file/d/15GJXr3KcwoTiZtHkvoCPZbeJOxswu5X1/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/15GJXr3KcwoTiZtHkvoCPZbeJOxswu5X1/view?usp=sharing</a>
<b>Modelo 2</b>	B	<a href="https://drive.google.com/file/d/1tum33H5EKLM1ZTbIFZvSOJ8352UV9Xeb/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1tum33H5EKLM1ZTbIFZvSOJ8352UV9Xeb/view?usp=sharing</a>

**Fonte: Produção da autora (2022)**

Sobre as categorias de análise, tomamos como base os princípios de avaliação formativa apresentados por Greenstein (2010), percorridos em nossa seção teórica, quais sejam: (i) o foco no aluno; (ii) o seu caráter instrucional; e (iii) o alcance dos objetivos. Tais princípios nortearão o desenvolvimento analítico da pesquisadora acerca do seu processo avaliativo formativo, conforme será apresentado a partir da próxima seção.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Tendo por objetivo principal do nosso trabalho a investigação acerca de como o aplicativo *TikTok* pode servir de ferramenta auxiliar para a prática da avaliação formativa de uma professora em formação inicial, apresentaremos, nesta seção, a nossa análise dos dados que foram coletados no decorrer da pesquisa. A nossa análise está dividida em três subtópicos, quais sejam: (i) Reflexões Acerca dos Vídeos-Dica; (ii) Reflexões Acerca dos Alunos *TikTokers* e (iii) Reflexões Finais do Diário Reflexivo Dialogado.

### 4.1 Reflexões acerca dos Vídeos-Dica

Neste subtópico, será desenvolvida a análise dos Vídeos-Dica *People's Profile* e *Tourist Attractions*, ambos produzidos pela professora em 30 de outubro de 2021, e também de quatorze (14) excertos dos registros feitos por ela, bem como por sua orientadora no Diário Reflexivo Dialogado, em que refletem conjuntamente sobre as implicações da utilização deles para o processo avaliativo formativo da professora. Tais vídeos eram disponibilizados no *Google Classroom* juntamente com a instrução da atividade da produção do vídeo do *TikTok* de forma semanal, podendo conter tópicos que contribuiriam para aprofundamento de conteúdos já vistos em sala, ou inserção de conteúdos extras.

Veremos o conteúdo dos Vídeos-Dica através de suas transcrições, bem como por meio do auxílio de capturas de telas como recursos visuais. O primeiro vídeo, intitulado *People's Profile*, trata-se da primeira publicação da professora, e refere-se a um conteúdo extra, contendo breves instruções acerca de vocabulários relacionados a adjetivos usados para a descrição de pessoas, conforme pode ser conferido a seguir:

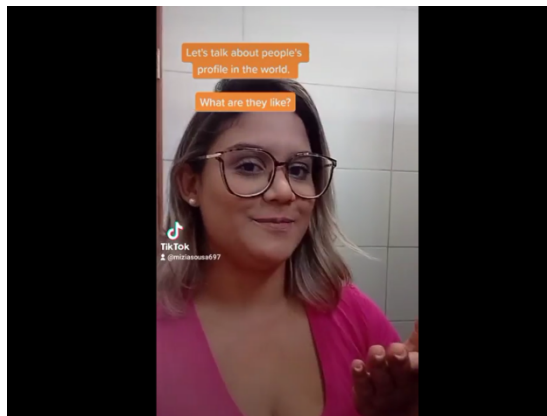
#### ***Excerto do Vídeo-Dica 01 (06/04/2022):***

***Professora:*** *Hi, students! Let's talk about people's profile in the world. What are they like? These are Mexican people. They are very friendly and nice. People in London, or just Londoners, are extremely polite and hardworking. New York people are very talkative and talented. So, other adjectives you can use to describe people's profile can be: funny, gentle, serious, generous, rude. Ok? So, be creative! Bye bye!*<sup>12</sup>

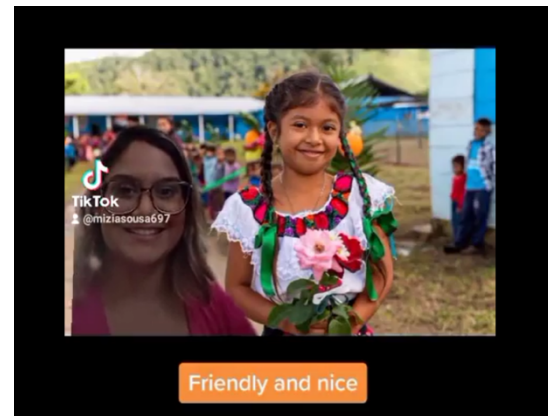
---

<sup>12</sup> Olá, alunos! Vamos falar sobre o perfil das pessoas no mundo. Como são as suas características? Essas são pessoas mexicanas, elas são muito amigáveis e legais. Pessoas em Londres, ou apenas Londrinos, são extremamente educadas e trabalham muito. As pessoas em Nova York são bem falantes e talentosas. Então, outros adjetivos que vocês podem usar para descrever o perfil das pessoas podem ser: divertidas, gentis, sérias, generosas, rudes... Ok? Então, sejam criativos! Tchau tchau! (Tradução minha)

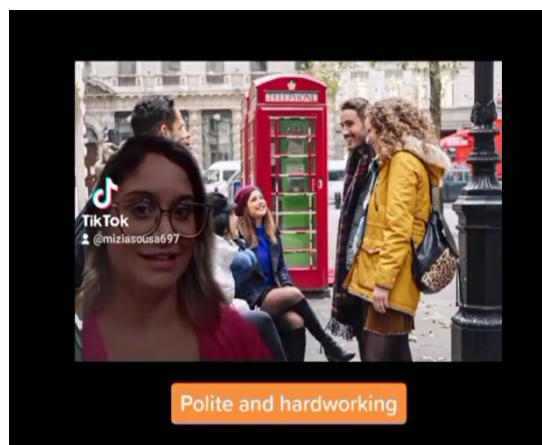
**Figura 2- Capturas de Tela do Vídeo-Dica *People's Profile* Produzido pela Professora (2021)**



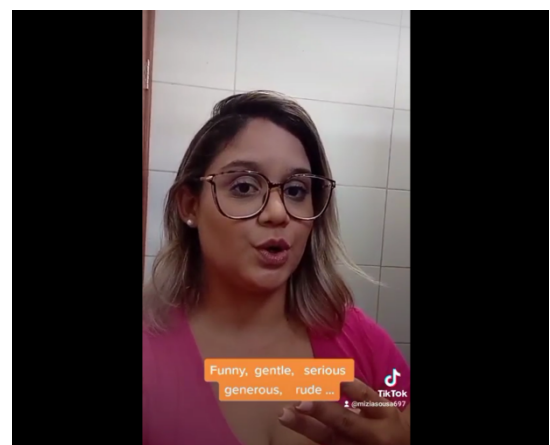
**Captura de Tela 1**



**Captura de Tela 2**



**Captura de Tela 3**



**Captura de Tela 4**

**Fonte: Arquivo pessoal (2021)**

Conforme afirma Leffa (2016), o uso de recursos como as redes sociais podem ser significativos para o ensino de línguas se usados de forma estratégica. Nesse sentido, pode se perceber, a partir do excerto do Vídeo-Dica 1, que a professora usa o Vídeo-Dica *People's Profile* para providenciar dicas rápidas de linguagens e vocabulário relacionadas à descrição de pessoas usando a LI, como forma de auxiliar os alunos nas produções de suas atividades referentes a esse conteúdo. Ainda, conforme podemos ver nas capturas de tela acima, a professora optou por legendar apenas algumas partes do vídeo, em que continham o seu assunto principal (vide captura de tela 1), e o vocabulário a ser usado pelos alunos (vide

capturas de tela 2, 3 e 4), e usou linguagens de nível básico, em que fala na língua alvo de forma vagarosa para potencializar o entendimento do aluno, trabalhando mais fortemente as suas habilidades de compreensão oral nesse idioma.

No que se refere aos excertos do Diário Reflexivo Dialogado, veremos a seguir as reflexões feitas pela professora antes e durante o decorrer do curso, no que diz respeito à sua motivação para a criação dos Vídeos-Dica, bem como as suas percepções sobre a relevância desses vídeos para o seu processo avaliativo formativo a partir das correções das atividades dos seus alunos.

***Excerto 01 do Diário Reflexivo Dialogado (31/03/2022):***

***Professora:*** *Durante a organização do material didático, após algumas conversas com minha orientadora, refletimos sobre a necessidade de produzir vídeos com dicas de questões linguísticas para que os alunos tivessem, por meio do TikTok, algo a mais para além dos vídeos modelos. Assim, a produção dos vídeos com as dicas, que denominaremos de vídeos-dica, foi desenvolvida com mais facilidade e naturalidade, uma vez que eu já tinha produzido vídeos semelhantes anteriormente.*

O primeiro excerto do Diário Reflexivo Dialogado mostra que a escolha de trabalhar por meio dos recursos digitais, neste caso, dos Vídeos-Dica, surgiu como um suporte adicional ao trabalho da professora para a produção de materiais, conforme discutido por Monteiro (2021).

Tendo em vista que o exercício da avaliação formativa tem seu início a partir do planejamento (SCRIVEN, 1967), é possível notar, através da atitude da professora em produzir os Vídeos-Dica, que seu objetivo foi promover um acompanhamento incisivo aos alunos desde o início das atividades, o que ela considera como uma “*necessidade*”. Considerando que as reflexões da professora acerca de tal necessidade foram feitas especialmente sob o contexto de ensino remoto, é possível observar que ela pensou previamente nas possíveis dificuldades que os alunos teriam durante o seu processo de aprendizagem, a exemplo do surgimento de dúvidas no que concerne à proposta das atividades ou ao uso da LI, que poderiam ser mais dificilmente sanadas devido à restrição das comunicações.

Nesse sentido, ao ponderar sobre formas de facilitação do processo de aprendizagem dos cursistas de forma precedente, planejando os Vídeos-Dica de forma estratégica como suportes instrucionais e materiais complementares, a professora manteve neles o alvo principal de seu exercício pedagógico, o que se constituem como dois dos princípios da avaliação formativa apontados por Greenstein (2010), a saber, o seu caráter instrucional e o foco no aluno.

É possível notar, ainda, que a experiência de produzir Vídeos-Dica através do *TikTok* foi “*desenvolvida com mais facilidade e naturalidade*” por parte da professora, pois ela já havia tido a oportunidade de gravar os Vídeos-Modelo para os seus alunos. Tal percepção pode ser considerada como essencial para que a professora conseguisse entender melhor as prováveis dificuldades que os cursistas enfrentariam para produzir seus próprios vídeos inicialmente, sendo esse um elemento norteador para o seu processo avaliativo, uma vez que seriam levados em consideração não só a coerência do uso das linguagens, mas também a criatividade dos alunos. Por outro lado, a própria professora, através da sua experiência de criação de diversos tipos de vídeos, foi instigada a participar com propriedade de novos eventos de letramento mediados pelos recursos digitais, adquirindo, dessa forma, o aperfeiçoamento de sua prática enquanto professora digitalmente letrada, conforme discutem Soares (2002) e Buzato (2006).

Dando continuidade às suas reflexões acerca dos Vídeos-Dica, a professora aponta duas razões principais que a motivaram a produzi-los, descrevendo, dessa forma, quais eram as finalidades do uso dessa ferramenta em seu processo de ensino, conforme podemos ver no excerto abaixo:

***Excerto 02 do Diário Reflexivo Dialogado (31/03/2022):***

***Professora:*** *Penso ser de fundamental relevância a criação desses vídeos, primeiramente porque os alunos verão que a professora também está fazendo o uso da ferramenta para fins de ensino-aprendizagem assim como eles, e secundamente porque é uma forma muito rápida, proveitosa e eficiente de auxiliá-los de forma mais eficiente em suas respectivas produções.*

É possível interpretar, a partir do excerto acima, que a própria professora considera que o fato de utilizar o *TikTok* para o repasse das instruções através dos Vídeos-Dica pode ter sido importante para instigar a motivação dos alunos, uma vez que ela está solicitando deles algo que ela mesma fez, despertando o seu interesse, conforme defendem Santos & Carvalho (2020). É notório, ainda, que quando a professora julga a criação desses vídeos como “*uma forma muito rápida, proveitosa e eficiente*” de auxiliar os seus alunos em suas produções, ela apresenta as suas expectativas em ajudá-los através da disponibilidade de um material com fácil acesso, que conteria o assunto necessário para que eles conseguissem desenvolver suas tarefas sem muita dificuldade, e com possibilidade de revisitação ao vídeo caso restassem dúvidas (BARIN, 2020).

A partir da primeira disponibilização do Vídeo-Dica *People's Profile*, a professora passou a examinar a relevância do uso desse recurso a cada postagem, tanto no que diz respeito à sua finalidade de servir de auxílio para a produção dos alunos, quanto como um

meio de facilitação do seu procedimento avaliativo, conforme pode ser observado no excerto 3 a seguir:

***Excerto 03 do Diário Reflexivo Dialogado (12/04/2022):***

***Professora:*** [...] Contudo, este também foi o dia em que dediquei-me a fazer as correções dos trabalhos dos alunos, e, de maneira geral, notei pelas suas produções que eles haviam de fato assistido aos vídeos-dica, bem como atentado para as instruções de ambas as atividades, a do Google Forms, e a do TikTok. Esse fator foi muito importante para que houvesse coerência em seus trabalhos, para que eles não fugissem do tema ou da proposta da atividade, e a postagem dos vídeos-dica alcançou essa finalidade, tornando o meu trabalho mais fácil também.

Nota-se, com base no excerto três (03) acima, que ao corrigir as produções de seus alunos, a professora percebeu um padrão na organização das frases produzidas no que diz respeito à linguagem, e ao uso de vocabulários específicos que estavam presentes nos Vídeos-Dica, o que a assegurou de que esse recurso estava servindo de suporte para os alunos. Ainda, através da assertiva final da professora, a qual afirma que o seu trabalho se tornou “*mais fácil*” devido ao suporte dos Vídeos-Dica, depreende-se que esse recurso foi proveitoso não só para os alunos, mas também para o exercício avaliativo da professora, uma vez que a clareza das instruções viabilizou a organização das atividades e guiou os alunos ao alcance de seus objetivos (GREENSTEIN, 2010). Nesse sentido, é possível depreender que as finalidades que a professora atribuiu aos Vídeos-Dica, de servir como um material adicional e elemento norteador das estruturas e linguagens a serem utilizadas nas produções, pode ter afetado positivamente o resultado final do trabalho dos alunos, pois quanto mais claras foram as instruções dadas, maior foi a chance do desenvolvimento correto das tarefas.

Sendo uma das finalidades dos Vídeos-Dica auxiliar os alunos em suas produções, além das observações feitas pela professora durante as correções, ela também procurou entender as opiniões dos cursistas acerca dessa ferramenta durante a aula, e teceu reflexões acerca de sua autonomia nas produções de seus vídeos. A partir dessas reflexões, a professora recebeu *feedback* de sua orientadora, que ajudaram-na a amadurecer gradativamente a sua prática, à medida que compreendia mais profundamente o percurso da avaliação formativa, conforme pode ser observado a seguir:

***Excerto 04 do Diário Reflexivo Dialogado (12/04/2022):***

***Professora:*** Por ver que os alunos fizeram uso dos adjetivos presentes nos vídeos-dica, e também pelos comentários feitos por eles na aula sobre o quanto esses vídeos os ajudaram e simplificaram o processo para a produção da atividade, pude perceber que as orientações contidas neles, mesmo que sendo explicações breves, foram importantes para que eles se sentissem seguros da linguagem que deveriam usar. Penso igualmente que esses vídeos contribuíram positivamente para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, pois mesmo me disponibilizando para tirar suas dúvidas por meio do



*aplicativo Whatsapp, eles não me procuraram, tendo em vista que eles poderiam consultar o vídeo quantas vezes quisessem, dispensando a necessidade de solicitar alguma orientação minha caso não tivessem maiores dúvidas.*

***Excerto 05 do Diário Reflexivo Dialogado (12/04/2022):***

***Feedback da Orientadora:*** *De acordo com sua descrição, acerca da autonomia do aluno para a produção do vídeo, veja como a avaliação formativa propicia um certo nível de liberdade e de criatividade aos alunos. Com mais tempo para realizar a produção, com um bom nível de entendimento do assunto pelo aluno (vídeo-dicas, explicações, vídeo modelos, revisão de conteúdos), há mais chances de que a aprendizagem ocorra de forma eficaz.*

Através do quarto excerto, é possível identificar que os alunos não só usaram as informações contidas nos Vídeos-Dica em suas produções, como também opinaram positivamente acerca desses vídeos quando perguntados oralmente em sala. Ainda, a partir da assertiva da professora, em que diz: “[...] *mesmo me disponibilizando para tirar suas dúvidas por meio do aplicativo Whatsapp eles não me procuraram, tendo em vista que eles poderiam consultar o vídeo quantas vezes quisessem*”, é possível notar a repercussão do que afirma Barin (2020) acerca da possibilidade que o aluno tem de revisitar vídeos disponibilizados pelo professor quantas vezes desejar, sendo, desta forma, encorajado à autonomia, ao passo que o trabalho do professor é otimizado.

O quinto excerto demonstra que a orientadora, ao convidar a professora a perceber os resultados de sua prática avaliativa formativa, ratifica que o caminho percorrido por ela sido correspondente ao esperado, uma vez que o material que a professora utilizou como recursos instrucionais, a saber, “*vídeo-dicas, explicações, vídeo modelos, revisão de conteúdos*”, estavam sendo eficientes para o fim de conferir mais autonomia aos alunos, proporcionando-lhes um “*certo nível de liberdade e de criatividade*” na hora de suas produções. Nesse sentido, percebe-se que as considerações da orientadora são consonantes com o que defende Greenstein (2010) acerca do princípio instrucional da avaliação formativa, e no que ele implica como resultado. Nesse sentido, nota-se que o seu *feedback* através do Diário Reflexivo Dialogado é fundamental para nortear e amadurecer a prática pedagógica da professora, de forma a conduzi-la a expandir as suas percepções acerca de suas próprias ações e escolhas, e também acerca de seus alunos, enquanto ainda está com as suas atividades em curso (LIBERALI, 1999).

Embora tendo o seu trabalho facilitado por meio dos Vídeos-Dica, a professora não se apoiou apenas neste recurso, pois entendia a importância de exercer o seu papel de mediadora no processo de aprendizagem dos alunos, ajudando-os no que fosse necessário, conforme pode ser observado no excerto 06 a seguir:

**Excerto 06 do Diário Reflexivo Dialogado (12/04/2022):**

**Professora:** *Expondo ainda a minha impressão de forma geral sobre a produção dos alunos, ressalto que foi notória a compreensão que eles tiveram sobre a proposta de atividade, pois cada um escolheu o seu modelo de vídeo, iniciou o vídeo corretamente, e também eles assistiram com atenção aos vídeos-dica sobre os adjetivos que eles poderiam usar para descrever pessoas, e o vocabulário para falar sobre o clima, e usaram, cada um, os adjetivos adequados para a realidade da cidade sobre a qual eles estavam falando sobre. Noto, portanto, o quanto foi importante não apenas atribuir a atividade, mas também facilitar esse processo de execução da atividade para o aluno através dos vídeos-dica, bem como me disponibilizando para tirar possíveis dúvidas, pois acredito que embora o aluno deva ser instigado à autonomia, é fundamental que o professor não o deixe ao relento, abstendo-se de sua responsabilidade profissional de construir, junto com o aluno, o seu aprendizado.*

É possível notar, a partir das considerações acima, o que a professora entende por “*responsabilidade profissional*”, o que consiste, para ela, em um trabalho conjunto entre aluno e professor, que corrobora na construção do conhecimento. Nesse sentido, pode ser considerada como fundamental a sua reflexão acerca de sua própria ação enquanto docente, no que se refere a entender a importância de acompanhar os seus alunos durante todo o processo de sua aprendizagem, sem, contudo, interferir em sua autonomia. Tal procedimento é basilar para o exercício da avaliação formativa, pois, ao conferir ao aluno a responsabilidade de desempenhar as suas atividades, a professora os encoraja a serem participantes ativos de sua própria aprendizagem, e coloca neles o foco da sua ação pedagógica do início ao fim. Dessa forma, através de cada postagem dos Vídeos-Dica, a professora, por meio da instrução, atua como facilitadora do processo de alcance dos objetivos de seus alunos, e consegue regular as suas aprendizagens à medida que eles adquirem novos conhecimentos (PERRENOUD, 1999; GREENSTEIN, 2010).

No que se refere ao nível de compreensão das linguagens presentes no Vídeo-Dica *People’s Profile* por parte dos alunos, a pesquisadora conseguiu perceber, a partir da correção de seus primeiros vídeos e produções escritas, que eles elaboraram frases que continham, de forma geral, uma baixa margem de erros, tendo por motivos principais a entonação inadequada na pronúncia de algumas palavras, e a confusão entre o uso do artigo “*the*” e o pronome demonstrativo “*this*” na frase “*In this city*” na LI, conforme escreve em seu diário nos excertos a seguir:

**Excerto 07 do Diário Reflexivo Dialogado (07/04/2022):**

**Professora:** *[...] sugeri que eles fizessem primeiro a atividade do Google Forms, pois nela há a última sessão de writing “What city is this?”, na qual eles devem escrever muito brevemente sobre a cidade que escolheram, seguindo o que havia sido solicitado na descrição da atividade, que seria sobre*

*people's profile and weather, para somente depois usar o que eles haviam escrito nessa sessão para compor os seus vídeos do TikTok.*

**Excerto 08 do Diário Reflexivo Dialogado (12/04/2022):**

**Professora:** *Quanto à escrita, notei alguns pequenos erros na produção de dois alunos, que ao invés de iniciarem com “In this city”, para especificar a cidade da qual estavam falando, os alunos iniciaram com “In the city”, então os orientei sobre essa diferença, e reforcei que assistissem novamente aos vídeos-dicas em que exemplifico usando essa expressão.*

Inferre-se, com base no excerto acima, que a pronúncia semelhante dos termos “*the*” e “*this*” no inglês falado, conferiram uma provável dificuldade de detecção específica por parte da professora durante a avaliação das produções orais dos alunos que optaram por esse modelo de vídeo. Entretanto, por meio de suas próprias produções escritas através do *Google Forms*, foi possível que a professora os corrigisse de forma mais incisiva a este respeito, tendo em vista que essa seção da atividade escrita foi elaborada para que todos alunos, independente de seu modelo de vídeo escolhido, escrevessem o seu roteiro antes de gravá-los, possibilitando que a professora tivesse um diagnóstico mais completo das habilidades linguísticas de seus alunos.

Podemos observar, ainda, que a professora, após corrigir as produções dos seus alunos, providencia para eles *feedback* sobre o uso da LI, conforme escreve “*então os orientei sobre essa diferença, e reforcei que assistissem novamente aos vídeos-dica em que exemplifico usando essa expressão*”. Nota-se que além de orientar sobre a diferença entre “*the*” e “*this*”, a professora sugere aos seus alunos a revisitação dos Vídeos-Dica que ela havia postado. Diante disso, vemos a utilização do *feedback* como parte do processo de avaliação formativa da professora, o que se constitui como um dos elementos essenciais para o aprofundamento do conhecimento dos alunos, somada à utilização dos Vídeos-Dica para a revisão do conteúdo, ambos funcionando como uma ponte para o alcance dos objetivos de aprendizagem dos alunos (GREENSTEIN, 2010).

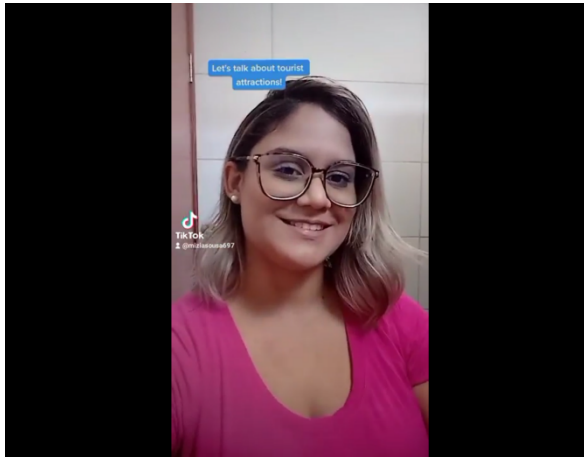
O segundo Vídeo-Dica a ser analisado foi a terceira publicação da professora, intitulado de *Tourist Attractions*, o qual considerou de uma maior complexidade no que se refere ao conteúdo abordado, embora tenha sido já trabalhado em sala. Vejamos a transcrição e capturas de tela a seguir:

**Excerto do Vídeo-Dica 02 (14/04/2022):**

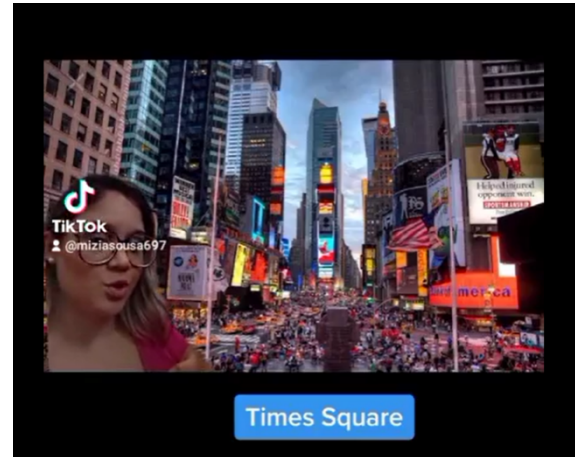
**Professora:** *Hi, students! Let's talk about tourist attractions! You have three ways to talk about tourist attractions: one: using there are; two: using has; three: using its. Let's see some examples. As we all know, this is Times Square, in New York City, and the Central Park, in New York City too. So, I am going to talk about these tourist attractions, the Times Square and the Central Park, giving you three examples, ok? Let 's go! Example one: In New York City there are tourist attractions like the Times*

*Square and the Central Park. Example number two: New York City has tourist attractions like the Times Square and the Central Park. Example number three: Its tourist attractions are the Times Square and the Central Park. I hope you liked this video. Bye bye!*<sup>13</sup>

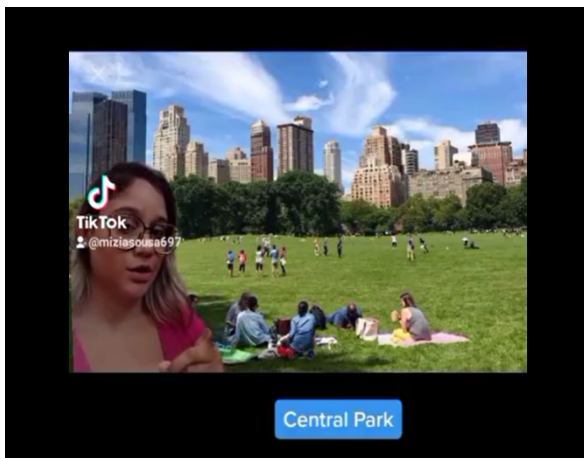
**Figura 3 - Capturas de Tela do Vídeo-Dica *Tourist Attractions* Produzido pela Professora (2021)**



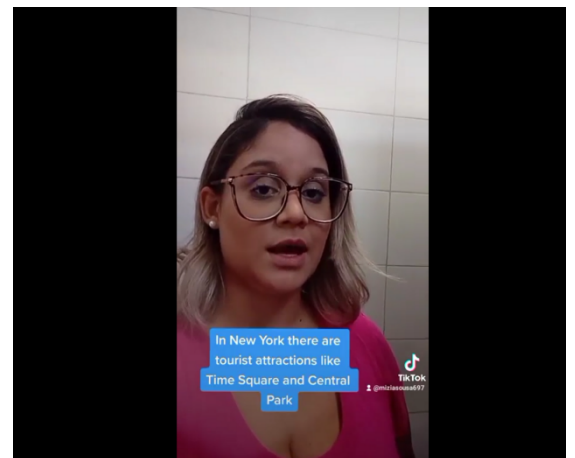
**Captura de Tela 1**



**Captura de Tela 2**



**Captura de Tela 3**



**Captura de Tela 4**

**Arquivo pessoal (2021)**

<sup>13</sup> Olá, alunos! Vamos falar de atrações turísticas! Vocês têm três formas de falar sobre atrações turísticas: uma, usando *there are*, duas, usando *has*, três, usando *its*. Vamos ver alguns exemplos! Como todos nós sabemos, esta é a *Times Square*, na Cidade de Nova York, e o *Central Park*, em Nova York também. Então, eu vou falar sobre essas atrações turísticas, a *Times Square* e o *Central Park*, dando a vocês três exemplos, ok? Vamos lá! Exemplo um: Na Cidade de Nova York, tem atrações turísticas como o *Times Square* e o *Central Park*. Exemplo número dois: A Cidade de Nova York tem atrações turísticas como o *Times Square* e o *Central Park*. Exemplo número três: As suas atrações turísticas são o *Times Square* e o *Central Park*. Espero que vocês tenham gostado deste vídeo. Tchau Tchau! (Tradução minha)

Assim como no Vídeo-Dica anterior, podemos perceber a partir das capturas de tela 1, 2, 3 e 4, que a professora permaneceu com a legendagem restrita ao tópico e ao vocabulário do tema trabalhado, esforçando-se para ser sucinta apesar da abrangência do conteúdo, com o cuidado de não sobrecarregar os alunos com excesso de informação.

A partir de sua própria experiência docente, considerando que a aplicação adequada dos termos *there are*, *has* e *its* tende a ser comumente confundida quando usados em frases para falar sobre lugares e pontos turísticos que compõem uma cidade, a professora optou por criar três exemplos, usando cada um desses termos acerca dos mesmos pontos turísticos, quais sejam: *Times Square* e *Central Park*. A este respeito, ela escreve em seu diário a sua preocupação em tornar a atividade de fácil compreensão para todos os alunos, e, mais uma vez, tem a sua reflexão enriquecida com as considerações de sua orientadora, desta vez acerca da utilização dos Vídeos-Dica em sua prática, conforme podemos ver nos dois excertos a seguir.

***Excerto 09 do Diário Reflexivo Dialogado (14/04/2022):***

***Professora:*** [...] *Comuniquei tudo isso aos alunos, reforçando que eles estivessem atentos a essas dicas para que pudessem fazer a atividade com mais facilidade, pois tendo em vista que esta turma de Inglês para Viagens é composta por alunos de diversos níveis linguísticos, considero que o Vídeo-Dica sobre a diferença de uso dos elementos supracitados (has, its e there are) é de fundamental relevância para que os alunos com mais dificuldades consigam formular suas pequenas frases de forma coerente, e para que os alunos mais experientes possam conhecer diferentes possibilidades do uso da língua.*

***Excerto 10 do Diário Reflexivo Dialogado (14/04/2022):***

***Feedback da Orientadora:*** *Continuo a elogiar a proposta dos vídeos-dica como ferramentas importantes neste contexto de ensino-aprendizagem, principalmente por saber que explicações extensas não prendem tanto a atenção do aluno, embora eu saiba da grande necessidade de um estudo aprofundado de uma língua estrangeira.*

A partir do que afirma a professora acerca de sua escolha em ensinar as três possibilidades de uso gramatical apresentadas no excerto acima, a saber, *has*, *its* e *there are*, nota-se que sua intenção foi demonstrar aos alunos a preservação do sentido das frases a partir da ampliação das linguagens, permitindo-lhes escolher dentre essas expressões a que se sentiriam mais confiantes em usar, de acordo com seus diferentes níveis linguísticos. Dessa forma, ao atribuir aos seus alunos o objetivo de “*formular suas pequenas frases de forma coerente*”, e adequadamente de acordo com as cidades que escolheram, a professora está designando-lhes atividades de pesquisa e de seleção de elementos adequados para o contexto dos seus vídeos, e os incentivando à participação ativa e à autonomia, conforme sugere

Monteiro (2021), o que se configura como um elemento importante na perspectiva da avaliação formativa, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem está centrado no aluno e no alcance de seus objetivos (GREENSTEIN, 2010).

É possível depreender, por outro lado, que embora a professora tenha disponibilizado diferentes exemplos sobre como usar *has*, *its*, e *there are* no seu Vídeo-Dica, por se tratar de um vídeo curto e direto, não existe a garantia de que os alunos, de fato, compreenderam a real distinção entre esses termos de forma aprofundada. Uma vez que a professora afirma que o seu objetivo com esse Vídeo-Dica era que os alunos de habilidades linguísticas mais básicas conseguissem “*formular suas pequenas frases de forma coerente*” e para que os alunos mais experientes pudessem “*conhecer diferentes possibilidades do uso da língua*”, surge a reflexão acerca de até que ponto os alunos conseguiriam usar essas linguagens em outras situações para além da produção de seus vídeos finais.

Considerando este caso, pode-se pensar no que aponta Perrenoud (1999) acerca das prováveis dificuldades que um professor pode enfrentar durante o seu desempenho de avaliador formativo. Podemos identificar, no contexto desse vídeo em específico, que os fatores da falta de tempo, ocasionado pela brevidade do curso, bem como a dedicação ao aluno para que ele consiga apenas realizar as suas tarefas, sem necessariamente aprofundar os seus conhecimentos, podem ter limitado à professora a regulação mais eficaz das aprendizagens dos seus alunos no que diz respeito às linguagens relacionadas às *Tourist Attractions*.

Nessa perspectiva, é possível notar que as considerações acima estão em concordância com o que consta no *feedback* da orientadora. A partir do que se pode observar no décimo excerto, depreende-se que, embora a orientadora reconheça os Vídeos-Dica como bons recursos, pois permitem explicações breves acerca de assuntos extensos, ao mencionar sobre “*a grande necessidade de um estudo aprofundado de uma língua estrangeira*”, ela afirma, em outras palavras, que o conteúdo dos Vídeos-Dica não são suficientes para sanar todas as dúvidas que os alunos possam ter acerca da linguagem que está sendo trabalhada.

Diante de tais percepções, é importante ressaltar que embora os Vídeos-Dica fossem úteis para que os alunos soubessem que linguagem adotar em seus vídeos, a proposta de sua utilização não era oferecer explicações extensas acerca de assuntos da LI, mas, sim, oferecer dicas sobre tais assuntos, para servir de suporte na hora de suas produções. Para uma melhor compreensão do assunto, o próprio aluno deveria buscar outras fontes para estudo; tal aprofundamento partiria, então, de seu próprio interesse em aprender, o que diz respeito, também, a uma atitude autônoma.

Com base nas reflexões da professora em seu diário acerca da utilização dos Vídeos-Dica como ferramenta, é possível depreender que eles puderam servir de suporte para o seu processo de ensino, que foi conduzido sob o viés da avaliação formativa, e norteado pelos princípios apontados por Greenstein (2010). Sendo assim, podemos reconhecer: (i) o princípio da instrução em presença constante na ação pedagógica e avaliativa da professora, a partir dos conteúdos contidos nos Vídeos-Dica; (ii) o princípio do foco no aluno presente no planejamento da professora e nas suas propostas de atividade que incentivavam a autonomia de seus alunos, sendo esses vídeos uma das muitas fontes de pesquisa; e, por fim, (iii) o princípio do alcance dos objetivos presente na clareza das instruções e das informações dadas através deles, que foram norteadoras do caminho do que deveria ser traçado pelos alunos.

#### **4.2 Reflexões Acerca dos Alunos *TikTokers***

Analisamos neste subtópico as produções finais de dois alunos do curso de Inglês para Viagens que optaram por adotar, respectivamente, o Modelo 1 e o Modelo 2 de vídeo. Objetivamos descrever as particularidades dos critérios avaliativos considerados pela professora no que diz respeito às habilidades linguísticas exploradas por cada cursista em seus respectivos trabalhos, e, para tal, utilizamos as transcrições e as capturas de tela dos vídeos dos alunos como recursos norteadores de nossa discussão.

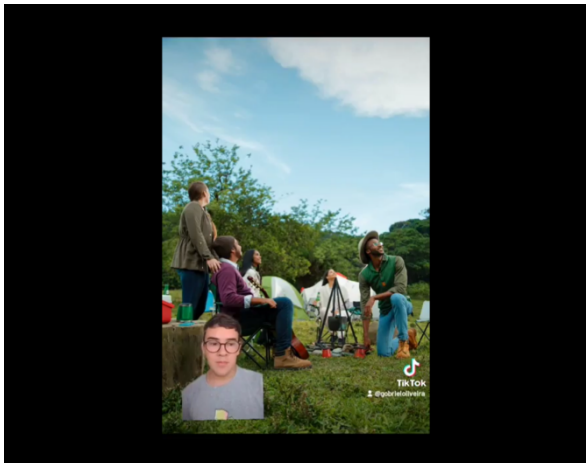
Os vídeos finais são resultado de um processo contínuo de produções parciais dos alunos, por vezes remodelados mediante avaliação e *feedback* dados individual e semanalmente pela professora através do *Google Classroom* após correções, no que diz respeito ao uso adequado das linguagens em LI de forma escrita ou oral. Os alunos foram convidados a produzir vídeos acerca de uma cidade de qualquer parte do mundo que eles realmente gostam e que desejam conhecer, o que pode ter cativado bastante o seu interesse e motivação para a realização das atividades.

O primeiro vídeo foi produzido pelo Aluno A, que optou por seguir o Modelo 1 para a criação de seu trabalho final, que consiste na presença da imagem do aluno, sua oralidade e imagens ao fundo do vídeo. O aluno escolheu a cidade de Amsterdã, e, assim como os outros alunos, em seu vídeo fez a descrição das características de sua cidade seguindo a sequência de tópicos que havia sido sugerida pela professora, quais sejam: (i) o perfil das pessoas; (ii) o clima; (iii) as atrações turísticas; e (iv) as comidas típicas. Vejamos abaixo a transcrição de seu vídeo seguido de suas capturas de tela:

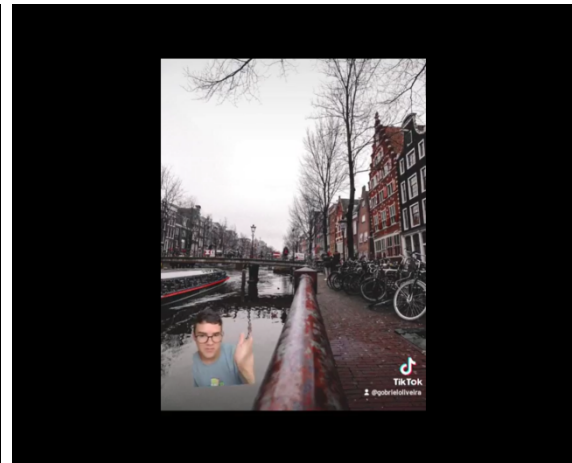
**Excerto do Vídeo Final do Aluno A (20/04/22):**

*Aluno A: Hi, my name is Gabriel, let's play a guessing game? In this city, we find friendly people, fun people and very tall people. The weather there is cold and very stable. In this city there are giant mills and boats that float on city's rivers, and tulip fields. The typical dish is french fries and toast dutch hagelslag. What city I am talking about?<sup>14</sup>*

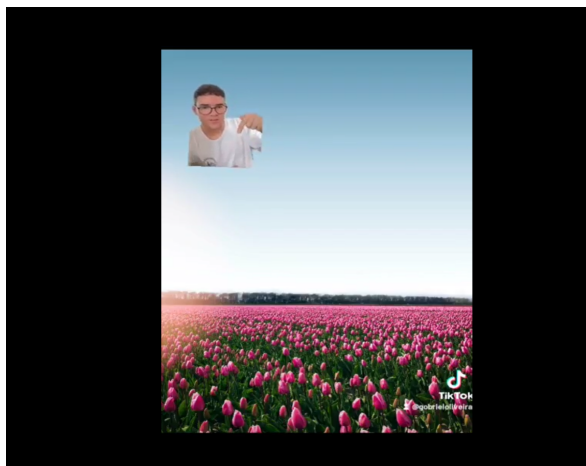
**Figura 4 - Capturas de Tela do Vídeo Final Produzido pelo Aluno A<sup>15</sup> (2022)**



**Captura de Tela 1**



**Captura de Tela 2**



**Captura de Tela 3**



**Captura de Tela 4**

**Fonte: Arquivo pessoal (2022)**

<sup>14</sup> Aluno A: Olá, meu nome é Gabriel, vamos jogar um jogo de adivinhação? Nesta cidade nós encontramos pessoas amigáveis, divertidas e bem altas. O clima lá é frio e estável. Nesta cidade existem moinhos gigantes e barcos que flutuam no rio da cidade, e campos de tulipas. A comida típica é batata frita e torradas granuladas holandesas. De que cidade eu estou falando? (Tradução minha)

<sup>15</sup> Os alunos apresentados neste trabalho concordaram com a publicação de seus vídeos e com as exposições de suas imagens por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) vide Anexos.



A partir do excerto do vídeo final do aluno, é possível identificar que ele se preocupa em iniciar a sua fala de forma descritiva e detalhada, conforme podemos observar com o uso constante que faz da palavra “*people*” ao descrever as características das pessoas daquela cidade. O aluno também opta por usar adjetivos de caráter demonstrador não só de suas personalidades, mas também de seus aspectos físicos. Podemos perceber ainda, a partir das capturas de tela acima, que o aluno se importou em conduzir o telespectador a identificar os elementos de sua fala a partir do seu frequente apontamento para as imagens representativas e ele também escolheu não inserir legendas em seu vídeo, e manteve-se em um ritmo vagaroso de fala.

As decisões tomadas pelo Aluno A refletem o que Monteiro (2021) defende acerca da criatividade e autonomia do aluno. Essa autonomia é instigada ao passo que o aluno é desafiado a realizar atividades que o tirem de sua zona de conforto, sendo representadas, neste caso, não só pela sua presença no vídeo, mas também pelas escolhas de linguagens, vocabulário e ênfase nas palavras que expressassem fielmente o que ele desejava comunicar.

Por meio desse vídeo, é possível depreender que a professora conseguiu avaliar principalmente o desempenho oral de seu aluno na LI, bem como a coerência de sua fala como um todo, dando-lhe, a cada semana, a oportunidade de corrigir gradativamente o seu vídeo, conforme ia sendo construído.

Acerca do procedimento de correção dos alunos que optaram pelos modelos de vídeos em que falam, a professora escreveu em seu diário como escolheu avaliá-los, e o que julgou relevante no momento dessa avaliação, conforme descreve:

***Excerto 11 do Diário Reflexivo Dialogado (12/04/2022):***

***Professora:*** *Durante as correções, também avaliei a pronúncia para quem optou pelo modelo de vídeo falado, e a escrita para quem optou pelo modelo de vídeo apontando. Aos alunos que tiveram dificuldades, especialmente os mais iniciantes, parabeneizei pelas produções, pois considero fundamental as tentativas de pronúncia para o desenvolvimento do aprendizado, e dei dicas de como eles poderiam ouvir a pronúncia de palavras específicas para ajudá-los na parte da oralidade.*

É possível observar, a partir do excerto acima, que, dentre outros elementos, a professora preocupou-se em avaliar a pronúncia dos alunos que optaram pelo vídeo falado, representados pelos Modelos 1 e 3 de vídeos. Nesse sentido, ela compreende como importante todo seu processo de aprendizagem, inclusive as suas tentativas de pronúncia, o que julga “*fundamental [...] para o desenvolvimento do aprendizado*”. É perceptível, ainda, que a professora, através do provimento das “*dicas*” de pronúncia para a melhoria da oralidade, atua de forma não só a detectar os problemas existentes nas falas dos seus alunos na LI, mas também de forma a conduzi-los ao aperfeiçoamento de suas habilidades de produção oral.

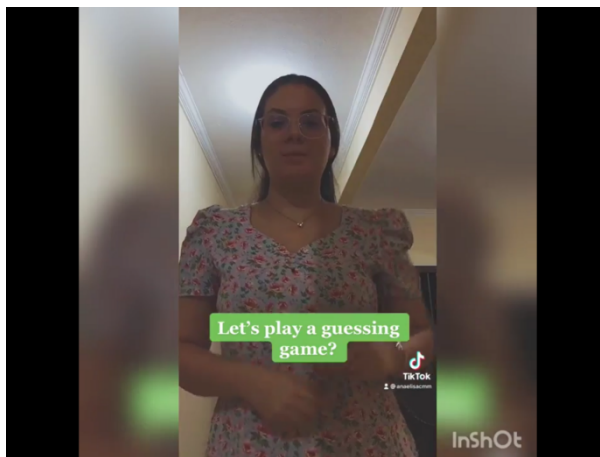
Dessa forma, compreende-se que as atitudes da professora em acompanhar seus alunos nesses detalhes pontuais ajudam-na a ter uma regulação mais eficaz das suas aprendizagens, conforme defende Perrenoud (1999), pois a partir da detecção desses problemas específicos, ela saberá quais elementos observar nas próximas avaliações de seus alunos, e cada *feedback* seu os conduzirá ao acerto e ao alcance dos objetivos esperados (GREENSTEIN, 2010).

A segunda produção a ser analisada refere-se ao vídeo final da Aluna B, que seguiu o Modelo 2 de vídeo, consistindo na presença de sua imagem e de sua escrita. A aluna B escolheu a cidade de Roma, e não utilizou imagens; apenas apontou para as frases que continham informações sobre ela. Abaixo, seguem a transcrição e as capturas de tela do seu vídeo:

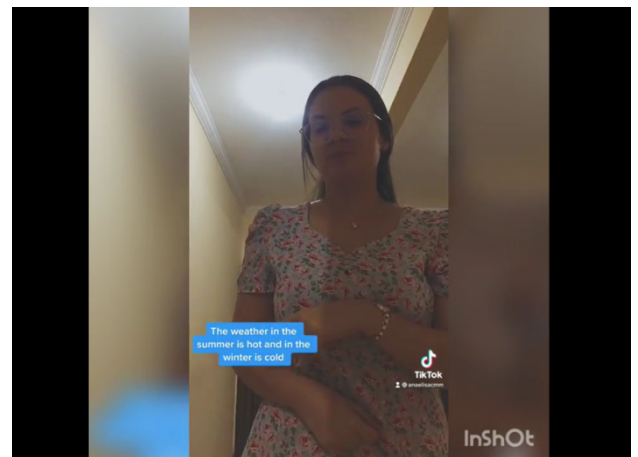
***Excerto do Vídeo Final da Aluna B (20/04/22):***

*Aluna B: Hi, everyone. I'm Ana! Let's play a guessing game? This city is considered the capital of the world. People are very friendly and polite. The weather in the summer is hot and in the winter is cold. The traditional foods are pastas and caprese salad. There are monuments like the Colosseum and Vatican Museums. What city is this?<sup>16</sup>*

**Figura 5 - Capturas de Tela do Vídeo Final Produzido pela Aluna B (2022)**



**Captura de Tela 1**



**Captura de Tela 2**

<sup>16</sup> Aluna B: Olá, todo mundo. Sou Ana! Vamos jogar um jogo de adivinhação? Essa cidade é considerada a capital do mundo. As pessoas são bem amigáveis e educadas. O clima no verão é quente e no inverno é frio. As comidas tradicionais são massas e salada caprese. Existem monumentos como o Coliseu e os Museus Vaticanos. Que cidade é esta? (Tradução minha)



Captura de Tela 3



Captura de Tela 4

Fonte: Arquivo pessoal (2022)

A partir da escolha do Modelo 2 de vídeo, conforme demonstrado com as capturas de tela acima, a Aluna B foi avaliada especificamente no que diz respeito à sua habilidade de escrita da LI. Dessa forma, é possível identificar, a partir das frases que ela formulou, se há nelas coerência e sentido, tanto de forma isolada como também no conjunto de toda a sua escrita, o que permite que a sua avaliação seja desenvolvida a partir desses critérios.

Embora o foco avaliativo desse modelo de vídeo seja a escrita, tal opção de vídeo limita à professora a avaliação de outras habilidades linguísticas da aluna, dentre essas, a sua produção oral. A este respeito, a professora descreve em seu diário como procedeu para que conseguisse avaliar os seus alunos de uma forma mais completa, conforme pode ser observado a seguir:

***Excerto 12 do Diário Reflexivo Dialogado (12/04/2022):***

***Professora:*** A minha estratégia de avaliação da habilidade de fala para com os alunos que optaram pelo modelo de escrita é solicitar a sua participação oral mais ativa em sala de aula, pois por meio dos vídeos de escrita, como os alunos aparecem e apontam para as frases, eles também se expressam, demonstrando serem mais ou menos tímidos, e isso me ajuda a discernir até que ponto eu posso envolvê-los na aula, mas sem constrangê-los, respeitando seus jeitos e seus limites.

A partir das afirmações da professora, percebe-se que ela considerou os diferentes modelos de vídeo, e quais habilidades estavam sendo exploradas neles, para decidir como proceder com diferentes grupos de alunos em sua avaliação. Nesse sentido, ela buscou

avaliar aos alunos cujas produções orais não foram exploradas no vídeo ao decorrer das suas aulas, convidando-os mais frequentemente à participação.

É notória ainda a percepção que a professora tem sobre o que a performance dos alunos comunica para ela. Quando ela afirma que através da presença de suas imagens no vídeo “*eles também se expressam*”, é possível depreender que a professora consegue entender um pouco melhor o perfil dos seus alunos através das suas linguagens corporais, de forma a “*envolvê-los na aula, mas sem constrangê-los, respeitando seus jeitos e seus limites*”. Tal percepção pode ser considerada importante, especialmente no contexto remoto de ensino, em que o professor tem a sua prática avaliativa consideravelmente limitada devido ao desligamento de câmeras e microfones por parte dos alunos; e, podendo vê-los através de vídeos, o discernimento do professor acerca das habilidades e necessidades de seus alunos é potencializado.

Nessa perspectiva, pode-se pensar no que é discutido por Souza Júnior *et. al.* (2020), que direcionam-se especialmente aos professores de Letras, e tratam acerca da possibilidade de ressignificação das ferramentas digitais quando usadas para propósitos específicos. Neste caso, embora, a priori, a finalidade do uso do *TikTok* não seja educativa, a professora utiliza os vídeos produzidos através desse aplicativo não só para produções de materiais, a exemplo dos Vídeos-Dica e Vídeos-Modelo, mas também para avaliar de forma mais incisiva os seus alunos em algumas de suas habilidades linguísticas na LI, ressignificando, neste contexto específico, o uso do *TikTok* para fins instrucionais e avaliativos (GREENSTEIN, 2010; SOUZA JÚNIOR, 2020).

A partir da análise dos vídeos finais dos Alunos A e B, é possível perceber as ações da professora sendo, novamente, norteadas pelos princípios da avaliação formativa defendidos por Greenstein (2010). Podemos identificar, por exemplo, os seguintes fatores: (i) é notória a sua prática pedagógica e avaliativa sendo focada em seus alunos, a partir da possibilidade que lhes oferece de escolher, dentre três opções, o modelo e a cidade que os deixam mais confiantes em produzirem e descreverem sobre, o que afeta diretamente a sua motivação, afetividade e envolvimento nas atividades propostas; (ii) nota-se que as instruções dadas pela professora, tanto através dos Vídeos-Dica e Vídeos-Modelo, quanto através de seu *feedback* semanal, foram claras o suficiente a ponto de conduzirem os alunos ao entendimento não só das propostas de atividades, mas também do uso adequado e significativo da língua alvo; e (iii) é perceptível, ainda, através dos resultados finais apresentados, que devido ao trabalho instrucional da professora mencionado no item (ii), os alunos tiveram os seus objetivos

alcançados, pois conseguiram preparar, cada um, um vídeo com dicas acerca de sua cidade escolhida, falando sobre os seus elementos culturais e arquitetônicos através da LI de forma coerente, contextual e criativa.

### 4.3 Reflexões Finais do Diário Reflexivo Dialogado

Finalmente, a partir da análise das produções finais de seus alunos, de forma geral, a professora também registra em seu diário o que conseguiu observar sobre as implicações do seu trabalho avaliativo formativo, realizado por meio do *TikTok*. Desse modo, ela descreve benefícios que dizem respeito tanto à sua formação inicial como professora, quanto ao seu relacionamento com os alunos, o que pôde ser igualmente notado por sua orientadora, conforme mostram os excertos a seguir:

***Excerto 13 do Diário Reflexivo Dialogado (19/04/2022):***

***Professora:*** [...] Posso igualmente compreender que todo o processo de ensino-aprendizagem tem sido muito proveitoso não só para os alunos, mas também para mim, uma vez que podemos somar nossos conhecimentos ao passo que nos envolvemos na dinâmica da aula, e também estabelecemos uma relação de troca de experiências muito divertida por meio das atividades propostas pelo *TikTok*. Por isso, ao passo que os alunos produzem e recebem *feedback* de sua performance linguística e artística por assim dizer, eu, como professora, tenho me sentido muito entusiasmada com o resultado de todas essas produções, e de ver o quanto esta experiência tem sido positiva e enriquecedora para a minha formação.

***Excerto 14 do Diário Reflexivo Dialogado (19/04/2022):***

***Feedback da Orientadora:*** Através de sua reflexão, é perceptível não só o avanço da aprendizagem dos alunos, como também a disponibilidade de dialogar com você durante as aulas, o que foi sendo cultivado ao longo do curso e que, agora na reta final, tornou-se visível o quanto eles estão à vontade para participar; seja falando ao microfone ou no chat. Diante disso, percebe-se que o movimento de aproximação entre aluno e professor não se dá pela obrigação, mas sim pela espontaneidade que advém da construção de uma boa relação (*rapport*) entre esses sujeitos. Quero lhe parabenizar por essa conquista e que suas próximas experiências sejam como esta ou até melhor, se possível.

Diante da reflexão da professora no décimo terceiro excerto, é possível perceber o seu entusiasmo acerca do envolvimento dos alunos, tanto nas aulas, quanto nas atividades, o que considera ter sido resultado de sua constante interação durante os encontros, e também da comunicação semanal viabilizada pelo *feedback* das atividades. Nesse sentido, pode-se pensar que, além da prática de *feedback* ter sido observada por pesquisadores como Benjamin Bloom (1976) e Greenstein (2010) como uma das características importantes da avaliação formativa, ela pode ter contribuído para o estabelecimento de uma confiança entre a professora e os alunos.

É possível notar, ainda, o quanto a pesquisadora considera relevante essa experiência para a sua formação, pois, para além de seu aprofundamento acerca do conhecimento sobre a prática avaliativa formativa, ela também pôde aprender um pouco sobre como desenvolver um relacionamento positivo com os seus alunos, apesar das dificuldades comuns da pandemia, observadas e discutidas por autores como Saviani & Galvão (2021) e Clemente & Cruz (2021). Nessa perspectiva, nota-se, ainda, a partir do décimo quarto excerto, que sua orientadora também ressalta ter percebido como esse bom relacionamento, ou “*rapport*”, construído ao longo da trajetória do curso foi importante para fomentar a participação dos cursistas e o desenvolvimento de suas aprendizagens. Desse modo, percebe-se, em cada consideração da orientadora no Diário Reflexivo Dialogado, discussões que não só norteiam a prática pedagógica da professora, mas também que a mantém motivada, o que consiste, segundo Reichmann (2001), em uma comunicação significativa capaz de causar transformações nas perspectivas e nas ações de um professor pesquisador.

Finalizamos esta seção ressaltando algumas implicações desta experiência na formação da pesquisadora, conforme o que pôde ser depreendido a partir de sua análise, e tendo como base o nosso aporte teórico. Para uma melhor compreensão do que foi identificado na análise dos excertos por meio das categorias de análise, apresentamos nossa constatação conforme o Quadro 6 a seguir.

**Quadro 6 - Resumo das Categorias de Análise Encontradas**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>Vídeo-dica 1</b>	<b>Vídeo-dica 2</b>	<b>Vídeo Final 1</b>	<b>Vídeo Final 2</b>	<b>Reflexões Finais</b>
<b><i>Foco no aluno</i></b>	-Excerto 1: organização do material didático pela professora	-Excerto 9: produção do vídeo-dica objetivando atingir todos os níveis dos alunos	-Excerto 11: <i>feedback</i> contínuo para orientar os alunos no processo de aprendizagem	Excerto 12: por meio da avaliação da fala, a professora preocupa-se em envolver seus alunos	Excerto 14: a disponibilidade e da professora ao diálogo como os alunos, contribuindo com a motivação
<b><i>Caráter Instrucional</i></b>	-Excerto 3: o uso do vídeo-dica para orientar os alunos  -Excertos 5	-Excerto 9: o uso do vídeo-dica como instrumento de orientação	Excerto 11: a instrução aos alunos, pela professora, por meio do <i>feedback</i>	-----	Excerto 13: o <i>feedback</i> como ferramenta de orientação instrucional

	e 6: a clareza das instruções contribui com a autonomia do aluno				
<b>Alcance dos Objetivos</b>	-Excerto 3: por meio do vídeo-dica os alunos realizaram a atividade  -Excertos 7 e 8: o <i>feedback</i> e os vídeo-dicas ajudam a atingir os objetivos	-Excerto 9: o uso do vídeo-dica contribui com os diferentes níveis dos alunos para facilitar a realização da atividade	Excerto 11: as dicas sugeridas pela professora, contribuem para o alcance dos objetivos	-----	Excerto 13: a reflexão da professora ao desvelar o entusiasmo pelas produções dos alunos

Sendo assim, a partir da nossa análise, foi possível observar que a professora em formação inicial: (i) teve a oportunidade de consolidar os seus saberes pedagógicos, especialmente acerca da avaliação formativa, participando desta experiência com uma postura crítica, o que também influenciou para a construção de sua identidade profissional (PIMENTA, 1999; LUDKE & BOING, 2004); (ii) percebeu, durante a prática de ensino na pandemia, pontos similares apontados por autores como Saviani & Galvão (2021), e desenvolveu, junto a sua orientadora, estratégias para contorná-los; (iii) aprendeu, mediante os desafios de avaliar seus alunos, a apropriar-se melhor do conhecimento de letramento digital escolar, reinventar as suas práticas, e ressignificar o uso do *TikTok* para o seu exercício avaliativo (SOARES, 2002; SOUSA JÚNIOR *et al.*, 2020; MONTEIRO, 2021); (iv) adquiriu novas perspectivas acerca do processo avaliativo formativo e norteou a sua prática com base em princípios que amadureceram a sua ação pedagógica (GREENSTEIN, 2010); e, por fim, (v) conquistou um enriquecimento profissional através do suporte pedagógico de sua orientadora, que a acompanhou durante todo o processo através das discussões no Diário Reflexivo Dialogado (LIBERALI, 1999; REICHMANN, 2001).

Diante do exposto, tratamos adiante, em nossas considerações finais, as percepções que tivemos acerca dos alcances dos objetivos de nossa pesquisa, bem como o que pudemos apreender das categorias de análise que nortearam o nosso estudo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo a motivação desta pesquisa analisar de que forma o *TikTok* pode auxiliar um professor de LI em formação inicial na sua prática avaliativa formativa no contexto de aulas remotas, tivemos como objetivo geral investigar sobre maneiras eficazes de utilização desse aplicativo como ferramenta adicional ao trabalho avaliativo formativo do professor.

Nessa perspectiva, rememoramos os dois objetivos específicos de nosso estudo, os quais buscavam (i) investigar os princípios que norteiam o processo de avaliação formativa para o percurso da produção, edição e publicação de vídeos que foram elaborados pelos alunos do curso de Inglês para Viagens promovido pelo Núcleo de Línguas da Universidade Estadual da Paraíba (NuLi- UEPB), usando o *TikTok*; e (ii) analisar, por meio de um Diário Reflexivo Dialogado, de que maneira a professora compreende o uso do *TikTok* no seu processo de avaliação formativa. Tais objetivos foram determinantes para a escolha dos teóricos e das categorias de análise que embasaram o desenvolvimento crítico-analítico da pesquisadora, tanto acerca dos materiais didáticos produzidos por ela, quanto acerca das produções finais de seus alunos, conforme apresentados nas subseções 4.1 e 4.2.

No que tange ao primeiro objetivo específico, percebemos que os princípios apresentados por Greenstein (2010), quais sejam: foco no aluno, instrucional e alcance dos objetivos, foram, de fato, norteadores das escolhas metodológicas e avaliativas da professora, do início ao fim de suas atividades durante o curso de Inglês para Viagens, no que diz respeito à idealização de seu material didático, e ao acompanhamento incisivo de seus alunos. Nota-se, portanto, que tal objetivo foi alcançado, especialmente devido às observações realizadas pela professora à medida que desenvolvia a correção e o *feedback* das produções parciais dos vídeos de seus alunos a cada semana, o que a ajudou a compreender com mais propriedade sobre como esses princípios podem ser aplicados e experimentados em um contexto real de sala de aula.

Quanto ao segundo objetivo específico, percebe-se, através dos 14 (quatorze) excertos do Diário Reflexivo Dialogado analisados, que a utilização desse recurso foi fundamental para que a professora pudesse refletir acerca da utilização do *TikTok* em sua prática avaliativa, tanto a partir do *feedback* oral que recebia dos seus alunos durante as aulas acerca da



utilização dele, quanto a partir do que pôde observar a cada correção de suas produções. Percebe-se, além disso, que mediante o diálogo com a sua orientadora, a professora, ainda durante o percurso de sua prática, certificou-se se estava tomando as decisões apropriadas ou não, para poder repensá-las caso fosse preciso; compreendeu com mais propriedade as implicações da avaliação formativa que estava realizando, a exemplo da autonomia, motivação, e progressos nas aprendizagens que observou em seus alunos; percebeu que o uso do *TikTok* a habilitou a preparar os alunos para o alcance de seus objetivos através dos Vídeos-Dica, e a avaliá-los eficazmente mediante a análise de seus vídeos; e, por fim, sentiu-se encorajada a aproveitar ao máximo todo o percurso dessa experiência, o que trouxe bastante enriquecimento para a sua formação acadêmica inicial.

Em face dessas considerações, reconhecendo que a utilização do *TikTok* para fins avaliativos foi benéfica e significativa no contexto de realização desta pesquisa, sugerimos que outros professores considerem a possibilidade de também trabalharem por meio deste aplicativo de forma similar, ou com uma abordagem alternativa, pois, sendo ressignificado, a depender da necessidade e criatividade de cada um, poderá potencializar suas práticas avaliativas ou pedagógicas.

Nesse sentido, sugerimos, como forma de abordagem alternativa, a possibilidade da continuidade de criação de vídeos através do *TikTok*, seja para disponibilização de materiais didáticos por parte do professor, para engajá-lo na missão de reinventar suas práticas, ou para solicitação de vídeos por parte dos alunos que abarque outros fatores contextuais de seu dia a dia. Sendo aplicado no ensino de línguas, por exemplo, os alunos podem apresentar as suas famílias e falar sobre suas características físicas e de personalidade; falar de suas próprias preferências, seus *hobbies*, e atividades de tempo livre; dentre outros. Sendo assim, trabalhando de forma divertida e significativa através da língua alvo, o professor poderá descobrir novas formas de ensinar, ao passo que os alunos poderão ser instigados à criatividade e autonomia, enquanto também descobrem novas formas de aprender.

## REFERÊNCIAS

- BAILEY, K. M. The use of diary studies in teacher education programmes. In J. C. Richards and D. Nunan (Eds), **Second Language Teacher Education** (pp. 215-226). New York: Cambridge University Press, 1990.
- BALADELI, A. P. D. **Desafios na formação continuada de professores de Inglês para o uso pedagógico da Internet**. Jundiaí, SP: Paco, 2013.
- BARIN, C. S; ELLENSOHN, R. M.; SILVA, M. F. O uso do TikTok no contexto educacional. **Renote - Revista Novas Tecnologias na Tecnologia**, Porto Alegre, v. 18, n.2, p. 630-639, dez.2020.
- BLACK, P; WILIAM, D. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: principles, policy & practice**, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998.
- BLOOM, B; HASTINGS; MADDAUS. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1971.
- BOLTER, J. D. **Writing space: the computer, hypertext, and the history of writing**. Hillsdale/New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1991.
- BRANSFORD, J; BROWN, A; COCKING, R. (Eds.). **How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School** (Expanded Edition ed.). Washington, DC: The National Academies Press, 1999.
- BRASIL. Decreto no - 7.219, de 24 de junho de 2010. DOU – PIBID. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/decreto7219-pibid-240610-pdf> acesso em 27 Jun. 2022.
- BRASIL. Portaria Conjunta N° 44, de 24 de maio de 2012. DOU. Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/images/2015/janeiro/DOU\\_Portaria\\_2012.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/2015/janeiro/DOU_Portaria_2012.pdf). Acesso em 27 jun. 2022.
- BRASIL. Portaria, N° 973, 14 de novembro de 2014. ISF. Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria\\_973\\_Idiomas\\_sem\\_Fronteiras.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf) acesso em: 27 Jun. 2022.
- BROCK, M. N; YU. B; WONG, M. “**Journaling together; collaborative diary-keeping and teacher development**”. City Polytechnic of Hong Kong, April 1991.
- BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede, 2006.
- CARDINET, J. *Objectifs pédagogiques et fonctions de l'évaluation*, Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, 1997.
- CLEMENTE, M. C. T; CRUZ, G. D. A experiência de docentes em formação inicial com o ensino remoto: Refletindo sobre desafios em busca de soluções prováveis. **Revista X**, v. 16, n. 3, p. 703-727, 2021.

COLAÇO, S. F. Práticas pedagógicas de letramento: uma visão ideológica. **ANPED SUL**, v. 9, p. 1-12, 2012.

CROOKS, T. J. The impact of classroom evaluation practices on students. **Review of educational research**, v. 58, n. 4, p. 438-481, 1988.

DEL RÉ, A. (org.). A pesquisa em Aquisição da Linguagem: teoria e pratica. In: DEL RÉ, A. **Aquisição da linguagem**: uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006.

FACHIN, O. Fundamentos de Metodologia. 4 ed. Sao Paulo: Saraiva, 2005.

GERHARDT, T. E, SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil - UAB/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS; 2009.

GOGONI, R. **Por que o Musical.ly mudou de nome para TikTok?** 2019. Disponível em: <https://tecnoblog.net/responde/por-que-o-musical-ly-mudou-de-nome-para-tiktok/>. Acesso em: 14 jun. 2022.

GONÇALVES, A. V; NASCIMENTO, E. L. Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, p. 241-257, 2010.

GREENSTEIN, L. **What Teachers Really need to know about Formative Assessment**. Alexandria, Virginia: ASCD, 2010.

GREGO, S. M. D. A avaliação formativa: ressignificando concepções e processos. **Acervo Digital da Unesp**, v. 3, 2013.

KENSKI, V. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel, Unicamp; Brasília: MEC, Secretaria de ensino fundamental, 2005.

LEFFA, V. **Redes sociais**: ensinando línguas como antigamente. In: Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender? ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. (Orgs.) 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999. 179 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado, Linguística Aplicada Ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/LinguaPortuguesa/Fernanda.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/Fernanda.pdf). Acesso em: 28 maio 2022.

LIMA, M. S. L; HOLANDA, P. H. C; LUCENA, A. L. Avaliação formativa: uma proposta possível? Um discurso pedagógico a mais? In: **Congresso Internacional em Avaliação Educacional**, 2., 17 a 19 nov. 2005, Fortaleza (CE). Anais. Fortaleza (CE): UFC/FACED/NAVE, 2005.

LÜDKE, M; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, vol. 25, núm. 89, septiembrediciembre, p. 1159-1180, 2004.

MANCHUR, J; SURIANI, A. L. A; CUNHA, M. C. A contribuição de projetos de extensão na formação profissional de graduandos de licenciaturas. **Revista Conexão UEPG**, v. 9, n. 2, p. 334-341, 2013.

MEC, ISF. **Histórico**. 2017. Disponível em: <https://isf.mec.gov.br/programa-isf/historico>. Acesso em: 28 maio 2022.

MILL, D; FIDALGO, F. Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, gênero e coletividade na Idade Mídia. **Trabalho & Educação**, v. 15, n. 2, p. 119-120, 2006.

MONTEIRO, J. C. S. Aprendizagem Criativa no Tiktok: Novas Possibilidades de Ensinar e Aprender Durante o Isolamento Social. **Open Minds International Journal**, v. 2, n. 1, p. 47-53, 2021.

MONTEIRO, J. C. S. Aprendizagem criativa no TikTok: novas possibilidades de ensinar e aprender durante o isolamento social. **Open Minds International Journal**. São Paulo, vol. 2, n. 1: p. 47-53, 2021.

OLIVEIRA, E. S. G; *et al.* Uma experiência de avaliação da aprendizagem na educação a distância. O diálogo entre avaliação somativa e formativa. **Revista Ibero-americana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 5, n. 2, p. 39-55, 2007.

OLIVEIRA, G; *et al.* Uma experiência de avaliação da aprendizagem na educação a distância: O diálogo entre avaliação somativa e formativa. **REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 2007, 5.2: 39-55.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas, Porto Alegre, Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. Da Reflexão na Essência da Ação a uma Prática Reflexiva. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor**: Profissionalização e Razão Pedagógica, pp: 29-46. Porto Alegre: Artmed Editores S.A, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, v. 4, 1999.

PRENSKY, M. Nativos digitais, imigrantes digitais. **On the horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

REICHMANN, C. L. **Reflection as social practice**: an in-depth linguistic study of teacher discourse in a dialogue journal. 2001. 202 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

RESOLUÇÃO/UEPB/CONSUNI/0226/2017. **Cria o Núcleo de Línguas da UEPB – NucLi-IsF/UEPB e dá outras providências.** Disponível em:

<https://acrobat.adobe.com/link/review?uri=urn:aaid:scds:US:41c14830-fb94-34ca-8342-2e65cf8fa391>. Acesso em: 27 de junho de 2022.

RESOLUÇÃO/UEPB/CONSUNI/0226/2017. **Cria o Núcleo de Línguas da UEPB – NucLi-IsF/UEPB e dá outras providências**, 2017. Disponível em: <https://acrobat.adobe.com/link/review?uri=urn:aaid:scds:US:41c14830-fb94-34ca-8342-2e65cf8fa391>. Acesso em: 27 de junho de 2022.

RICHARDS, J. C. **Towards Reflective Teaching**. The Teacher Trainer, 5, 3, 1991, pp. 4-8.  
RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge University Press, 2014.

ROJO, R. Letramentos digitais: a leitura como réplica ativa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 46, n. 1, p. 63-78. jan./jun. 2007.

RUIZ-PRIMO, M; FURTAK, E. **Informal formative assessment of students' understanding of scientific inquiry**. CSE Report 639. Los Angeles: National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing, 2004.

SABOTA, B. A utilização de diários dialogados na formação universitária de professores de Inglês: um convite à reflexão. **Revista Polyphonia**, v. 21, n. 1, p. 166-166, 2010.

SADLER, D. R. Formative assessment and the design of instructional systems. **Instructional Science**, 18: 119–144, 1989.

SANT'ANA, T. F; PINTO, A. C. S. Identidades profissionais construídas por residentes em meio ao ensino remoto: implicações para a formação docente. In: SANTANA, W. K. F; SILVEIRA, E. L (Orgs.). **Educação e linguagens em interação: saberes, práticas e sentidos**, vol. 1. São Paulo: Pedro e João Editores, 2022, pp. 105-118.

SANTOS, E; *et al.* “Da noite para o dia” o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, v. 5, n. 16, p. 1632-1648, 2020.

SANTOS, G. F; SOUZA, F. M. **Velhas práticas em novos suportes?** Crenças e reflexões a respeito das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS) como mediadoras do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas. Rio de Janeiro: Oficina da Leitura, 2018.

SAVIANI, D; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, n. 67, p. 36-49, 2021.

SCRIVEN, M. The Methodology of Evaluation. In. Tyler, RW, Gagne, RM, Scriven, M.(ed.): Perspectives of Curriculum Evaluation. Book The Methodology of Evaluation. In: TYLER, R. W, GAGNE, R. M, SCRIVEN, M. (Ed.): **Perspectives of Curriculum Evaluation**, Rand McNally, Chicago, 1967.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez editora, 2017.

SILVA, M. A. **Diário reflexivo e avaliação formativa nas aulas de língua inglesa da educação básica: um estudo de caso**. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. DOI <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2014.102>

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 143-160, 2002.

SOUSA JÚNIOR, M. G; SILVA, F. G. C; COSTA, M. A. M. Tecnologias digitais e formação de professores: implicações para as práticas de ensino de professores de cursos de licenciatura em Letras. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.2, 2020. p. 150-169. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4054>. Acesso em: 28 de maio de 2022.

SOUZA, E. M. F; FERREIRA, L. G. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, 2020.

STREET, B. Literacy Events and Literacy Practices. **Special Issue of the Journal of Research in Reading**, v. 18, n. 2, p. 1-10, 1995. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/journal/14679817>. Acesso em: 31 mar. 2021.

TFOUNI, L. V. A ilusão de completude do sujeito da escrita. **Cuaderno interno para las Jornadas de la Frontera**. Foz do Iguaçu/PR, 1997, pp. 148-149.

YIN, R. **Case Study Research: Design and Methods**. 4. ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2009.

ZEICHNER, K. M.; TABACHNICK, B. Robert. Are the effects of university teacher education 'washed out' by school experience?. **Journal of teacher education**, v. 32, n. 3, p. 7-11, 1981.

**Aprovado pelo CEP em 21 de março de 2022.**

## APÊNDICE

### UEPB - CEDUC - DLA - CURSO DE LETRAS INGLÊS DIÁRIO REFLEXIVO DIALOGADO - MÍZIA TCC 2 - 2022.1

#### Primeira Reflexão (Dia 31/03/2022)

#### Uma Semana antes do Início do Curso

Sempre tive interesse em trabalhar com redes sociais no ensino por ser essa uma ferramenta de entretenimento de grande parte da população atualmente, com potencial de agregar interesses, conhecimentos e diversão simultaneamente. O *TikTok*, por ser uma rede social muito atrativa devido à grande variedade de vídeos e conteúdos que proporciona, tornou-se um meio de comunicação que viabiliza o compartilhamento não só de vídeos para diversão, mas também de vídeos que contêm informações úteis e relevantes hoje utilizados por profissionais da área da saúde, do comércio, e, sem dúvidas, da educação. Sendo assim, tendo em vista que essa ferramenta tem sido cada vez mais utilizada, e que a proposta de atividade compreende a criação de vídeos sobre cidades do mundo que os alunos gostam e desejam visitar, acredito que esta poderá ser uma experiência descontraída, inovadora e bem aceita, que contribuirá significativamente para a aprendizagem e o envolvimento dos alunos, bem como para o seu aprofundamento do conhecimento da língua inglesa.

Sobre meu conhecimento acerca da produção de vídeos e postagens no *TikTok*, eu já tinha visto muitos modelos de vídeos do *TikTok* através da rede social Instagram, contudo não tinha nenhum conhecimento sobre como produzi-los. Minha intenção, inicialmente, foi produzir 3 modelos de vídeos que servissem como parâmetro para que os alunos elaborassem suas produções de vídeo. Então, por nunca ter usado essa ferramenta, achei complicado, inicialmente, encontrar as ferramentas que eu precisava para conseguir desenvolver os modelos de vídeos que eu queria, mas consegui aos poucos, pesquisando no próprio aplicativo.

Com essa experiência, pensei sobre as possíveis dificuldades que os alunos teriam em produzir os seus próprios vídeos, e considerei a importância de instruí-los por meio de tutoriais da internet. Considero que os vídeos modelos são essenciais para a clarificação das ideias dos alunos, tanto para facilitar o desenvolvimento da atividade, como também para norteá-los sobre o que deve ser feito. Além disso, penso que a criação de três modelos diferentes de vídeos alcançará o perfil de cada aluno, seja ele mais desenvolto e goste de falar e aparecer frente à câmera, ou mais tímido, preferindo não se expor.

Durante a organização do material didático, após algumas conversas com minha orientadora, refletimos sobre a necessidade de produzir vídeos com dicas de questões linguísticas para que os alunos tivessem, por meio do *TikTok*, algo a mais para além dos vídeos modelos. Assim, a produção dos vídeos com as dicas, que denominaremos de vídeos-dicas, foi desenvolvida com mais facilidade e naturalidade, uma vez que eu já tinha produzido vídeos semelhantes anteriormente. Sendo assim, o foco comunicativo desses vídeos é auxiliar os alunos com pequenas dicas sobre alguns assuntos importantes que compõem os vídeos feitos a cada semana, incluindo vocabulários e pontos gramaticais específicos. Penso ser de fundamental relevância a criação desses vídeos, primeiramente porque os alunos verão que a professora também está fazendo o uso da ferramenta para fins de ensino-aprendizagem assim como eles, e secundamente porque é uma forma muito rápida, proveitosa e eficiente de auxiliá-los de forma mais eficiente em suas respectivas produções.

### **Feedback da Orientadora**

*Mízia, por trabalhar com produção de SD, tenho certeza que quando o professor produz o gênero textual que será cobrado pelos alunos, ele adquire conhecimentos que irão ajudá-lo a melhor orientar seus alunos. Além disso, acrescento a ideia de quem os próprios alunos, ao saber do conhecimento prático do professor acerca do gênero proposto, sentem-se mais confiantes na capacidade de orientação do projeto a ser executado.*

*Quanto aos vídeo-dicas, também acredito que serão de grande valia para o processo de aprendizagem dos assuntos de gramática do curso.*

### **Segunda Reflexão - 1ª Semana de Aula- Aula 1 (Dia 05/04/2022)**

O curso de Inglês para Viagens (Edição 3) foi lançado no dia 31 de Março, e obtive um total de 56 inscritos no formulário do *Google Forms*, mas apenas 44 alunos entraram na sala virtual do *Google Classroom*. Esse é um acontecimento muito comum, pois muitos dos que se inscrevem para participar de algum curso do NucLi, embora recebam um e-mail de confirmação com todos os procedimentos a serem seguidos, inclusive de acessarem o *Google Classroom* para participarem do curso, alguns desistem por diversos motivos e justificam por e-mail, e outros simplesmente não aparecem.

Por ser um curso independente e de curta duração oferecido à comunidade acadêmica, por causa de minhas experiências anteriores, eu já estava ciente da forma como muitos alunos agiriam em relação ao curso, pois muitos deles o fazem apenas para garantir o certificado, e não desejam de fato participar ativamente. Ciente disso, antes de iniciarmos o curso, escrevi no mural do *Classroom* uma mensagem de boas vindas, e expliquei como seria a dinâmica do curso, bem como quais seriam os critérios para a aprovação, que consistiam em assiduidade, participação ativa e realização das atividades. Por não ser um curso obrigatório, muitos alunos desistem sem ao menos avisar, então me preocupei em proporcioná-los uma boa experiência para mantê-los engajados até o final.

No dia 5 de Abril, antes do meu primeiro encontro com os alunos, eu estava apreensiva, o que é comum a todo professor por não conhecer ainda o perfil de sua turma. Embora eu já tenha ministrado este mesmo curso e tenha percebido bons resultados, eu sei que cada turma é diferente, e portanto, não havia formas de prever como a aula se desenvolveria, e se os alunos gostariam da metodologia e da dinâmica da aula ou não. Além disso, eu também não sabia quais seriam as reações dos alunos quanto ao método contínuo avaliativo por meio do *TikTok*.

Na primeira aula, apenas 32 alunos compareceram. Ao início da aula, após ter me apresentado e conhecido os alunos, apresentei-lhes a proposta do curso, bem como o projeto que eu pretendia desenvolver através do uso do aplicativo *TikTok*. Percebi que alguns alunos não apresentaram nenhum tipo de resposta, enquanto outros ficaram bem curiosos e animados. Para entender melhor o quanto eles sabiam sobre o *TikTok*, perguntei quantos deles conheciam essa rede social, se eles costumavam assistir vídeos por essa plataforma, e se algum deles já tinha produzido vídeos para o *TikTok*. A



maioria respondeu que já tinha assistido os vídeos tanto pelo próprio aplicativo, quanto pelo *Reels* do Instagram, mas ninguém afirmou ter produzido nenhum tipo de vídeo para o *TikTok* antes.

De toda forma, nenhum deles apresentou resistência, mas a maior parte da sala manteve-se calada, e outra parte interagiu com expectativa. Contudo, ao final da aula durante a explicação da atividade, ao dizer que a produção inicial deles era de um pequeno vídeo, dando os detalhes, e principalmente quando mostrei os três vídeos modelos, percebi os alunos com dúvidas, me fazendo perguntas sobre como produzir, e então lhes expliquei que eu disponibilizaria todas as informações e tutoriais através do *Classroom*, e também me coloquei à disposição para ajudá-los caso ainda restassem dúvidas. Percebi que os alunos ficaram aliviados ao verem que as produções seriam curtas, e que não seria algo tão difícil, bem como gostaram da ideia de poderem escolher um dos três modelos para as suas produções.

Considerando as reações dos alunos, pude perceber que o receio inicial se deu pelo fato de eles estarem encarando algo novo e desafiador, tanto por terem que apresentar as suas habilidades linguísticas mesmo sendo iniciantes, quanto por terem que fazer isso por meio de um vídeo no *TikTok*. Contudo, considero de igual relevância o alívio que os alunos sentiram ao assistirem os vídeos modelos, ao verem que caso não se sintam confortáveis em frente à câmera, ou falando frases em inglês por serem bem iniciantes, eles teriam a oportunidade de escolher um modelo que mais lhes favorece e lhes deixe mais à vontade.

Expliquei aos alunos que a atividade pelo *TikTok* consistiria na produção de um pequeno vídeo em que eles escolheriam uma cidade de qualquer lugar do mundo que eles gostassem, e falaria sobre ela gradualmente a cada semana, inserindo nesse vídeo alguns assuntos tanto relacionados ao que havíamos aprendido em sala, quanto para além deles, incentivando-os à pesquisa.

Para que tivéssemos uma variedade de cidades e para evitarmos repetições, pedi para que os alunos me enviassem pela plataforma *Whatsapp* o nome de duas cidades que gostariam de falar sobre, e eu indicaria uma cidade dentre essas que não havia sido ainda escolhida por outro aluno. Para a produção do primeiro vídeo, expliquei que os alunos deveriam começá-lo dizendo seus nomes, falando a frase “*Let’s play a guessing game?*” e depois disso abordar dois assuntos, que são “*People’s profile*” e “*Weather*”, que significam respectivamente o perfil das pessoas e o clima da cidade que eles escolheriam. Expliquei também que os alunos deveriam usar adjetivos para fazerem essas descrições, e que eu disponibilizaria dois vídeos com dicas sobre esses assuntos, e que ambos estariam na descrição da atividade.

Ao final da aula, 27 alunos entregaram os nomes das cidades que escolheram falar sobre, e no outro dia mais 8 alunos também entregaram os nomes de suas cidades, totalizando 35 alunos, o que me deixou também na expectativa de que essa novidade possa de fato fazê-los engajarem-se nas produções.

### **Feedback da Orientadora**

*A apreensão e a expectativa é sempre um sentimento presente nas primeiras aulas, especialmente quando o professor propõe um desafio de produção textual, neste caso um vídeo do TikTok. Mas veja que você apresentou todas as explicações necessárias, objetivando aliviar a provável tensão que eles tiveram ao saber que seriam avaliados por meio de um vídeo em inglês. Acredito que sua proposta terá êxito.*

### **Terceira Reflexão - 1ª Semana de Aula - Aula 2 (Dia 07/04/2022) Atribuição da atividade 1 do TikTok e postagem dos vídeos-dicas (Dia 6)**

Antes da nossa segunda aula, que ocorreu dois dias depois da nossa primeira aula, notei que 6 alunos já haviam entregado a atividade do *Google Forms*, e dois alunos haviam entregado a do *TikTok*. Como eu havia atribuído a atividade na quarta-feira, dia 6, e como os alunos ainda tinham um prazo de entrega a cumprir, não me preocupei. Notei, contudo, que alguns alunos ainda tinham dúvidas sobre a produção do *TikTok*, alguns porque haviam faltado a aula anterior, e outros porque ainda estão se familiarizando com a plataforma, e por isso, dediquei um tempo dessa segunda aula para explicá-los mais detalhadamente como desenvolver as atividades, e sugeri que eles fizessem primeiro a atividade do *Google Forms*, pois nela há a última sessão de writing “*What city is this?*”, na qual eles devem escrever muito brevemente sobre a cidade que escolheram, seguindo o que havia sido solicitado na descrição da atividade, que seria sobre *people’s profile and weather*, para somente depois usar o que eles haviam escrito nessa sessão para compor os seus vídeos do *TikTok*.

Perguntei às pessoas que haviam feito a atividade se elas haviam gostado dos vídeos-dicas que eu compartilhei na descrição da atividade, e duas alunas disseram que gostaram bastante, e que as dicas ajudaram muito na hora da produção das atividades. Contudo, ao final da aula, 5 alunos disseram que não poderiam ficar no curso até o final, pois as suas aulas presenciais voltariam no período da tarde, impossibilitando-os de continuarem, mas afirmaram que iriam produzir os vídeos mesmo assim, até que um desses alunos sugeriu que tivéssemos mais aulas na semana, tendo em vista encurtar uma semana de curso, para que eles pudessem cursar até o final. Perguntei aos alunos se eles concordavam em termos 3 aulas semanais, e expliquei que o adiantamento das aulas acarretaria no adiantamento das atividades também, e depois fiz um formulário de concordância, em que todos responderam que concordavam com todas essas mudanças.

Embora esse imprevisto tenha acontecido, afetando diretamente as datas do curso, bem como o ritmo de produção das atividades, considero todas essas alterações justificáveis, e penso que isentar de alguns alunos o momento final do curso não é uma opção, pois apresentaram muito desejo de concluir o curso, bem como de participar do *guessing game* que acontecerá na última aula, o que considero um dos momentos mais divertidos do curso, pois essa é uma atividade que contará

diretamente com a participação dos alunos devido à exposição de suas produções. Diante disso, também reconsiderarei a quantidade de vídeos que serão requeridos dos alunos, pois não julgo viável sobrecarregá-los, o que poderia acarretar produções de baixa qualidade. Ao invés disso, avaliei os conteúdos que seriam explorados a cada semana, e vi que é possível solicitar mais conteúdos em um só vídeo sem sobrecarregá-los, e os alunos não serão prejudicados com essa alteração, pois os conteúdos não são extensos, dessa forma, ao invés de os alunos me entregarem 4 vídeos, eles apenas me entregarão 3, sendo dois vídeos preparatórios, e o vídeo final. As atividades do *Google Forms*, contudo, permaneceram inalteradas, e o nosso curso irá finalizar no dia 21 de Abril, ao invés do dia 28.

### **Feedback da Orientadora**

*Vejo que seu planejamento foi muito cuidadoso, visto que a atividade “What city is this...” é um ponto inicial para que eles tivessem conhecimento suficiente da língua inglesa para produzir o primeiro vídeo contendo os assuntos previamente estudados.*

*E parabéns por refletir “na ação”, visto a necessidade de adequar o curso à realidade dos alunos, reduzindo a quantidade de vídeos em detrimento de um possível cansaço dos alunos. Acredito que ser professor é estar em constante diálogo e reflexão com os alunos, no sentido de realizar adequações que, certamente, contribuirão com o processo de ensino e aprendizagem.*

### **Quarta Reflexão- 2ª Semana de Aula - Aula 3 (Dia 11/04/2022)**

#### **Entrega do 1º vídeo pelos alunos**

Em nossa terceira aula trabalhamos o assunto “*Getting a taxi*”. Tendo por base esse tópico, trabalhamos um pouco sobre linguagens que os alunos podem usar com um taxista, falando sobre endereços, direções, preços, etc. Inserido nesse assunto, vimos também o tópico “*tourist attractions of the world*”, introduzido por um momento de jogo chamado *Kahoot*, em que os alunos relacionavam alguns monumentos famosos ao redor do mundo às cidades às quais eles pertenciam.

O tópico de *tourist attractions* será usado na próxima produção dos alunos, então após o jogo *Kahoot*, para reforçar esse conteúdo, direcionei algumas situações com perguntas específicas sobre os mesmos pontos turísticos do mundo que havíamos visto no jogo, e relatei com a linguagem que tínhamos visto, por exemplo, questionei-os em inglês como eles poderiam pedir ao taxista para levá-los até alguma atração turística, como eles perguntariam sobre o tempo que seria gasto nessa corrida, e quanto custaria, pois esse havia sido o diálogo aprendido no momento anterior ao jogo. Avalio esse rápido momento de *recalling* como essencial, pois por meio dessa prática mais aprofundada, além de conseguir avaliar com mais precisão o nível de compreensão dos alunos sobre o conteúdo que eles haviam recentemente aprendido, creio que essa prática também os ajudará a recordarem-se mais facilmente da linguagem apropriada que deve ser usada para falar sobre os pontos turísticos das cidades que escolheram em seus vídeos.

Ao final da aula, mencionei que havia visto os vídeos que alguns alunos já haviam enviado no Classroom antes do prazo de entrega, que é na quarta-feira dia 12, e elogiei as produções de forma geral, pois, de fato, estão muito boas no que se refere à organização, performance, e escolha das linguagens que foram usadas. Enquanto analisava os vídeos antes da aula, notei que a maioria dos alunos optou pelo Modelo 1, em que eles aparecem falando e mostrando as imagens atrás, o que me deixou muito feliz, pois esse modelo de vídeo me permite uma avaliação mais completa de suas habilidades. Mencionei em sala o quanto eu estava ansiosa para corrigir o de todos, e elogiei bastante as produções, instigando dessa forma a curiosidade dos alunos, para que a sua motivação continue. Percebi ainda que enquanto eu falava, os alunos reagiam aos meus comentários positivamente, e disseram que já estão curiosos para o último dia de aula, quando acontecerá o *guessing game*.

Após esse momento, perguntei aos alunos que já haviam entregado os seus vídeos o que eles haviam achado de produzi-los, se havia sido uma experiência fácil ou difícil, e se eles haviam gostado ou não. Uma aluna mencionou que havia amado a experiência, e que depois de seu vídeo ter ficado pronto, ela o enviou à sua mãe, e sua mãe gostou tanto do vídeo dela falando em inglês que compartilhou com todos da família. Essa aluna falava e ria ao mesmo tempo contando essa situação, contagiando a todos em sala. Houve, ainda, outra aluna, também em tom de riso, que disse haver se estressado para produzir o vídeo, e teve que refazê-lo muitas vezes que quase desiste, e algumas outras alunas, interagindo pelo chat, riam e concordavam com ela, dizendo que o mesmo havia acontecido com elas. Nessa hora, também em tom de riso, falei para as alunas que olhassem pelo lado positivo, pois a cada vez que elas tinham que refazer o vídeo, era mais uma oportunidade de elas praticarem e aperfeiçoarem o seu inglês, e uma delas disse que realmente não havia pensado por esse lado.

Uma outra aluna ainda indicou que teve dificuldades de produzir pelo *TikTok*, mas que tentou pelo *Reels* do *Instagram*, pois achou mais fácil, e perguntou se poderia fazer dessa forma, já que esse vídeo pode ser transferido para o *TikTok* depois. Eu falei que os alunos eram livres para achar as formas que fossem mais viáveis para que consigam produzir seus vídeos sem muitas dificuldades, desde que esse formato fosse compatível com o do *TikTok*. Uma outra aluna ainda escreveu pelo *chat* da aula que achava que a atividade seria mais difícil, mas o fato de eu ter disponibilizado os tutoriais de como usar o aplicativo *TikTok*, e de como fazer os vídeos, bem como os meus vídeos-dicas, ajudou bastante, e por causa disso, ela conseguiu produzir seu vídeo de forma fácil, e também disse que gostou muito da experiência.

Diante desse *feedback* recebido, consigo perceber que o uso do *TikTok* nesse curso tem beneficiado não só a mim, como professora, para fins avaliativos, mas também tem sido uma experiência prazerosa para os alunos, pois os seus relatos sobre essa primeira experiência de produção por meio do aplicativo demonstra que eles se divertiram produzindo o vídeo, e aqueles que acharam essa produção um pouco mais difícil, conseguiram praticar mais a língua inglesa por meio da repetição, mesmo que involuntariamente. Consigo ainda perceber que esses pequenos relatos foram dados de forma descontraída, fomentando a participação da turma, o que indicou que muitos alunos se

identificaram com as falas uns dos outros. Isso me comunica que a proposta da criação de vídeos por meio do *TikTok*, mesmo que seu processo de criação tenha sido em algum aplicativo paralelo, mas adaptável ao *TikTok*, não tem sido chata e enfadonha para os alunos, mas talvez ela representa uma sensação de desafio e superação, que é, sem dúvidas, motivadora. Finalmente, penso que esses relatos fomentaram de igual forma a vontade dos outros alunos que ainda não haviam entregado seus vídeos de fazê-lo, pois esses relatos comunicavam um pouco de como é esse processo, que, embora desafiador, é também muito divertido.

### **Feedback da Orientadora**

*Sobre o “recalling”, é uma atividade que considero fundamental no processo de aprendizagem. A cada conteúdo faz-se necessário retomar o que já foi estudado e, se possível, tomando como base um ensino contextualizado, sempre retomar o que foi visto e somando a ele o conteúdo novo. É dessa forma que o aluno, efetivamente, sedimenta os conteúdos da língua estudada.*

*Sobre você utilizar a experiência “estressante” da aluna como um trampolim para o aprendizado é uma prática madura de um professor em formação inicial/continuada. É por meio de palavras como a sua que o aluno fortalece sua motivação para continuar os estudos.*

*Acerca do depoimento da outra aluna sobre o uso do Reels do Instagram como uma ferramenta facilitadora para o alcance de seu objetivo, qual seja, a produção do vídeo, percebo a sequência de passos que ela segue para o desenvolvimento de sua autonomia no escopo educacional, pois apesar da dificuldade, ela buscou outro meio de realizar a atividade proposta.*

### **Quinta Reflexão- 2ª Semana de Aula - Aula 4 (Dia 12/04/2022)**

Em nossa quarta aula, trabalhamos o assunto “*At the hotel*”, em que os alunos aprenderam sobre como se comportar em um hotel, e entender quais serviços são oferecidos por ele, mas nada dessa aula foi usado para o vídeo do *TikTok*. Contudo, este também foi o dia em que dediquei-me a fazer as correções dos trabalhos dos alunos, e, de maneira geral, notei pelas suas produções que eles haviam de fato assistido ao vídeo dicas, bem como atentado para as instruções de ambas as atividades, a do *Google Forms*, e a do *TikTok*. Esse fator foi muito importante para que houvesse coerência em seus trabalhos, para que eles não fugissem do tema ou da proposta da atividade, e a postagem dos vídeos-dicas alcançou essa finalidade, tornando o meu trabalho mais fácil também.

Para a produção dos vídeos dos alunos, disponibilizei tanto os meus vídeos modelos, como também a descrição do que é falado nesse vídeo, e indiquei aos alunos que eles poderiam seguir esse modelo, que inicia com a frase “*Hi, my name is Mizia. Let’s play a guessing game?*”. Fiquei feliz ao ver que os alunos estavam introduzindo os seus vídeos utilizando essa frase, mas fiquei também muito feliz porque vi que alguns alunos modificaram essa frase, falando algo com o sentido parecido, mas com suas próprias palavras, por exemplo, o de uma aluna, que inicia seu vídeo dizendo: “*Hi, my name is Rachel. What about we play a guessing game?*”. Um segundo exemplo é de uma outra aluna que

inicia seu vídeo dizendo: “*If you are like me, and if you desire to know all the countries in the world, this guessing game will be easy!*”. Exemplos como esses me ajudam a refletir sobre a autonomia de um aluno que dispõe-se a fazer algo novo para aprender coisas novas, ou ir além do que se espera, saindo de sua zona de conforto. Isso de forma alguma diminui o trabalho dos outros alunos que seguiram exatamente o modelo, eles não estão errados em segui-lo, pelo contrário, demonstraram a sua dedicação em fazer o que estava sendo solicitado, e demonstraram, da mesma forma, que haviam atentado aos meus vídeos modelos, desejando fazer o certo, contudo, ressalto a minha alegria em ver que os alunos também têm essa possibilidade de demonstrar a sua capacidade criativa, de desafiar-se e ir além.

Expondo ainda a minha impressão de forma geral sobre a produção dos alunos, ressalto que foi notória a compreensão que eles tiveram sobre a proposta de atividade, pois cada um escolheu o seu modelo de vídeo, iniciou o vídeo corretamente, e também eles assistiram com atenção aos vídeos-dicas sobre os adjetivos que eles poderiam usar para descrever pessoas, e o vocabulário para falar sobre o clima, e usaram, cada um, os adjetivos adequados para a realidade da cidade sobre a qual eles estavam falando sobre. Noto, portanto, o quanto foi importante não apenas atribuir a atividade, mas também facilitar esse processo de execução da atividade para o aluno através dos vídeos-dicas, bem como me disponibilizando para tirar possíveis dúvidas, pois acredito que embora o aluno deva ser instigado à autonomia, é fundamental que o professor não o deixe ao relento, abstendo-se de sua responsabilidade profissional de construir, junto com o aluno, o seu aprendizado.

Durante as correções, também avaliei a pronúncia para quem optou pelo modelo de vídeo falado, e a escrita para quem optou pelo modelo de vídeo apontando. Aos alunos que tiveram dificuldades, especialmente os mais iniciantes, parabeneizei pelas produções, pois considero fundamental as tentativas de pronúncia para o desenvolvimento do aprendizado, e dei dicas de como eles poderiam ouvir a pronúncia de palavras específicas para ajudá-los na parte da oralidade. Quanto à escrita, notei alguns pequenos erros na produção de dois alunos, que ao invés de iniciarem com “*In this city*”, para especificar a cidade da qual estavam falando, os alunos iniciaram com “*In the city*”, então os orientei sobre essa diferença, e reforcei que assistissem novamente aos vídeos-dicas em que exemplifico usando essa expressão. Notei ainda que em alguns vídeos de escrita, o tempo das frases estava muito rápido, dificultando a minha leitura para a avaliação, então eu igualmente os orientei para que nos próximos vídeos eles atentassem para que o tempo das frases fosse um pouco mais longo. A minha estratégia de avaliação da habilidade de fala para com os alunos que optaram pelo modelo de escrita é solicitar a sua participação oral mais ativa em sala de aula, pois por meio dos vídeos de escrita, como os alunos aparecem e apontam para as frases, eles também se expressam, demonstrando serem mais ou menos tímidos, e isso me ajuda a discernir até que ponto eu posso envolvê-los na aula, mas sem constrangê-los, respeitando seus jeitos e seus limites.

Para a resolução da primeira atividade foram disponibilizados por mim dois vídeos-dicas, um sobre *People's profile*, e outro sobre *Weather*. Ambos os vídeos continham vocabulários relacionados a

adjetivos e exemplos. No primeiro vídeo, apresentei aos alunos a pergunta “*What are they like?*” e também citei alguns adjetivos que são usados para descrever a personalidade das pessoas, como por exemplo as palavras *nice, gentle, talented, hardworking*, etc. No segundo vídeo, apresentei aos alunos a pergunta “*What is the weather like...?*” e citei também vocabulário relacionado a climas, como as palavras *cloudy, cold, sunny, hot, warm*, etc.

Por ver que os alunos fizeram uso dos adjetivos presentes nos vídeos-dicas, e também pelos comentários feitos por eles na aula sobre o quanto esses vídeos os ajudaram e simplificaram o processo para a produção da atividade, pude perceber que as orientações contidas neles, mesmo que sendo explicações breves, foram importantes para que eles se sentissem seguros da linguagem que deveriam usar. Penso igualmente que esses vídeos contribuíram positivamente para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, pois mesmo me disponibilizando para tirar suas dúvidas por meio do aplicativo *Whatsapp* eles não me procuraram, tendo em vista que eles poderiam consultar o vídeo quantas vezes quisessem, dispensando a necessidade de solicitar alguma orientação minha caso não tivessem maiores dúvidas.

Finalmente, no total, 24 alunos entregaram essa primeira atividade do *TikTok*. Notei que muitos alunos desistiram do curso, o que já era esperado, pois conforme dito anteriormente, há alunos que fazem a inscrição e não comparecem, há alunos que atingem o limite de faltas e, por serem poucos encontros, são impedidos de continuar, e, nesses casos, eu mesma procuro esses alunos para alertá-los; há alunos que me procuram e justificam o porquê de não poderem continuar o curso, e outros que simplesmente param de comparecer.

### **Feedback da Orientadora**

*Diante de uma reflexão tão extensa, vou me ater apenas a dois pontos:*

- 1. conforme eu tinha apostado em meu feedback sobre sua primeira reflexão, veja que os seus vídeo-dicas estão surtindo o efeito desejado, pois são ferramentas de apoio para alavancar, ainda mais, a aprendizagem dos conteúdos de cada aula. Além disso, acrescento também o lado positivo dos vídeo modelos que você elaborou para servir como exemplo de produção;*
- 2. de acordo com sua descrição, acerca da autonomia do aluno para a produção do vídeo, veja como a avaliação formativa propicia um certo nível de liberdade e de criatividade aos alunos. Com mais tempo para realizar a produção, com um bom nível de entendimento do assunto luno (vídeo-dicas, explicações, vídeo modelos, revisão de conteúdos), há mais chances de que a aprendizagem ocorra de forma eficaz.*

### **Sexta Reflexão- 2ª Semana de Aula - Aula 5 (Dia 14/04/2022) Atribuição da atividade 2 do *TikTok* e postagem dos vídeos-dicas**

O tema da nossa quinta aula foi “*At the restaurant*”, quando pudemos praticar linguagens relacionadas aos diferentes serviços que um restaurante oferece, sendo eles *delivery, take away* e *carry out*. Pudemos também analisar um menu de um restaurante, em que consistem as divisões de um cardápio, e os diferentes tipos de comida que são servidos em outros países, e nesta ocasião os alunos puderam conhecer um pouco sobre diferentes pratos típicos. Considerando esse tópico trabalhado em

sala, juntamente com o tópico da aula anterior, onde havíamos trabalhado sobre *tourist attractions*, a segunda atividade atribuída aos alunos foi relacionada a esses dois tópicos, respectivamente *tourist attractions* and *typical food around the world*, em que os alunos falariam sobre os pontos turísticos e os pratos típicos da cidade que eles escolheram.

Assim como na atividade anterior, disponibilizei na descrição da atividade do *Google Classroom* o vídeo-dica sobre atrações turísticas, com linguagens que os alunos poderiam usar para falar sobre eles. Essas linguagens contidas nos vídeos consistem em exemplos que expõem a diferença entre o uso de “*has*”, “*its*” e “*there is / there are*”, explicando que há variadas possibilidades de se falar sobre coisas existentes nas cidades, nesse caso, trabalhando com o assunto de atrações turísticas, e a depender de como se inicia a frase, a escolha de uma ou outro verbo poderia ser mais adequado. Comuniquei tudo isso aos alunos, reforçando que eles estivessem atentos a essas dicas para que pudessem fazer a atividade com mais facilidade, pois tendo em vista que esta turma de Inglês para Viagens é composta por alunos de diversos níveis linguísticos, considero que o vídeo-dica sobre a diferença de uso dos elementos supracitados (*has*, *its* e *there are*) é de fundamental relevância para que os alunos com mais dificuldades consigam formular suas pequenas frases de forma coerente, e para que os alunos mais experientes possam conhecer diferentes possibilidades do uso da língua. Disponibilizei, de igual forma, um outro vídeo-dica sobre comidas e bebidas típicas, exemplificando as comidas e bebidas típicas de três cidades diferentes ao redor do mundo, e nesse vídeo-dica também explico a diferença entre as palavras *food* e *foods*, e em que circunstâncias devem ser usadas.

Analisando a proposta dessa segunda atividade, conforme trabalhamos o assunto de atrações turísticas em sala, bem como tivemos a oportunidade de abordarmos várias comidas típicas do mundo na aula em que analisamos um cardápio de um restaurante, e como os alunos se engajaram bastante com as atividades durante as aulas, pude perceber que eles demonstraram estar confiantes sobre essa segunda atividade, e entendo também que como eles já estavam mais familiarizados com o aplicativo do *TikTok*, para eles a atividade seria também mais simples.

### ***Feedback da Orientadora***

*Continuou a elogiar a proposta dos vídeo-dicas como ferramentas importantes neste contexto de ensino-aprendizagem, principalmente por saber que explicações extensas não prendem tanto a atenção do aluno, embora eu saiba da grande necessidade de um estudo aprofundado de uma língua estrangeira.*

### **Sétima reflexão- 3ª Semana de Aula - Aula 6 (Dia 18/04/2022)**

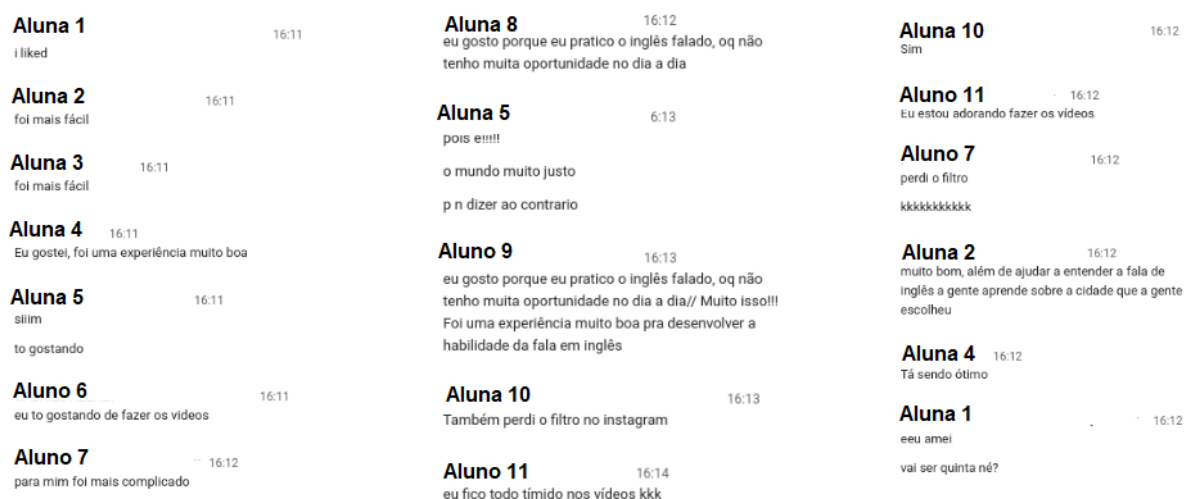
#### **Entrega do 2º vídeo pelos alunos**

#### **Atribuição da atividade 3 do *TikTok* (Vídeo Final) e repostagem dos vídeos-modelos**



Ao iniciarmos nossa sexta aula, após ter cumprimentado os alunos, perguntei sobre como foi a produção da segunda parte do vídeo, e se eles estavam gostando da experiência de gravar vídeos pelo *TikTok*. Os alunos que responderam a essa pergunta disseram que haviam achado muito mais fácil de produzir esse segundo vídeo, pois já sabiam como manusear a plataforma, e também já haviam feito o primeiro vídeo, consideraram o primeiro feedback que eu havia dado a eles, e já modificaram alguns elementos para esse segundo vídeo. Novamente, os alunos mencionaram que os vídeos-dicas ajudaram bastante, e que todos esses fatores tornaram essa segunda produção bem mais fácil. Ao responderem essa minha pergunta, alguns alunos abriram o microfone para falar, uma das alunas, que havia dito em uma das aulas anteriores ter se estressado para fazer o vídeo, disse que dessa vez a produção foi muito rápida e fácil. Por outro lado, outros alunos escolheram responder através do *chat* da turma, e com sua permissão, tirei um *print* da conversa em sequência para refletir sobre o posicionamento dos alunos depois, conforme segue a imagem 1 abaixo (Obs: seus nomes foram modificados):

**Imagem 1: Chat do Meet**



Nos comentários feitos por esses alunos, podemos ver que de forma geral eles têm tido mais facilidade com as produções, e o aluno que menciona ter achado mais complicado, foi devido a um filtro que o mesmo procurou e não encontrou, mas utilizou outro. Por outro lado, vemos também que alguns alunos aprofundam a discussão ao dizerem que por meio da criação desses vídeos, eles têm a oportunidade de “praticarem o inglês falado”, pois não têm a oportunidade de fazê-lo no dia a dia, além de “entenderem a fala de inglês” e conhecerem melhor a cidade que escolheram. Além desses posicionamentos, o aluno que menciona ficar tímido nos vídeos, embora tenha tido a chance de optar por um modelo de vídeo em que ele não apareceria, ele escolheu o modelo de vídeo em que ele aparece e fala, e penso que isso é muito positivo, pois o aluno está se desafiando e saindo de sua zona de conforto, aproveitando o momento do curso para aprender novas habilidades, e, pelo que podemos perceber na sequência de escritas no *chat*, esse é o mesmo aluno que posteriormente menciona estar “adorando fazer os vídeos”.

Embora o foco do uso do *TikTok* neste trabalho seja para fins avaliativos, considero muito importante trazer à tona, diante do que foi exposto, o que o autor Monteiro (2021) discorre sobre o impacto positivo que o uso dessa plataforma causa para todos os envolvidos, pois ela torna-se não só uma aliada ao trabalho do professor, seja para fins instrutivos ou avaliativos, como também torna-se uma ferramenta de aprendizagem eficaz para os alunos, uma vez que essa aprendizagem é desenvolvida por meio do entretenimento. Essa troca de experiências enriquece significativamente o processo de ensino e aprendizagem, pois incentiva os alunos a se envolverem com mais afinco nas atividades, e conseqüentemente contribui para que o trabalho do professor seja facilitado e completo.

Tendo em vista que durante o curso remoto os alunos mantêm suas câmeras e muitas vezes os seus microfones desligados, dificultando um pouco a minha prática avaliativa, em minha avaliação através do vídeo do *TikTok*, busco atentar primeiramente as habilidades linguísticas dos meus alunos no idioma da língua inglesa, e, sabendo que são alunos de nível iniciante ou intermediário, priorizo diagnosticar as suas principais dificuldades, seja ela de escrita ou de fala, e dou a eles um retorno sobre a sua performance, e que estratégias eles podem usar para aperfeiçoar seu desempenho no idioma, por exemplo, indico sites com os quais eles podem checar a pronúncia e a escrita de palavras específicas e suas variações, bem como reforço que eles podem recorrer quantas vezes quiserem aos vídeos-dicas, nos quais eu ensino como pronunciar algumas palavras, e a como aplicá-las em seus contextos, etc. Após isso, avalio a criatividade do aluno e sua disposição de arriscar-se a fazer algo novo, e baseado no modelo de vídeo que ele escolheu, se ele consegue se expressar bem, e comunicar a mensagem ao ouvinte ou ao leitor com precisão, bem como a sua capacidade (ou não) de formular frases coerentes e até que ponto ele consegue pronunciá-las com fluência. Desse modo, ao assistir os seus vídeos, posso acompanhá-lo melhor, observando em que aspectos ele melhorou ou ainda precisa melhorar, algo que não seria tão fácil durante o decorrer da aula remota. Portanto, ao avaliar a segunda atividade dos alunos hoje pela manhã, percebi que muitos deles já haviam considerado o meu primeiro feedback, e buscaram aperfeiçoar seus vídeos em relação a todos os

aspectos, sua performance, sua criatividade, sua pronúncia e escrita, etc., o que considero muito positivo. Por isso, reforço o meu entusiasmo ao perceber que ao passo que consigo avaliar melhor meus alunos através dos vídeos do *TikTok*, o processo de aperfeiçoamento de escrita e fala por parte dos alunos tem sido reportado por eles como algo prazeroso ao invés de enfadonho, o que torna essa caminhada muito mais significativa.

Um total de 24 alunos entregaram as atividades e o vídeo, isto é, a mesma quantidade de alunos que entregaram a atividade anterior. Esse fato me chama muita atenção, pois posso analisá-lo sob dois aspectos: a motivação dos alunos para com as atividades, e a perseverança deles nas aulas e no curso.

Inicialmente, falando sobre a motivação dos alunos na resolução das atividades, posso perceber que eles têm sido assíduos na entrega das atividades por três possíveis motivos: o primeiro é que eles podem estar se divertindo na produção desses vídeos, pois há alunos que dançam, fazem boas expressões faciais, exercitam sua fala apenas para ser avaliado pela professora e sem que ninguém esteja ouvindo para não os julgar, como é o caso de alunos que não gostam de falar inglês em sala, mas falam inglês no vídeo sem problemas.

O segundo possível motivo é que eles podem estar gostando do constante *feedback* recebido por mim, uma vez que muitos deles não haviam ainda sido avaliados individualmente em suas capacidades linguísticas, e isto os tem motivado a continuarem.

O terceiro e último possível motivo, é que os alunos desejam ter o seu vídeo pronto, e desejam também ver o vídeo dos outros colegas de classe nas suas produções finais, podendo participar do *guessing game* proposto para a conclusão do curso e para a divulgação na página do NucLi.

Finalmente, abordando a questão da perseverança dos alunos que decidiram continuar no curso, penso que a proposta de atividade do *TikTok*, além da dinâmica das aulas, também teve uma influência muito positiva para que isso fosse possível, pois como as atividades semanais são como uma preparação para a produção do vídeo final, e como os alunos já têm feito grande parte das atividades, eles se sentem encorajados a permanecerem no curso para poderem concluí-las.

Além do que foi dito anteriormente, é importante ressaltar que para que esses vídeos sejam produzidos com mais facilidade, é necessário que os alunos tenham participado das aulas para ter contato com o assunto, pois mesmo que os vídeos-dicas contenham informações importantes para as atividades, essas são apenas informações complementares e, por isso, são insuficientes para a compreensão completa do assunto a ser abordado nas atividades. Por causa disso, percebo que os alunos têm frequentado as aulas de forma assídua, e caso precisem faltar eles me procuram para justificar, para perguntarem o que foi trabalhado em sala, ou para solicitarem os slides trabalhados, e isso demonstra o seu comprometimento com o curso e com o seu aprendizado, o que me alegra muito.

### **Feedback da Orientadora**

*Sua extensa reflexão desta semana desvela não só o que ocorreu durante a aula, mas também algumas ideias específicas sobre o processo de avaliação formativa. Neste viés, compreendo que na proposta*

*de produção textual, seja oral ou escrita, não há como se distanciar desse tipo de avaliação, pois considerar a produção de texto como um produto e não como um processo é algo desmotivador para o aluno, principalmente para aqueles que se dedicam sempre durante o processo, mas que, por algum motivo, não conseguem atingir com êxito máximo a proposta apresentada pelo professor. Assim, sua escolha pela avaliação formativa foi muito madura, ademais, pela sua reflexão, você demonstra estar ciente do avanço, a cada passo dado pelos alunos, alcançado por todos.*

*Um elemento que acho muito importante na proposta de seu material, que eu não poderia deixar de pontuar é sobre a possibilidade de estudo da língua por meio de conhecimentos culturais, ou seja, sobre as cidades. Acredito que unir a curiosidade dos alunos pelos locais com a motivação deles em querer visitar alguma cidade, está contribuindo, significativamente, para o bom desenvolvimento dos estudos, das atividades proposta e dos vídeos.*

### **Oitava reflexão- 3ª Semana de Aula - Aula 7 (Dia 19/04/2022)**

Em nossa aula de hoje trabalhamos através do tema “*At the store*”, vocabulários relacionados a roupas e acessórios, bem como expressões e linguagens que os alunos poderiam usar em situações da vida real. Foi, sem dúvidas, uma das melhores aulas que tivemos, pois o tema trabalhado permitiu que os alunos fossem bastante participativos e contribuíssem bastante com as suas opiniões em sala.

Pude perceber a cada encontro de aula que os alunos estão cada vez mais participativos, seja interagindo pelo microfone ou pelo *chat* da nossa sala virtual, e ao final de cada aula os alunos sempre mencionam o quanto gostaram da dinâmica da aula. Consigo entender com isso que ao passo que o interesse dos alunos é priorizado, e quanto mais eles participam, mais eles se envolvem na aula, se envolvem com o professor e também com os outros alunos.

Posso igualmente compreender que todo o processo de ensino-aprendizagem tem sido muito proveitoso não só para os alunos, mas também para mim, uma vez que podemos somar nossos conhecimentos ao passo que nos envolvemos na dinâmica da aula, e também estabelecemos uma relação de troca de experiências muito divertida por meio das atividades propostas pelo *TikTok*. Por isso, ao passo que os alunos produzem e recebem *feedback* de sua performance linguística e artística por assim dizer, eu, como professora, tenho me sentido muito entusiasmada com o resultado de todas essas produções, e de ver o quanto esta experiência tem sido positiva e enriquecedora para a minha formação.

Ao final da aula, expliquei para os alunos que chegou o momento final da produção das atividades, e que eles deveriam entregar o vídeo final fazendo a junção de todos os conteúdos já produzidos nos três vídeos anteriores, que abordaram, respectivamente, os temas *people's profile and weather*, *tourist attractions* e *typical food*. Expliquei para os alunos que eles deveriam considerar todo o *feedback* dado por mim sobre as suas produções para fazerem todas as correções necessárias nos seus vídeos.

Devido ao fato que o resultado das produções foi diferente de acordo com os alunos, alguns deles precisaram modificar alguns elementos em seus vídeos, mas outros não precisaram refazê-lo, e por isso alguns alunos me perguntaram se poderiam usar um outro aplicativo, o qual não mencionaram o nome, para fazer a junção dos vídeos, considerando que eles já estavam certos e sem necessidade de modificações, e eu concordei.

A ideia inicial era que os alunos produzissem seus vídeos apenas pelo *TikTok*, e eu particularmente não contava com a ideia de que os alunos optassem por outros aplicativos para facilitar esse processo. Contudo, tendo em mente que o que importa primeiramente é o aprendizado da língua inglesa e a prática dela por meio de um vídeo, considero que os diversos meios que viabilizem a simplicidade da produção dos vídeos são válidos, desde que esses vídeos sejam adaptáveis ao aplicativo do *TikTok*. Penso também que, como professora, não devo dificultar os meios de aprendizagem dos alunos; pelo contrário, se vejo que eles estão interessados em participarem e produzirem, mesmo que utilizando outro aplicativo que para eles é um facilitador, e tendo em vista que isso em nada afeta de forma negativa as suas produções finais, é meu papel encorajá-los a encontrarem a forma mais simples de fazerem suas atividades, e, tomando essa atitude, incentivá-los a desenvolver sua autonomia enquanto alunos.

#### **Feedback da Orientadora**

*Através de sua reflexão, é perceptível não só o avanço da aprendizagem dos alunos, como também a disponibilidade de dialogar com você durante as aulas, o que foi sendo cultivado ao longo do curso e que, agora na reta final, tornou-se visível o quanto eles estão à vontade para participar, seja falando ao microfone ou no chat. Diante disso, percebe-se que o movimento de aproximação entre aluno e professor não se dá pela obrigação, mas sim pela espontaneidade que advém da construção de uma boa relação (rapport) entre esses sujeitos. Quero lhe parabenizar por essa conquista e que suas próximas experiências sejam como esta ou até melhor, se possível.*

#### **Nona Reflexão- 3ª Semana de Aula - Aula 8 (Dia 21/04/2022) Realização do *Guessing Game***

Em nossa aula de hoje tivemos a oportunidade de revisarmos os conteúdos vistos durante o nosso curso através do aplicativo *GoConqr*, em que eu direcionava diferentes perguntas a diferentes alunos, pedindo por exemplos, e eles respondiam, e/ou ajudavam uns aos outros na resposta. Percebi que quando eu perguntava, mais de um aluno sempre participava, tanto abrindo seus microfones, como através do *chat* da nossa aula virtual. Fiquei muito satisfeita, pois pude perceber, através da participação conjunta dos alunos e de suas respostas, que eles de fato conseguiram aprender muitos conteúdos, relacionados a todas as aulas que tivemos.

Após esse primeiro momento de revisão, partimos para o nosso segundo momento da aula, que foi o *Guessing Game* através do *TikTok*, um jogo em que os alunos deveriam tentar adivinhar de que cidade o seu colega de classe estava falando sobre, através das dicas presentes no seus vídeos. Para que ninguém se sentisse constrangido, ou para que seus vídeos não fossem expostos sem a sua autorização, tive o cuidado de criar um formulário no *Google Forms* em que pergunto se os alunos concordavam ou discordavam da exposição de seu vídeo em duas situações, a primeira seria na sala de aula com a turma para a realização *Guessing Game*, e a segunda seria a publicação no instagram do NucLi. Todos os alunos responderam esse formulário, e dos 24 alunos, 23 concordaram com a exposição de seus vídeos na sala de aula para o *Guessing Game*, 1 aluna discordou com a exposição de seu vídeo em ambas as situações, e 6 alunos optaram por não terem seus vídeos publicados no instagram, embora tenham concedido a permissão de expô-los em sala, e todas essas decisões foram devidamente respeitadas.

Confesso que eu estava bem ansiosa para este nosso último encontro, e alguns alunos através dos comentários também disseram estar, pois finalmente todos veríamos os vídeos uns dos outros. Além disso, por terem tido constante *feedback* sobre seus vídeos, os alunos estavam se sentindo confiantes de que haviam feito boas produções, e por isso estavam confortáveis em mostrar seus vídeos.

A nossa oitava aula, sem dúvidas, foi uma das aulas mais divertidas e interativas que tivemos. Os alunos se envolveram com a atividade, e, mais do que todas as aulas, estavam bem participativos dando os seus palpites sobre qual cidade os seus amigos estavam falando sobre. Penso que o envolvimento dos alunos foi tão positivo por três motivos: primeiramente, porque eles estavam bem curiosos quanto às apresentações dos seus outros colegas, e tendo em vista que os modelos dos vídeos produzidos eram diferentes, diversificou bastante esse momento de visualização das produções. Além disso, em alguns vídeos alguns alunos apareceram, seja apontando para frases ou falando de frente a imagens, e nesse contexto remoto isso foi de fato muito interessante, uma vez que com as câmeras desligadas ninguém havia visto o rosto de ninguém, todos só se conheciam por fotos e vozes. Por isso, ao verem essas pessoas aparecendo, de acordo com a reação dos alunos e seus comentários, pude perceber que a impressão que eles tinham era que eles estavam vendo aquelas pessoas pela primeira vez, de fato conhecendo-as. Para mim essa experiência foi um pouco diferente, pois eu já havia visto esses alunos durante as correções, mas a sensação que eu tive da primeira vez foi a mesma. Esse momento também nos proporcionou uma sensação de aproximação uns com os outros, o que considero muito importante.

Segundamente, a proposta do *Guessing Game* foi interessante por fazer com que os alunos entrassem em um clima de competição, de quem conseguia adivinhar primeiro. Por causa disso, os comentários através do *chat* ficaram mais frequentes. Percebi que alguns alunos logo respondiam, e outros demoravam um pouco, mas ainda assim participavam, o que julgo ser porque alguns deles pesquisavam na internet qual cidade seria através das dicas que estavam nos vídeos. Como alguns

vídeos tratavam de cidades que eram pouco conhecidas, achei essa alternativa viável, considerando também que eu não teria controle de quem estaria pesquisando ou não.

O terceiro e último motivo penso ser por causa da ansiedade que os alunos tiveram de verem seus próprios vídeos sendo passados e elogiados pelos seus colegas. Esse fator também chamou muito a minha atenção, pois a cada apresentação todos os alunos parabenizavam uns aos outros, tornando esse nosso último momento muito agradável.

Considerando esses três pontos, posso depreender que essa foi uma atividade final prazerosa, interativa e de muita descontração para os alunos, sem desconsiderarmos o fato de que eles novamente revisaram não só os assuntos que vimos durante as aulas, como também assuntos que foram introduzidos através dos vídeos-dicas, como os assuntos de *peoples' profile*, *weather* e *typical food*, em que os alunos puderam aprofundar seus conhecimentos através do acesso a outros vocabulários que estavam nos vídeos dos seus colegas.

Por fim, houve a publicação dos vídeos do *TikTok* no Instagram do NucLi, em que foi tornado público o resultado do trabalho desenvolvido pelos alunos ao longo do curso de Inglês para Viagens. Através dessa publicação, foi possível demonstrar um pouco dos diversos conteúdos que foram trabalhados em sala de aula, bem como evidenciar os conhecimentos linguísticos e a capacidade criativa dos alunos participantes do projeto. Esses fatores contribuem diretamente para que o interesse de outros usuários seguidores da página do NucLi seja fomentado, garantindo o prosseguimento das atividades pedagógicas através desse projeto tão importante que tem contribuído significativamente para o crescimento profissional de tantos professores em formação inicial.

### **Feedback da Orientadora**

*Para uma finalização de curso, quero lhe parabenizar pela revisão, ponto que já comentei como sendo de grande importância no processo de aprendizagem. E também quero parabenizar pelo cuidado com a exposição dos alunos por meio da criação do formulário para solicitar a permissão de cada um.*

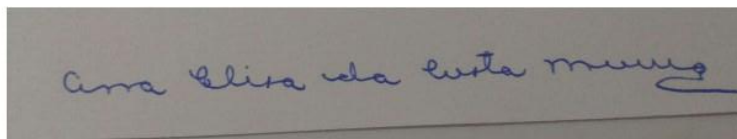
*Enfim, acredito que a experiência do curso será muito importante para a escrita do seu TCC, visto que com todos os dados arrecadados, o seu olhar de pesquisadora trará benefícios para o campo da pesquisa no âmbito acadêmico.*

## ANEXOS - TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRES E ESCLARECIDOS

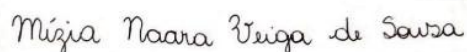
**OBS: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.**

Tendo em vista os itens acima apresentados:

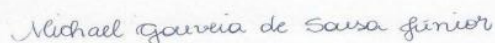
Eu, Ana Elisa da Costa Moura, portador da cédula de identidade, RG 4.462.328, e inscrito no CPF: 712.667.544-58 nascido(a) em 02/01/2002 de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar como voluntário(a) da pesquisa **“O uso do TikTok como ferramenta avaliativa no ensino remoto de língua inglesa”**. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.  
“Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.”



**Assinatura do Participante da Pesquisa**



**Assinatura do Pesquisador responsável**



**Assinatura do Orientador responsável**

Campina Grande - PB, 05 de Abril de 2022.

Pesquisadora: Mízia Naara Veiga de Sousa Tel: (83) 9 8714-6673	Orientador: Prof. Me. Michael Gouveia de Sousa Júnior Tel: (83) 9 96964714
---	---



**OBS: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.**

Tendo em vista os itens acima apresentados:

Eu, Gabriel Azeneudo Oliveira da Silva, portador da cédula de identidade, RG .....4.2732.818....., e inscrito no CPF:.....709.302.834-90..... nascido(a) em 26 / 06 / 2001 de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar como voluntário(a) da pesquisa **“O uso do TikTok como ferramenta avaliativa no ensino remoto de língua inglesa”**.

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

“Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.”

*Gabriel Azeneudo Oliveira da Silva.*

Assinatura do Participante da Pesquisa

*Mízia Naara Veiga de Sousa*

Assinatura do Pesquisador responsável

*Michael Gouveia de Sousa Júnior*

Assinatura do Orientador responsável

Campina Grande - PB, 17 de Fevereiro de 2022.

Pesquisadora: Mízia Naara Veiga de Sousa Tel: (83) 9 8714-6673 E-mail: miziaveiga@gmail.com	Orientador: Prof. Me. Michael Gouveia de Sousa Júnior Tel: (83) 9 96964714 E-mail: mikesousajunior@gmail.com
---	--