

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO - PPGI
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO - PPGET**

GILMARA OLIVEIRA MAQUINÉ

**LINGUACOMP COMO FERRAMENTA NO ENSINO-APRENDIZAGEM
DE LÍNGUAS: UMA PROPOSTA PARA DESENVOLVIMENTO DA
HABILIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA**

Orientadora: Profa. Dra. Iandra Maria Weirich da Silva Coelho

Manaus - AM
2020

GILMARA OLIVEIRA MAQUINÉ

**LINGUACOMP COMO FERRAMENTA NO ENSINO-APRENDIZAGEM
DE LÍNGUAS: UMA PROPOSTA PARA DESENVOLVIMENTO DA
HABILIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ensino Tecnológico, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico, sob a orientação da Profa. Dra. Iandra Maria Weirich da Silva Coelho.

Área de Concentração: Processos e Produtos para o Ensino Tecnológico.

Linha de Pesquisa: Recursos para o Ensino Técnico e Tecnológico.

Manaus - AM
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M2971 Maquiné, Gilmara Oliveira.

LinguaComp como ferramenta no ensino-aprendizagem de línguas:
uma proposta para desenvolvimento da habilidade de produção escrita em
língua inglesa. / Gilmara Oliveira Maquiné. – Manaus, 2020.

121 p. : il. color.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). – Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus
Centro, 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Iandra Maria Weirich da Silva Coelho.

1. Ensino tecnológico. 2. Ensino de línguas. 3. Habilidade escrita. 4.
Avaliação – língua inglesa. I. Coelho, Iandra Maria Weirich da Silva.
(Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Amazonas. III. Título.

CDD 371.33

GILMARA OLIVEIRA MAQUINÉ

LINGUACOMP COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE
LÍNGUAS: UMA PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE
PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Ensino Tecnológico do
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Amazonas como requisito para
obtenção do título de Mestre em Ensino
Tecnológico.

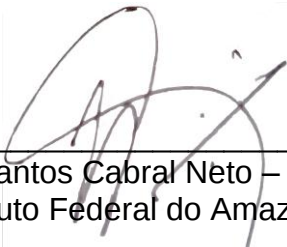
Linha de Pesquisa: Recursos para o Ensino
Técnico e Tecnológico

Aprovada em 11 de maio de 2020.

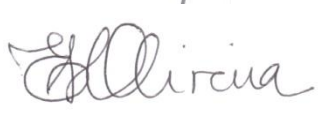
BANCA EXAMINADORA



Dra. Iandra Maria Weirich da Silva Coelho – Orientadora
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



Dr. João dos Santos Cabral Neto – Membro Titular Interno
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



Dra. Elaine Harada Teixeira de Oliveira – Membro Titular Externo
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

À minha família, minha amada mãe, Araci Oliveira, que sempre se dedicou para nos apoiar nos desafios da vida, às minhas irmãs, Adriane Oliveira e Simone Maquiné e ao meu companheiro de todas as horas, Daniel Alencar. A todos aqueles que acreditam nos benefícios que a tecnologia provê para a educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado forças, saúde e coragem para superar os desafios encontrados no caminho percorrido durante o Mestrado.

À minha família, amores da minha vida! Especialmente a Araci Oliveira (mãe), Adriane Oliveira e Simone Maquiné (irmãs) e Daniel Alencar (companheiro de todas as horas) pelo amor, incentivo e apoio incondicional. Aos demais familiares pela compreensão e por palavras de carinho e incentivo.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Iandra Maria Weirich da Silva Coelho, por todo seu incentivo, disponibilidade e preocupação, me guiando de maneira tão atenciosa e cuidadosa na jornada pelo ensino de línguas. Sou eternamente grata a sua dedicação e comprometimento com a construção da minha trajetória acadêmica e profissional. Obrigada por acreditar no meu potencial, desde a entrevista no processo seletivo, por ampliar meus horizontes para novas caminhadas e por me inspirar profundamente.

Aos professores, Dra. Elaine Harada Teixeira de Oliveira e Dr. João dos Santos Cabral Neto por todas as contribuições nos exames de qualificação e defesa.

A todos os professores do corpo docente do MPET, por me proporcionar o conhecimento, não apenas racional, mas a manifestação do caráter e afetividade da educação no processo de formação acadêmica e profissional, pela dedicação, não somente por terem me ensinado, mas por terem me feito aprender. Em especial, aos professores das disciplinas ministradas: Rosa Azevedo, Andréa Mendonça, Ana Cláudia, João Cabral, Cinara Cabral e Iandra Coelho.

À equipe administrativa da secretaria do MPET, Larissa e Suzy, que sempre estavam dispostas a nos ajudar nas etapas do curso.

Aos professores que compuseram o comitê Ad hoc e participaram como juízes externos, disponibilizando-se a avaliar a proposta.

À equipe do Centro de Idiomas do IFAM, Campus Manaus Centro, por todo o apoio durante essa jornada árdua, vocês foram essenciais.

Às professoras de Língua Inglesa Andréa Roy pela ajuda na revisão dos abstracts, e Erica Mafra por participar da avaliação da ferramenta.

Aos amigos da vida que estão sempre comigo sempre, agradeço pelos momentos de alegrias, companheirismo e apoio.

Aos amigos que ganhei no MPET, em especial Carolina Oliveira, Franciane Soares, Afonso Santos, Nívea Consuelo.

E a todos que contribuíram de maneira direta ou indiretamente para minha formação.

RESUMO

A utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação vem crescendo e se fortalecendo, no âmbito educacional, com base na evolução e melhoria contínua desses recursos. Com isso, vem sendo desenvolvidas diferentes tecnologias digitais que são utilizadas como facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, apresentamos uma ferramenta computacional, denominada *LinguaComp*, desenvolvida para subsidiar a aplicação de uma proposta para desenvolver e avaliar a habilidade de produção escrita em língua inglesa. A proposta engloba três fases: Orientação, Textualização e Autorrevisão, e tem como base o modelo de criação de textos de Domínguez García (2006). Os procedimentos metodológicos envolvem uma pesquisa de abordagem qualitativa, viabilizada através de um estudo de caso (YIN, 2015). Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram questionários empregados durante levantamento inicial e avaliação da ferramenta. A proposta foi aplicada e avaliada através da utilização do *LinguaComp*, contando com 26 alunos do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Química, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, na disciplina de Língua Inglesa. A ferramenta foi avaliada com base em aspectos ergonômicos de interação/homem-máquina (usabilidade, interoperabilidade, documentação), por meio de um questionário com base na Escala *Likert* de cinco pontos. Os resultados demonstraram que a ferramenta auxiliou no processo de avaliação da habilidade de produção escrita, gerando artefatos que facilitam e agilizam a avaliação, tais como, um ambiente computacional para o envio de tarefas online; uma interface para avaliação da produção escrita, através de uma rubrica; a possibilidade de gerar dados referentes a autoavaliação realizada pelos alunos; espaço para envio de feedbacks textuais aos alunos; relatórios de acompanhamento geral, com características quantitativas (notas) ampliadas por gráficos individuais que indicam o desempenho dos alunos nos critérios avaliados. Além dessas contribuições, os resultados também demonstram elementos de usabilidade identificados na avaliação da ferramenta, como a indicação de consistência e padrões na nomenclatura empregada nos botões e menus, minimizando a carga de memória dos participantes na utilização da ferramenta, bem como a eficácia das mensagens de sucesso e erro. Por meio dessa pesquisa, foram gerados dois produtos educacionais, uma ferramenta computacional, baseada na web (*LinguaComp*) e um manual, com orientações para a utilização dessa ferramenta no processo de ensino, aprendizagem e, principalmente, avaliação dos desempenhos alcançados no âmbito da didática de línguas,

Palavras-chave: Ensino de línguas; Avaliação da Língua Inglesa; Habilidade escrita.

ABSTRACT

The use of Information and Communication Technologies has been growing and strengthening in the educational field, based on the evolution and continuous improvement of these resources. Thereby, different digital technologies have been developed that are used as facilitators in the teaching-learning process. In this context, we present a computational tool, called *LinguaComp*, developed to support the application of a proposal to develop and evaluate the written production in English. The proposal include three phases: Orientation, Textualization and Self-review, based on the text creation model of Domínguez García (2006). The methodological process involve research with a qualitative approach, made possible through a case study (YIN, 2015). The instruments used for data collection were questionnaires used during the initial survey and assessment of the *LinguaComp*. The proposal was applied and evaluated through the use of *LinguaComp*, with 26 students from the technical course of integrated middle level in Chemistry, from the Federal Institute of Education, Science and Technology of Amazonas (IFAM), in the English language. The tool was evaluated based on ergonomic aspects of interaction / man-machine (usability, interoperability, documentation), using a questionnaire with five-point of Likert Scale. The results showed that the tool helped in the process of assessment the ability of written production, generating artifacts that facilitate and speed up the evaluation, such as a computational environment for sending tasks online; an interface for evaluating written production, through a rubric; the possibility of generating data referring to self-assessment carried out by students; space for sending textual feedbacks to students; general monitoring reports, with quantitative datas (notes) expanded by individual graphs that indicate the performance of students in the evaluated criteria. In addition to these contributions, the results also demonstrate elements of usability identified in the assessment of the tool, such as the indication of consistency and standards in the nomenclature used in the buttons and menus, minimizing the memory load of the participants when using the tool, as well as the effectiveness of messages of success and error. Through this research, two educational products were generated, a computational tool, based on the web (*LinguaComp*) and a manual, with guidelines for the use of this tool in the teaching, learning process and, mainly, evaluation of the performance achieved in the scope of didactics of languages.

Key-words: Language teaching; English Language Assessment; Writing skills.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Evolução da Competência Comunicativa	20
Figura 2 - Cronologia da Avaliação em Línguas	26
Figura 3 - Modelo mental da LinguaComp	54
Figura 4 - Diagrama de Casos de uso da LinguaComp	55
Figura 5 - Modelo Entidade Relacionamento do LinguaComp	56
Figura 6 - Tela inicial do LinguaComp	58
Figura 7 - Tela de Tarefas da LinguaComp	58
Figura 8 - Avaliar a tarefa	59
Figura 9 - Avaliando a tarefa de um aluno	60
Figura 10 - Rubrica avaliativa no LinguaComp	61
Figura 11 - Habilidades avaliadas	65
Figura 12 - Informações recebidas após correção da avaliação	65
Figura 13 - Modelo para produção escrita	67
Figura 14 - Rubrica avaliativa no LinguaComp	77
Figura 15 - Gráfico de desempenho individual no LinguaComp	78
Figura 16 - Relatório de acompanhamento geral da turma	79
Figura 17 - Desempenho dos alunos na fase de Orientação	81
Figura 18 - Desempenho dos alunos na fase de Textualização	82
Figura 19 - Desempenho dos alunos na fase de Autorrevisão	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conceituação de competência comunicativa	22
Quadro 2 - Processos para avaliar competências.....	30
Quadro 3 - Instrumentos utilizados no processo avaliativo de competências	31
Quadro 4 - Resumo de informações das ferramentas tecnológicas	36
Quadro 5 - Síntese das etapas e características avaliadas no estudo de caso	49
Quadro 6 - Artefatos de software entregues em cada fase	53
Quadro 7 - Estratégias cognitivas e metacognitivas do processo de construção.....	67
Quadro 8 - Implementação do modelo de construção de textos.....	69
Quadro 9 - Desenho da proposta para produção escrita.....	71
Quadro 10 - Rubrica para avaliar a produção escrita em língua inglesa	72
Quadro 11 - Resultados da avaliação dos juízes.....	74
Quadro 12 - Resultados do cálculo do RM por questão	87

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
1.1 Competência Comunicativa	18
1.2 Avaliação de línguas.....	25
1.3 Instrumentos para avaliação da competência	30
1.4 Ferramentas tecnológicas para a avaliação de competências	34
1.5 Abordagem teórica: a relevância dos aspectos cognitivos, comunicativos e socioculturais.....	46
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	48
2.1 Levantamento inicial da bibliografia e dos recursos tecnológicos.....	50
2.2 Desenvolvimento de uma proposta avaliativa e do LinguaComp	51
2.2.1 Processo de Desenvolvimento do LinguaComp	52
2.2.2 Elaboração do manual para utilização da ferramenta LinguaComp.....	62
2.3 Contexto da pesquisa e caracterização dos participantes.....	63
3 PROPOSTA PARA DESENVOLVER E AVALIAR A HABILIDADE ESCRITA NA LÍNGUA INGLESA.....	64
3.1 Diagnóstico inicial com participantes.....	64
3.2 Proposta avaliativa com uso do LinguaComp na avaliação da produção escrita em língua inglesa	66
3.3 Avaliação da proposta pelos juízes.....	73
3.4 Utilização da proposta avaliativa.....	75
4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	77
4.1 LinguaComp e a avaliação da produção escrita.....	77
4.2 Contribuições da ferramenta no desenvolvimento da habilidade de produção escrita.....	80
4.3 Elementos de usabilidade da ferramenta LinguaComp	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	109
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais e/ou responsáveis....	110
APÊNDICE C - Questionário de levantamento inicial.....	111
APÊNDICE D - Questionário de avaliação da ferramenta LinguaComp.....	112
APÊNDICE E - Questionário de avaliação da proposta (juízes).....	114

INTRODUÇÃO

Considerando as potencialidades dos recursos tecnológicos e a necessidade de fomentar o uso de ferramentas que possibilitem o desenvolvimento de habilidades em uma língua adicional, no contexto escolar, apresentamos o LinguaComp. Trata-se de um software criado como potencial ferramenta para auxiliar professores e alunos na criação, mediação e avaliação de atividades de aprendizagem.

A temática escolhida justifica-se devido à necessidade de propor alternativas ao processo avaliativo da língua inglesa, com ênfase na produção escrita. A realização para essa pesquisa também leva em conta a necessidade de potencializar o uso de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem, levando em conta a tendência do ensino contemporâneo que deve, cada vez mais, integrar as tecnologias no contexto educativo.

De acordo com Stoll et al. (2019, p. 1), é importante acompanhar as necessidades dos alunos, visando à melhoria no processo de aprendizagem considerando que “nos ambientes virtuais, os registros das produções, atividades e interações dos alunos são coletados automaticamente, possibilitando a análise completa do aprendizado. Contudo, o volume de dados poderá ser muito grande”.

Vale destacar que o uso do computador vem sendo caracterizado na literatura como “um instrumento a mais de ensino-aprendizado, tem sido fundamental para o desenvolvimento de softwares aplicados à educação” (GARCIA, 1994, p.19) e podem contribuir para que os professores possam coletar e armazenar diferentes dados de seus alunos.

Nesse contexto, alguns autores destacam a ausência de ferramentas para apoiar o planejamento da aprendizagem, tanto no início, como no decorrer das aulas, junto à necessidade de alinhar essas ações desenvolvidas, aos documentos pedagógicos e demandas formativas (ROSENFELD; LEUNG; OLTMAN, 2001; ALENCAR; CAMPOS, 2016; COELHO, 2019b).

Com isso, ressaltamos a importância de empregar recursos tecnológicos no ensino-aprendizagem de línguas. Nesse contexto, professores têm utilizado alguns recursos diferenciados, entre eles, o “WhatsApp [...], além do Facebook e das e-rubricas (em menor proporção)” (COELHO, 2019a, p.191), contudo as provas escritas tradicionais continuam sendo “instrumentos utilizados para verificação dos conteúdos dados em sala de aula, principalmente voltados à valoração da aquisição de conhecimentos gramaticais, análise linguística e vocabulário”.

Levando em conta a necessidade de otimizar as ações voltadas principalmente à avaliação, destacamos, nessa pesquisa, a importância do uso de novas práticas e instrumentos avaliativos diferenciados, com foco no uso de recursos tecnológicos disponíveis, especialmente no contexto do ensino-aprendizagem de línguas, visando ao desenvolvimento da competência comunicativa.

O processo avaliativo da competência comunicativa, principalmente no que concerne à sistematização e agilidade no retorno de informações aos alunos ainda é uma dificuldade sinalizada por professores. Tal indicação,

reflete uma série de limitações das formas de avaliar os processos de aprendizagem da língua dos estudantes, considerando que habilidades como a produção oral e escrita são concebidas, desde uma perspectiva tradicional, como domínio de uma série de habilidades que se avaliam de forma descontextualizada, sem levar em conta as condições e situações de uso efetivo da língua, que possui propósitos, destinatários e práticas reais (COELHO, 2019b, p.387).

A justificativa para tal pesquisa reflete a indissociabilidade da temática da avaliação do contexto do ensino-aprendizagem, como um processo que necessita de aporte teórico e metodológico para ser colocado em prática nas escolas. Segundo Coelho (2019b), a reflexão acerca dos critérios, princípios e planejamento das ações avaliativas é necessária, para que possamos transformar a avaliação em peça-chave para a melhoria do ensino.

Avaliar a competência comunicativa na língua necessita considerar diferentes aspectos de desenvolvimento na língua, tais como: escrever, ler, falar e ouvir (PASTOR CESTEROS, 2003). Considerando tal complexidade da avaliação da competência comunicativa no ensino de línguas, justifica-se investigar o uso de recursos tecnológicos nesse processo, visando à utilização de ferramentas que possam possibilitar a criação de instrumentos avaliativos, com foco no registro de dados, acompanhamento e *feedback*, além de viabilizar uma interface computacional que proporcione acompanhamento de ambos os participantes do processo de avaliação, ou seja, professores e alunos.

A avaliação no âmbito do ensino de línguas, mais especificamente na língua inglesa, tem sido objeto de pesquisa, em decorrência de existirem diversas lacunas apontadas na literatura. Algumas dessas lacunas são caracterizadas como problemas na avaliação, no âmbito da língua inglesa, destacando-se “(1) a significação da avaliação como sinônimo de mensuração; (2) a ênfase à avaliação de conteúdos objetivos, estáveis e memorizáveis; e (3) a utilização de provas escritas como a principal modalidade de avaliação” (DUBOC, 2007, p. 267).

Nesse sentido, Miccoli (2012, p.59) descreve que um dos desafios apontados por professores de língua inglesa é a avaliação da aprendizagem, pois o docente “tem que lidar com propostas de avaliação escolar que ele não compreende e buscar formas para resolver. Além disso, a avaliação é um problema também relacionado ao desenvolvimento de habilidades específicas”.

Nessa perspectiva, vale destacar alguns fatores que interferem no processo de ensino-aprendizado de línguas, como o quantitativo reduzido de carga horária para tal disciplina, (em muitos casos 40 horas semanais), o quantitativo elevado de estudantes por turma, em muitos casos heterogêneas (BRITISH COUNCIL, 2015; QUEVEDO-CAMARGO, SILVA, 2017), entre outras dificuldades.

No caso da língua inglesa, podemos citar problemas como o desenvolvimento da habilidade de produção escrita, que é sinalizada na literatura como um desafio para a aprendizagem na língua, levando em conta a necessidade de fortalecer a associação entre gramática e vocabulário da língua de maneira contextualizada (BARBOSA, 2015). Outro aspecto ainda considerado como um desafio na produção escrita de língua inglesa refere-se à necessidade de estimular os alunos a escreverem em outra língua. Muitas vezes, os alunos se negam a realizar essa tarefa, devido à “falta de sentido das atividades. Os alunos só se sentirão motivados a aprender caso a atividade seja significativa, escreverão melhor se tiverem um propósito real e autêntico e também um público-leitor” (ARAÚJO, 2015, p.38).

Segundo Santos e Anselmo (2016), uma das dificuldades apontadas por alunos de língua inglesa, em escolas públicas, é a produção escrita para cerca de 40% do público entrevistado, seguido da leitura e escuta. Esses dados evidenciam a produção escrita na língua inglesa como uma temática relevante, considerando a necessidade de escrever textos que respeitem as convenções da língua-alvo, bem como os aspectos que integram a comunicação, pois trata-se de “uma condição para a integração na vida social e profissional” (CARLOTO, 2013, p.7).

Cabe também ressaltar as motivações para a realização desta pesquisa que retratam a experiência acadêmica e profissional adquirida durante a formação no Curso de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, tanto nas disciplinas que compõem a grade curricular quanto no olhar de pesquisadora na temática do ensino de línguas, bem como a imersão proporcionada pelo Centro de Idiomas, do Campus Manaus Centro. Tais vivências possibilitaram a observação de diferentes aspectos que influenciam no ensino-aprendizagem de línguas adicionais e as constantes dificuldades de professores em realizar o processo de avaliação mais centrado no estudante, com

possibilidade de ampliar as práticas avaliativas, com uso de diferentes recursos, não apenas com uso de provas tradicionais.

Apesar de não atuar como professora de Língua Inglesa, a razão pela escolha inclui enfoques relacionados à importância dessa língua para a formação integral do estudante, conforme descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000, p.11) que considera a comunicação em uma língua “ferramenta imprescindível, no mundo moderno, com vistas à formação pessoal, acadêmica ou profissional”, sendo de grande importância a aprendizagem de uma língua adicional. Além disso, a razão da escolha implica nas dimensões descritas na Base Nacional Comum Curricular, que preconiza o ensino de línguas desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, com a obrigatoriedade da Língua Inglesa como língua franca (BRASIL, 2018).

Cruse e Peck (2012, p.4) também descrevem a importância do inglês como “a língua-chave no mundo dos negócios e da ciência”. Além disso, essa língua foi escolhida por fazer parte do currículo das escolas brasileiras e ainda por figurar entre as seis línguas mais faladas do mundo (FINARDI; SANTOS; GUIMARÃES, 2016).

Tendo em vista esse cenário, tomamos para essa investigação, o âmbito da disciplina Língua Inglesa, com foco na produção escrita, considerando a importância do desenvolvimento dessa habilidade no ensino de línguas adicionais (ARAÚJO, 2015; BARBOSA, 2015) e desenvolvemos uma ferramenta computacional, denominada *LinguaComp*, com o intuito de auxiliar o processo de avaliação.

Para o desenvolvimento dessa ferramenta computacional, baseada na web, foram utilizados métodos de desenvolvimento de software, abrangendo todas as etapas necessárias para desenvolvimento de um sistema, incluindo, levantamento de requisitos de software, modelagem, codificação e prototipação, implementação e validação.

Em virtude do cenário apresentado, destacamos a questão de investigação: Como auxiliar professores e alunos no processo de ensino, aprendizagem e avaliação de competências na Língua Inglesa?

Com base no problema apresentado, o objetivo geral desta pesquisa é construir um produto educacional para auxiliar no ensino, aprendizagem e, principalmente, avaliação da língua inglesa.

Diante da problemática da pesquisa, adotamos uma abordagem metodológica baseada no estudo de caso (YIN, 2015). Para realizá-lo, elencamos uma turma de Ensino Médio, do Instituto

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - Campus Manaus Centro, na disciplina de Língua Inglesa, no sentido de analisarmos as potencialidades e limitações da ferramenta.

Com o intuito de aplicar e validar a ferramenta no contexto educativo, criamos uma proposta para desenvolver e avaliar a habilidade escrita em língua inglesa. Essa proposta está organizada em três fases, que estão inter-relacionadas e complementam-se, denominadas: ‘Orientação’, ‘Textualização’ e ‘Autorrevisão’. Essas fases contemplam atividades que integram fatores cognitivos, comunicativos e socioculturais, tomando como base Domínguez García (2006). A proposta foi avaliada por um comitê *ad hoc* de juízes especialistas da área de línguas.

Nesse cenário de pesquisa, as questões que norteiam este processo de investigação são as seguintes:

- Em que aspectos a ferramenta auxilia na avaliação da produção escrita em língua inglesa?
- Em que aspectos a proposta auxilia no desenvolvimento da habilidade de produção escrita em língua inglesa?
- Quais elementos de usabilidade são identificados na avaliação da ferramenta?

Nesse contexto, temos como objetivos específicos:

- Elaborar uma proposta para o desenvolvimento da habilidade de produção escrita em língua inglesa;
- Desenvolver uma ferramenta computacional para auxiliar no processo avaliativo da produção escrita aplicada ao ensino-aprendizagem de línguas;
- Identificar em que aspectos a ferramenta pode potencializar a avaliação da produção escrita;
- Identificar elementos de usabilidade na ferramenta utilizada na avaliação da produção escrita em língua inglesa.

Esta pesquisa tem como produtos educacionais uma ferramenta computacional, baseada na web e um manual, com orientações para a utilização dessa ferramenta no processo de avaliação do ensino-aprendizagem de línguas.

O LinguaComp tem como foco a avaliação qualitativa do desempenho dos estudantes, de maneira sistemática, fazendo uso de técnicas de observação como estratégia para diagnosticar e recolher dados e informações de maneira mais detalhada.

O manual para utilização do LinguaComp, por outro lado, contém as informações necessárias ao uso da ferramenta, tanto para alunos quanto para professores, assim como informações relacionadas ao acesso e disponibilidade da ferramenta.

A presente dissertação está organizada em quatro capítulos. No capítulo 1, estão elencados os referenciais teóricos que fundamentam a presente pesquisa, discorrem sobre os conceitos que embasaram a criação da proposta e da ferramenta computacional LinguaComp. No capítulo 2, descrevemos os procedimentos metodológicos empregados no desenvolvimento, planejamento e avaliação do estudo de caso realizado. No capítulo 3, estão descritas as informações inerentes à proposta avaliativa e suas respectivas fases. Por fim, o capítulo 4 apresenta a discussão de resultados dos dados coletados durante a pesquisa, seguido das considerações finais, apontamentos futuros e referências bibliográficas.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, estão reunidos os aportes teóricos que fundamentam esta pesquisa. Está organizado em cinco seções. A primeira trata da competência comunicativa, na perspectiva do ensino de línguas. A segunda aborda a temática da avaliação de línguas e seus desdobramentos no âmbito educativo. A terceira detalha instrumentos que podem ser empregados na avaliação de competências. A quarta apresenta uma análise comparativa de recursos tecnológicos para avaliação de competências identificados na revisão da literatura. Finalizando, a quinta seção discorre acerca da abordagem teórica que integra aspectos cognitivos, comunicativos e socioculturais.

1.1 Competência Comunicativa

Iniciamos a discussão teórica tratando de conceituar a competência comunicativa, que pode assumir diferentes acepções, devido à polissemia atrelada a esse conceito. A importância da definição de competência comunicativa deve-se ao fato de que, em alguns momentos, este termo é considerado sinônimo de outros, tais como: capacidade, desempenho, objetivos, conhecimento, qualificações ou funções (ROQUE, 2004).

No âmbito da Linguística, a competência é um conceito que vem sendo discutido, desde a década de 1960, a partir da proposta de Noam Chomsky (1965), que atribuiu valor ao termo competência linguística (SALOMÃO, 2011).

Nesse cenário, os estudos de Chomsky contribuem para a disseminação do conceito ao considerar como “a capacidade inata do ser humano de usar a linguagem, e especificamente o código linguístico (língua), assume a existência de uma competência linguística (conhecimento da língua), que se diferencia do desempenho (ou performance, uso concreto da língua)” (SILVA, 2019, p.166).

Esse termo foi associado ao desenvolvimento linguístico e ao desempenho do indivíduo na língua. Para Chomsky, a competência está associada ao “conhecimento da língua, das estruturas e regras, enquanto que o desempenho seria o uso real da língua em situações concretas” (SALOMÃO, 2011, p.242).

Com base na proposta de Chomsky, Hymes (1976) incorporou a dimensão social ao conceito de competência e criou o termo competência comunicativa, englobando não somente a linguística, proposta por Chomsky, mas também o uso da língua no contexto (SALOMÃO, 2011). Nessa perspectiva, a competência comunicativa leva em conta o fato de que não se deve “apenas

dominar a gramática e as estruturas da língua, mas compreender, desde uma perspectiva funcional e pragmática como a língua funciona” (COELHO, 2019b).

Hymes (1976) contribuiu com o estudo sobre a competência comunicativa, introduzindo o elemento social, integrado ao linguístico, pragmático e cultural (ACOSTA; RAMÍREZ, 2007).

A partir das contribuições de Hymes e Chomsky, muitos autores passaram a definir a competência comunicativa. Destacamos a proposta de Giovannini et al. (1996), que define essa competência como uma série de conhecimentos (regras linguísticas, psicolinguísticas, culturais e sociais) que inconscientemente são necessários para falar o idioma (DÍAZ, 2008). Nesse sentido, a competência comunicativa é composta, por sua vez, por seis subcompetências: linguística, sociolinguística, discursiva, estratégica, sociocultural e social (GIOVANNINI et al., 1996 apud DÍAZ 2008, p.205).

Salvadores Merino (2009) aponta algumas diferenças entre as concepções de Chomsky e Hymes. Para o autor, Chomsky traz uma abordagem na competência como um conhecimento abstrato da língua que se aproxima do conhecimento de regras entre outros aspectos. Diferentemente da concepção abordada por Hymes, a competência se aproxima da habilidade de realizar algo no contexto, utilizando o conhecimento linguístico para o efetivo uso da língua, considerando o conhecimento gramatical das regras da língua como um recurso e não um conhecimento abstrato.

No modelo de Canale e Swain (1980), a concepção de competência comunicativa reúne a perspectiva de princípios gramaticais básicos com a interação em ambientes reais de comunicação (YILORM BARRIENTOS; LIZASOAIN CONEJEROS, 2011).

Para Canale (1983), a competências comunicativa é composta de subcompetências descritas como

- a) competência gramatical: o domínio do código linguístico, a habilidade em reconhecer as características linguísticas da língua e usá-las para formar palavras e frases;
- b) competência sociolinguística: o conhecimento das regras sociais que norteiam o uso da língua e permitem reconhecer um determinado contexto situacional, ou seja, implica a compreensão do contexto social no qual a língua é usada;
- c) competência discursiva: a conexão entre uma série de orações e frases que nos permite construir enunciados coerentes em cooperação com o interlocutor com a finalidade de formar um todo significativo;
- d) competência estratégica: estratégias de enfrentamento usadas para compensar e ou reparar qualquer imperfeição no conhecimento das regras, conflitos comunicativos, aumentando a eficácia da interação (SALOMÃO, 2011, p.243).

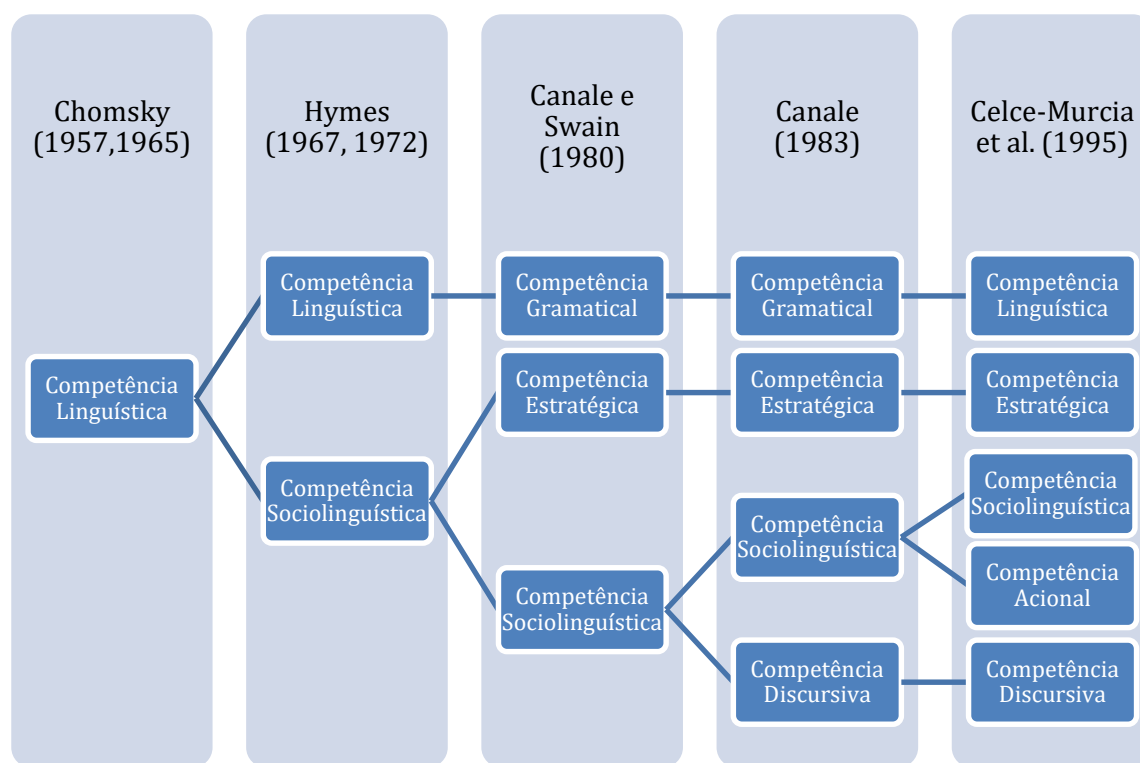
O modelo de Bachman (1990) e aprimorado posteriormente por Bachman e Palmer (1996), se baseia nos pressupostos do modelo de Canale, e propõe que a competência comunicativa consiste na interrelação entre o conhecimento e a habilidade de realizar essa competência no contexto real.

Bachman propôs em seu modelo a categoria competência organizacional que inclui a competência gramatical e textual, do modelo de Canale, com o objetivo de “mencionar a todo o sistema linguístico de formação de linguagem” (GÓMEZ-RODRÍGUEZ, 2010, p.329, tradução nossa).

O modelo proposto por Celce-Murcia (1995) inclui a competência acional que vincula-se às habilidades de compreensão e produção de ações de fala com importância para a comunicação, ou seja, se refere ao “conhecimento de funções da linguagem, como pedir informações, cumprimentar etc” (SALOMÃO, 2011, p.245).

Em uma perspectiva evolutiva, Salomão (2011) apresenta em seu estudo, marcos considerados importantes para o desenvolvimento e consolidação do conceito de competência comunicativa (Figura 1).

Figura 1 - Evolução da Competência Comunicativa



Fonte: Salomão (2011, p.244).

A competência comunicativa também foi descrita por Littlewood (1984), como o desenvolvimento de habilidades, cujo processo abrange aspectos cognitivos e comportamentais. O cognitivo faz referência à internalização de regras gramaticais, vocabulário e estudos que envolvem a fala e o comportamental refere-se à automação dessas estruturas gramaticais, vocabulário para a comunicação efetiva na língua.

A competência comunicativa tem entre outros propósitos, o ensino da língua, pautado na comunicação e não somente focado em palavras e vocábulos sem relação com o cotidiano dos envolvidos. Em outras palavras,

esse conceito de competência comunicativa, desde o campo da Linguística, leva em conta o estudo da língua e da comunicação para além das regras gramaticais e memorização de vocabulário, com o intuito de potencializar as capacidades cognitivas, de interpretação e argumentação; as habilidades e atitudes, bem como a resolução de problemas (COELHO, 2019b, p. 83).

Ressalta-se ainda que na literatura, o enfoque no ensino comunicativo da língua destaca-se como

aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 36).

Outra referência adotada nessa pesquisa diz respeito ao Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Trata-se de um documento, que descreve detalhadamente aspectos que os estudantes de línguas devem aprender para viabilizar uma comunicação efetiva na língua-alvo, além de servir como base para a criação de programas de línguas, elaboração de cursos etc. Esse documento é dedicado, inicialmente, aos criadores de programas, autores de livros didáticos, avaliadores, professores e formadores de professores.

O Quadro Comum Europeu Referência para as Línguas abrange em seu arcabouço o ensino e avaliação de línguas e descreve algumas diretrizes norteadoras quanto ao uso da língua abrangendo a aprendizagem que

inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem atividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, ativam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a

realizar. O controlo destas ações pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.29).

No Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas, a competência comunicativa é detalhada a partir da composição de diferentes elementos: competências linguísticas, competências sociolinguísticas e competências pragmáticas. Nesse contexto, a competência linguística abrange conhecimentos e capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas. A sociolinguística está relacionada a convenções sociais e culturais da língua. A pragmática refere-se ao discurso e argumentação de maneira coesa e coerente.

Esses elementos da competência comunicativa na língua são ativados a partir de atividades linguísticas que são caracterizadas pela “recepção, a produção, a interação ou a mediação (especialmente no caso da interpretação ou da tradução). Cada um destes tipos de atividade pode realizar-se na oralidade, na escrita, ou em ambas” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.35). Nesse contexto, recepção e produção (oral e/ou escrita), são descritas como processos primários.

Esses elementos mobilizam tanto o conhecimento da estrutura da língua (fonética, vocabulário etc) quanto a organização cognitiva e a maneira como esse conhecimento é acessado pelo estudante. Esses elementos estão relacionados a diferentes habilidades integradas, dentre elas estão, a habilidade escrita e a habilidade leitora.

Além desses autores, com base no levantamento bibliográfico, reunimos no Quadro 1, uma síntese das concepções de autores que definem a competência comunicativa.

Quadro 1 - Conceituação de competência comunicativa

Autores/Ano	Definição para competência comunicativa
Celce-Murcia et al, (1995)	Consideram a competência comunicativa na perspectiva de um modelo pedagógico que é composto de outras competências que se relacionam, competência linguística, competência estratégica, competência sociolinguística, competência accional e competência discursiva.
Pérez Morales (2007, p.37).	Considerada uma das principais competências para enfrentar os desafios na atualidade permitindo ao indivíduo participar em múltiplos contextos ou campos sociais contribuindo para uma vida bem sucedida e bom funcionamento da sociedade. Sendo, portanto, necessária para responder a demandas individuais e sociais ou realizar uma atividade ou tarefa.
Rojas; Correa; Hincapié (2008, p. 241)	Inclui: conhecimento de gramática e vocabulário da língua; conhecimento das normas de fala, p. ex. Saiba como iniciar e encerrar conversas, quais tópicos podem ser discutidos em diferentes eventos de fala, quais formas de tratamento devem ser usadas com as diferentes pessoas com quem você fala e em cada situação específica; saber usar e responder em diferentes tipos de discurso age como uma solicitação, desculpas, agradecimentos e convites; e saiba como usar o idioma corretamente.
Zamudio (2010, p.21).	Conjunto de processos e conhecimentos que o falante/escritor deve usar para produzir ou compreender diferentes tipos de discursos apropriados à situação, contexto de comunicação e grau de formalização exigido.

Bilbao; Pozo; Amézaga (2010, p.3).	Refere-se à capacidade de compreender, produzir e interpretar diferentes eventos comunicativos, considerados não só pelo seu significado explícito, mas também pelas convenções sociais, culturais e psicológicas que determinam ou autorizam certos usos da linguagem em função dos contextos comunicativos. Nessa perspectiva, observa-se a competência comunicativa como a habilidade de quem faz uso da língua para negociar, cooperar, trocar, interpretar e atribuir significados, de acordo com determinado modo de ação.
Lamuela (2011, p.47).	É constituída pelas competências comunicativas da língua, mas também por suas competências gerais, nas quais a competência intercultural está relacionada.
Juanas Oliva (2011, p.242).	Uma série de habilidades de comunicação indispensáveis para gerenciar e transmitir as informações a serem ensinadas.
Serna (2011, p.37).	Considerada uma das mais importantes competências no meio acadêmico e no trabalho, pois é parte fundamental do ser humano. Em sua estrutura está orientado um processo de leitura e escrita voltado à argumentação, apoio e compreensão.
Baralo (2012, p.15).	Possibilita ao falante desenvolver-se efetivamente em situações de expressão e interação comunicativa intercultural, orais e escritas, no local de trabalho e administrativo. Permite também, que se relacione com serviços públicos, ofertas de emprego e etc.
Ramos (2012, p.13).	Refere-se à capacidade de usar a linguagem de forma eficaz e adequada. É uma capacidade "complexa", "variável" e "contextualizada", três propriedades intimamente relacionadas entre si.
Roso-Bas; Pades-Jiménez; Ferrer-Pérez (2017, p.96).	É considerada uma das habilidades mais importantes no desenvolvimento do futuro profissional. Refere-se à capacidade de se comunicar oralmente e por escrito na própria língua [...]

Fonte: Elaboração própria.

Diante do exposto, é possível evidenciar a importância da discussão acerca da competência comunicativa no ensino de línguas, prospectando o desenvolvimento de habilidades na produção e compreensão oral e escrita, para melhoria e desenvolvimento da comunicação dos estudantes. Com isso, os aspectos que precisam ser considerados na avaliação da competência comunicativa em línguas partem de critérios gramaticais, textuais e a capacidade discursiva.

Nessa pesquisa, destacamos a necessidade de abordar a competência comunicativa, com ênfase no desenvolvimento de habilidades, e a capacidade de os estudantes se comunicarem por escrito.

No processo de ensino-aprendizagem de línguas no Brasil, cabe destacar também, a Base Nacional Comum Curricular (aprovada em 2018) que organiza o ensino de línguas na área de Linguagens. Especificamente para o Ensino Médio¹ essa área tem como responsabilidade,

propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e **escrita**) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, **Língua Inglesa** e Língua Portuguesa) (BRASIL, 2018, p.482, grifos nossos).

¹ Lócus da presente pesquisa

Dessa maneira, observamos que a Língua Inglesa no Ensino Médio

continua a ser compreendida como **língua de caráter global** – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade –, assumindo seu viés de língua franca, como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais. No Ensino Médio, a contextualização das práticas de **linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital**, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração desses estudantes com grupos multilíngues e multiculturais no mundo globalizado, no qual a língua inglesa se apresenta como língua comum para a interação (BRASIL, 2018, p. 484, grifos nossos).

A habilidade escrita, nesse contexto, é considerada uma ferramenta utilizada para desenvolver diversas habilidades e tem estreita relação com o desempenho de “diferentes papéis sociais e o meio para ativar processos sócio cognitivos, conhecimentos prévios, e estabelecer uma relação entre leitor, escritor (sócio) e seus pensamentos (cognitivo)”. Além disso, a utilização da escrita em uma língua adicional é descrita como uma “atividade social que permite aos alunos a construção de significado a partir da interação dos fatores mencionados, desenvolvendo a competência comunicativa” (BEMFICA DE OLIVEIRA, 2014, p. 83).

Vale ressaltar que a leitura é um processo inerente à escrita e como uma de suas características é a presença em diferentes disciplinas dos currículos escolares. No entanto, quando se trata de uma língua adicional

especialmente a língua inglesa, ler se torna uma ação mais árdua e menos frequente devido a diversos fatores como a baixa proficiência na língua em questão, o vocabulário diminuto e/ou, até mesmo o desinteresse dos alunos por acharem que aprender uma segunda língua não será útil somado ao despreparo de alguns professores em ensinar a leitura em suas aulas (ANGELO, 2014 p.13).

Diante da necessidade de produzir textos, os estudantes devem colocar em prática diversas estratégias cognitivas e linguísticas que tenham adquirido no decorrer de suas vidas tanto no ambiente formal quanto informal. Nesse cenário, a competência comunicativa

decorre da inter-relação não apenas com seus próprios processos de pensamento e reflexão individual, mas também através do relacionamento com os outros, a avaliação formativa, a co-avaliação, a avaliação compartilhada com os outros participantes de seus grupos colaborativos, que também constituem uma referência válida para tomar consciência de seus erros, aprendizado verificável e daqueles que ainda estão em uma fase incipiente de desenvolvimento e internalização (BENOIT, 2018, p.25).

Desse modo, algumas ações são necessárias para o desenvolvimento de habilidades comunicativas: (i) participar de conversas na língua; (ii) ouvir música, assistir um filme; (iii) ler textos na língua; e além desses, a habilidade foco dessa pesquisa, (iv) escrever textos na língua (PORTELA, 2006).

Diante do exposto, passaremos a entender como ocorre o processo de avaliação no âmbito do ensino de línguas.

1.2 Avaliação de línguas

No contexto de ensino-aprendizagem, a ação avaliativa compreende a realização sistemática de “procedimentos metodológicos para determinar, a partir dos objetivos propostos e com base em critérios internos e/ou externos, a relevância, a efetividade e o impacto de determinadas atividades com a finalidade de tomada de decisão” (LAGUARDIA; PORTELA; VASCONCELLOS, 2007, p.516).

Luckesi (2010, p.33) descreve a avaliação como “um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”. Porém, essa tomada de decisão pode ser descrita como um desafio ao ensino-aprendizagem, conforme corroborado por Ferreira (2003, p.27), “a avaliação do aluno sempre foi algo que desafiou e estimulou professores, na busca de algo que realmente perceba a real situação do aprendizado do aluno”.

Avaliar o processo de aprendizagem no contexto de ensino de línguas é uma atividade que envolve diversas dimensões, que são apontadas como desafiadoras, principalmente aos professores levando em conta que

a avaliação pode ser considerada como uma das tarefas mais difíceis de ser executada pelo professor. No entanto, é preciso investir na avaliação, pois cabe a ela o papel de integrar o ensino à aprendizagem. É através da avaliação e de todas as informações que ela traz que professores, alunos e demais envolvidos com a educação poderão rever seus procedimentos e (re)direcionar os caminhos, para que os objetivos do ensino sejam o mais plenamente atingidos (BARTHOLOMEU, 2002, p. 1).

Segundo Pastor Cesteros (2003), o processo avaliativo no ensino de línguas é guiado por enfoques metodológicos que vem transformando-se no decorrer dos anos. Esses enfoques podem ser caracterizados por escolhas de objetivos e conteúdos a serem ensinados. Nessa perspectiva, a autora os classifica em três métodos distintos: método tradicional, método áudio-oral e enfoque comunicativo. A autora caracteriza o “método tradicional” afirmando que este “se limita a um

exame final (na maioria dos casos unicamente escritos) que verifica os conhecimentos linguísticos adquiridos por aluno” (PASTOR CESTEROS, 2003, p. 506, tradução nossa).

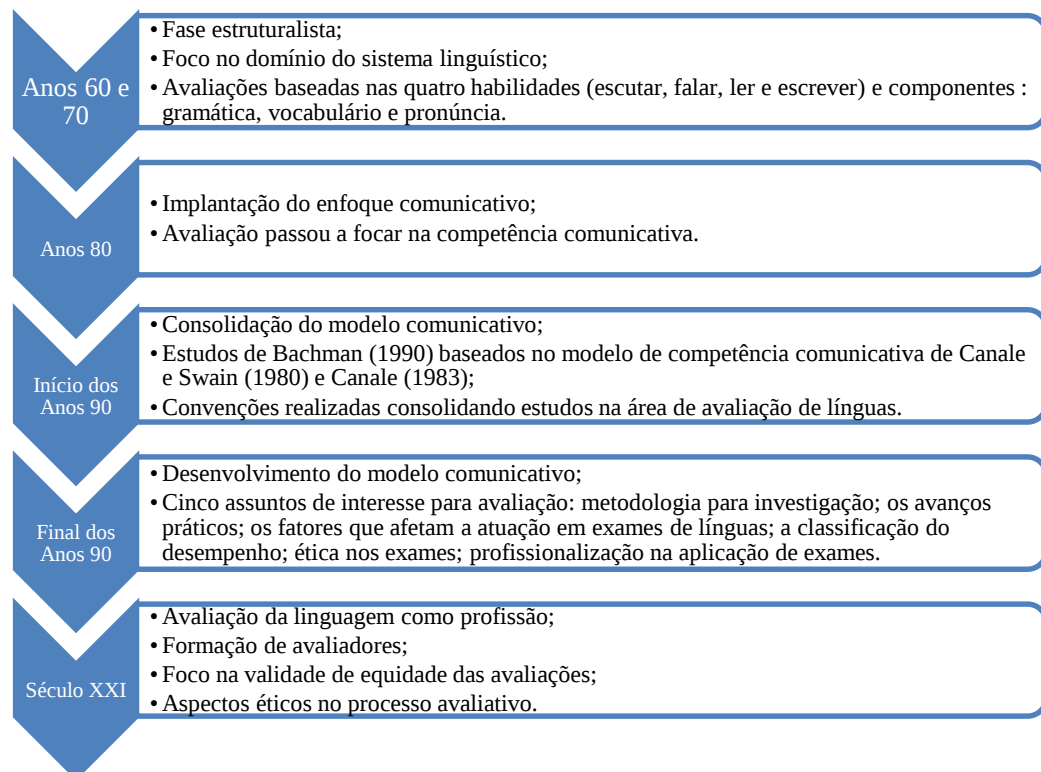
O método áudio-oral apresenta em sua proposta um sistema de gramática descritiva em que “prevalecem as habilidades orais sobre as escritas” e que se aplica ao “campo puramente sentencial e, essencialmente, às estruturas linguísticas e ao vocabulário” (PASTOR CESTEROS, 2003, p. 506, tradução nossa).

O enfoque comunicativo, por outro lado, considera a avaliação como uma forma de melhoria da aprendizagem de línguas. Por ter foco na comunicação, a linguagem passa a ser considerada de maneira mais ampla, referente ao uso. Nesse sentido,

ao passo que a língua é considerada como um instrumento de comunicação e potencializa o uso dessa também se transforma a noção de como avaliar esse uso. É por isso que não se trata apenas de julgar alguns conhecimentos, de medir o desempenho referenciado a conteúdos linguísticos e funcionais previamente estabelecidos, pois o que deve ser avaliado não é a competência nem o desempenho, mas habilidades, que são, em resumo, aquelas que são colocadas em prática quando nos comunicamos em uma língua (PASTOR CESTEROS, 2003, p. 506-507, tradução nossa).

Desde uma perspectiva cronológica, Bordón (2008) caracteriza a avaliação de línguas, a partir dos anos 60, baseando-se nas influências recebidas pela área de Linguística Aplicada. Reunimos algumas dessas características na Figura 2.

Figura 2 - Cronologia da Avaliação em Línguas



Fonte: Adaptado de Bordón (2008).

A necessidade de fornecer o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos na língua e não somente uma nota ao final, é corroborada por Rolim (1998), que apresenta em seu estudo as implicações da cultura da atribuição de notas na aprendizagem de línguas, constatando que essa prática influencia a maneira como os professores ensinam e avaliam o processo de aprendizagem de uma língua.

No cenário de ensino de línguas, o que se tem buscado, de acordo com o autor, é uma avaliação na qual se preze pela participação ativa dos alunos, que os critérios avaliativos sejam transparentes aos envolvidos, além de reconhecer o desenvolvimento do seu desempenho comunicativo na língua-alvo.

No século XXI, outra abordagem que tem ganhado destaque é a avaliação orientada à aprendizagem.

Nessa perspectiva, segundo Moreno Olivos (2016, p.19), “o ensino, a aprendizagem e a avaliação são elementos estreitamente relacionados que qualquer mudança na avaliação necessariamente reflete em alterações no ensino aprendizagem em sala de aula”. Deste modo, o processo avaliativo impacta diretamente no ensino-aprendizagem com base na inter-relação entre esses processos.

Seguindo essa concepção de avaliação, tomamos como abordagem avaliativa, nessa pesquisa, a modalidade de avaliação para a aprendizagem. Segundo Moreno Olivos (2016, p.25), trata-se de “um novo enfoque, no qual a avaliação se entende como um processo que pode e deve potencializar a aprendizagem do educando”.

Nesse cenário, a avaliação para a aprendizagem aborda diferentes características em que os alunos são considerados o centro da aprendizagem. Essa modalidade de avaliação se relaciona com o ponto de vista sociointeracionista, pois foca no crescimento da aprendizagem dos estudantes (COELHO, 2019b).

Os aspectos que envolvem a efetividade dessa modalidade de avaliação, de forma que possa contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem do estudante, são resumidos em cinco fatores-chave por Broadfoot et al. (1999): (i) *feedback* efetivo aos alunos; (ii) envolvimento dos alunos na sua própria aprendizagem; (iii) adequação do ensino, considerando os resultados da avaliação; (iv) reconhecimento da intensa influência que a avaliação traz sobre a motivação dos estudantes, que é um fator decisivo para a aprendizagem; (v) necessidade da realização de autoavaliação.

É importante destacar que nas últimas décadas são apontadas algumas limitações no processo avaliativo que se pautava na mensuração de conteúdos. No mesmo período, a prova escrita passa a ter que coexistir com outras modalidades avaliativas, como por exemplo, desenvolvimento de projetos e portfólios (DUBOC, 2015).

Para Moreno Olivos (2016, p.65), quando se considera o processo avaliativo para a aprendizagem não se trata apenas de verificar se os alunos aprenderam, mas, “usar a avaliação para aprender”, diferenciando-se assim de uma avaliação planejada para atender objetivos classificatórios ou competitivos. Assim, a avaliação orientada para a aprendizagem é aquela que transfere o foco de interesse para o processo de aprendizagem, no qual o papel do professor é descrito como facilitador dessa aprendizagem.

Segundo Borralho, Fialho e Cid (2012), a avaliação para a aprendizagem valoriza a formação dos estudantes, diferentemente de uma abordagem somativa, ou seja, esta modalidade centraliza seus esforços na construção do aprendizado do aluno. Os autores apontam ainda, que nessa perspectiva é necessário utilizar instrumentos de avaliação diversificados e que os professores podem utilizar esse tipo de avaliação para identificar as dificuldades dos alunos e com isso melhorar sua prática.

Black et al. (2004, p.10, tradução nossa) afirmam que “avaliação para a aprendizagem é qualquer avaliação para qual a primeira prioridade em seu planejamento e prática é servir ao propósito de promover a aprendizagem dos estudantes” De acordo com os autores “servem ao propósito de promover a aprendizagem dos alunos. Assim, difere da avaliação projetada prioritariamente para atender aos propósitos de responsabilidade, de classificação ou de competência de certificação”.

No tocante à avaliação orientada à aprendizagem, Carmona e Flores (2008, p. 468) afirmam que a avaliação deve ser considerada para além de certificar os participantes, ou seja, “deve ser um processo de otimização para o aprendizado”.

Em seu estudo acerca da avaliação, Darsie (1996) aponta a avaliação como um instrumento de aprendizagem, ou seja, a avaliação como uma ferramenta para a construção de conhecimentos no ensino-aprendizagem. Nesse sentido, complementa que

é no processo de construção, reconstrução dos conhecimentos pelos alunos que se instaura o papel da avaliação quanto instrumento de aprendizagem e como elo integrador da intenção da ação educativa. Assim, a avaliação deixa de ser meramente instrumento classificatório e converte-se em um instrumento de ajuda (DARSIE, 1996, p.50).

As características que compõem a avaliação para a aprendizagem convergem para o desenvolvimento da aprendizagem, aspectos esses que a diferenciam de um processo sequenciado ou testes com ações isoladas. Segundo Broadfoot et al. (1999, p.7), a avaliação para a aprendizagem caracteriza-se por: (i) tornar-se parte essencial do ensino-aprendizagem; (ii) envolver e compartilhar objetivos de aprendizado com os alunos; (iii) auxiliar os alunos a conhecer e reconhecer os critérios aplicados na aprendizagem; (iv) envolver os alunos na autoavaliação; (v) fornecer *feedback* que leva os alunos a reconhecer os próximos passos da aprendizagem; (vi) apoiar a confiança de que cada aluno pode melhorar; (vii) envolver tanto o professor quanto os alunos, revisando e refletindo sobre os dados da avaliação.

A importância de avaliar as atividades realizadas pelos estudantes é reconhecida pelos professores, ainda que esse tema gere discussões sobre a questão de atribuição de notas, conforme corroborado por García García, Terrón López e Blanco Archilla (2009, p.291, tradução nossa)

Qualquer professor é consciente da importância de avaliar as atividades que se realiza numa disciplina. Embora possa estabelecer-se um longo debate sobre se todas elas devem ter uma nota e um reflexo direto na qualificação final, o que sim é importante é que o estudante tenha informação sobre seu próprio processo de aprendizagem, isto é, se está conseguindo alcançar os objetivos que se propunham. Desde este ponto de vista, uma boa estratégia consiste em contar com uma série de instrumentos que nos ajudem no trabalho de avaliar (e talvez qualificar).

Nesse cenário, a modalidade avaliativa descrita tem como base um conceito amplo de avaliação de modo a contemplar nesse processo, ações de observação e acompanhamento, conforme descrito por Coelho (2019b, p. 361)

Essa modalidade baseia-se em um conceito amplo e fundamental na maneira de conceber a avaliação, que envolve o processo de observação, monitoramento e definição de juízos sobre o estado de aprendizagem dos estudantes, a partir do que produzem, por meio de trabalhos, atuações e interações nas aulas.

No que tange à avaliação da competência comunicativa, é possível utilizar diferentes abordagens que favorecem a reflexão e internalização da aprendizagem, baseando-se nas experiências de ensino realizadas. Essas abordagens são descritas como: “autoavaliação, coavaliação, rubricas ou escalas de avaliação” (ROSO-BAS; PADES-JIMENÉZ; FERRER-PÉREZ, 2017, p.96).

Nesse sentido, sintetizamos no Quadro 2, alguns processos para avaliar a competência comunicativa, identificados na literatura e suas respectivas descrições.

Quadro 2 - Processos para avaliar competências

Processo	Descrição
Autoavaliação	Processo pelo qual o próprio aluno avalia a formação de suas competências, baseando-se em critérios e evidências, considerando um mapa de aprendizagem. Proporciona ao aluno a construção de sua própria autonomia e ele assume o papel de gestor da sua própria educação (TOBÓN, 2013).
Co-Avaliação	Estratégia pela qual os alunos avaliam suas competências entre si, de acordo com critérios previamente definidos. Proporciona o <i>feedback</i> de seus pares, referente a sua aprendizagem e atuação (TOBÓN, 2013).
Hetero-avaliação	Avaliação das competências dos estudantes por pessoas que não os seus pares, como o professor ou professores da disciplina ou projeto de formação, o Estado, uma organização social ou uma empresa (TOBÓN, 2013).
Meta-Avaliação	Consiste na análise da pertinência, utilidade, clareza e simplicidade da estratégia de avaliação por competências para que assim possam ser realizadas melhorias no processo. Esta tarefa é direcionada aos dirigentes e docentes, com o apoio dos estudantes (TOBÓN, 2013).
Avaliação como empoderamento	Tem como objetivo possibilitar no processo de avaliação, um papel ativo do estudante, e com isso ele aprenda a avaliar, melhorar suas próprias execuções e auto-regulação, apropriando-se de seu processo de aprendizagem. Este tipo de avaliação está centrado em componentes-chaves: (i) Tarefas de qualidade; (ii) Participação efetiva dos estudantes no processo avaliativo na pré alimentação e retroalimentação; (iv) Uso de estratégias que promovem autoconfiança de suas necessidades formativas (IBARRA-SÁIZ; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, 2015).

Fonte: Elaboração própria.

1.3 Instrumentos para avaliação da competência

Na perspectiva educacional existem diferentes instrumentos empregados na avaliação, conforme descrito por Rampazzo e Jesus (2011, p.7)

Os instrumentos de avaliação possibilitam o acompanhamento da aprendizagem do aluno, visto que expressam o que o aluno aprendeu, deixou de aprender ou ainda precisa aprender. Os instrumentos apresentam registros de diferentes naturezas: expresso pelo próprio aluno (provas, cadernos, textos e outros) ou expresso pelo professor (pareceres, registro de observação, fichas e outros).

No que tange à utilização de instrumentos para avaliar competências, podemos citar diferentes recursos empregados no ensino-aprendizagem (Quadro 3).

Quadro 3 - Instrumentos utilizados no processo avaliativo de competências

Instrumento	Descrição
Autoavaliação	Modo participativo de avaliação que envolve um processo pelo qual um sujeito (aluno, professor, tutor, etc.) realiza uma análise e avaliação de suas próprias performances ou produções (IBARRA-SÁIZ; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, 2015, p.10).
Debate	É uma discussão que é organizada entre os alunos sobre um determinado tópico com o propósito de analisá-lo e chegar a certas conclusões (GUATEMALA, 2006, p.29).
Diário de classe	O diário é um registro individual em que cada aluno captura sua experiência pessoal nas diferentes atividades que realizou durante o ano letivo ou durante determinados períodos de tempo e/ou atividades (GUATEMALA, 2006, p.29).
Escala de observação do comportamento	A escala é elaborada para medir a frequência com que se observa a repetição de cada um dos comportamentos (ALLES, 2008 apud VELOZO, 2014, p.33).
Escala Gráfica	Avalia o desempenho considerando a quantidade e a qualidade do trabalho ou tarefa, posicionando cada dimensão apreciada, em termos de abaixo, acima ou na média em relação ao grupo que desenvolve atividades semelhantes (VELOZO, 2014, p.33).
Escolha Forçada	O avaliador escolhe, entre as opções de afirmações, as que mais se aproximam ou afastam-se das características de desempenho do avaliado (ALLES, 2008 apud VELOZO, 2014, p.33).
Listas de verificação	Consiste em uma lista de indicadores de realização ou aspectos que compõem um indicador de desempenho determinado e selecionado pelo professor, juntamente com os alunos para estabelecer sua presença ou ausência na aprendizagem alcançada pelos alunos (GUATEMALA, 2006, p.17).
Mapa conceitual	É uma representação em forma de diagrama de uma certa quantidade de informação. Permite representar a mesma informação de várias maneiras. Pode ser desenvolvido individualmente ou em grupos (GUATEMALA, 2006, p.37).
Padrões de Desempenho	São estabelecidos padrões de desempenho por meio da definição de tarefas e metas, objetivando produtividade crescente (BASTOS, 2007, apud VELOZO, 2014, p.33).
Portfólio	É uma coleção de trabalhos e reflexões dos alunos organizados cronologicamente, em uma pasta ou arquivo, que coleta informações para monitorar o processo de aprendizagem e que permite avaliar o progresso dos alunos (GUATEMALA, 2006, p.27).
Rubrica	É uma ferramenta que oferece informações a respeito das competências que são esperadas, os indicadores ou evidências que informam como obtê-las (CEBRIAN, RAPOSO; ACCINO, 2007). É uma tabela que apresenta no eixo vertical os critérios a serem avaliados e no eixo horizontal as faixas de <i>rating</i> a serem aplicadas em cada critério. Os critérios representam o que os alunos devem ter aprendido (GUATEMALA, 2006, p.21).

Fonte: Elaboração própria

Na perspectiva do ensino-aprendizagem de línguas, a utilização de instrumentos padronizados vem sendo uma prática empregada por professores para o processo avaliativo.

Tradicionalmente, a avaliação, tanto da língua oral como escrita, é realizada por meio da aplicação de instrumentos padronizados ou provas desenvolvidas pelo professor, com base em seus próprios objetivos, em situações isoladas, muitas vezes descontextualizadas e sem sentido para os estudantes que, ao final do processo, têm apenas uma nota para ser comparada com os demais colegas. Com a aplicação dessas provas, o docente raramente considera as condições em que ocorre o aprendizado, o entorno cultural, as experiências anteriores; tampouco situa esta avaliação em uma situação comunicativa que dá sentido à tarefa solicitada (CONDEMARÍN; MEDINA, 1998 apud COELHO, 2019b, p. 289).

Entre os instrumentos levantados na literatura para o ensino de línguas, identificamos que a rubrica é um instrumento multidimensional que apresenta aspectos qualitativos que podem contribuir para que a avaliação passe a ser considerada para a aprendizagem dos estudantes. Além disso, pode fornecer informações detalhadas e qualitativas acerca do desenvolvimento dos elementos que compõem as competências trabalhadas pelos alunos.

Como exemplo de utilização da rubrica na avaliação da competência comunicativa, Rodríguez Gallego (2012, p. 30) aponta como vantagens para os professores, a possibilidade de “monitoramento e avaliação das competências adquiridas pelos alunos de forma mais sistematizada, por meio do uso de indicadores que medem seu progresso; portanto, a avaliação é mais objetiva e consistente através do esclarecimento de critérios específicos”.

1.3.1 Rubricas

As rubricas podem ser consideradas ferramentas que possibilitam que alunos e professores realizem a interpretação das atividades em uma linguagem comum (VELOZO, 2014). As rubricas também podem ser entendidas como uma ferramenta para quantificação de observações qualitativas. Como todo instrumento, possui vantagens e desvantagens em sua aplicação.

Na proposta de avaliação apresentada nessa pesquisa, selecionamos a rubrica como instrumento avaliativo. Segundo Mendonça e Coelho (2018, p.109), as rubricas “são apontadas como importantes ferramentas para avaliação de desempenho, que pode ser entendida como um tipo de avaliação na qual os estudantes são solicitados a fazer, preparar, dizer ou escrever algo”.

Nesse aspecto, segundo Terroba (2015), as rubricas proporcionam o estabelecimento de níveis de desempenho através de evidências que podem ser observadas, apresenta critérios de avaliação claros, tanto a professores quanto alunos, para que estes saibam como o trabalho será

avaliado. O autor afirma ainda que são instrumentos versáteis que servem para avaliar diferentes trabalhos.

A utilização de rubricas para a avaliação é descrita nos trabalhos de Rodríguez Gallego (2012) e Jackson e Larkin (2002), como uma maneira que proporciona diversos benefícios para a aprendizagem dos estudantes. Esses benefícios estão relacionados à possibilidade de atribuir critérios claros e transparentes, a respeito das atividades realizadas.

Nessa perspectiva, para Rodríguez Gallego (2012), a rubrica é uma ferramenta versátil, pois disponibiliza aos estudantes uma “referência que proporciona um *feedback* relativo a como melhorar seu trabalho” (RODRÍGUEZ GALLEGO, 2012, p.28, tradução nossa).

No que tange à participação dos alunos durante o processo avaliativo, o emprego de rubricas propõe uma nova postura desses participantes, considerando que “essa característica coloca o aluno como um sujeito participante do processo avaliativo e nos remete à visão do contrato didático, que deve ser estabelecido entre professor e aluno em um curso” (ROQUE, 2004, p.81).

A utilização de rubricas na avaliação vem sendo uma prática desenvolvida nessa última década com diferentes enfoques. Com foco na avaliação de uma perspectiva integral e formativa, ou ainda com foco de um instrumento de orientação; e ainda como meio de conhecer as opiniões dos estudantes (RODRÍGUEZ GALLEGO, 2012).

Segundo Carrizosa e Gallardo (2011, p.1), a rubrica tem se destacado por sua eficiência no contexto de ensino em ambientes virtuais, principalmente no que se refere a “contextualizar e envolver os alunos nesses ambientes, auxiliando na redução da desistência e ainda proporciona uma orientação adequada do processo de aprendizagem dos alunos”.

Destacamos ainda, alguns benefícios proporcionados aos estudantes: (i) conhecer, antes de iniciar as tarefas, quais são as expectativas para o desempenho (essas expectativas podem ser definidas pelo professor ou durante uma discussão na sala de aula; (ii) monitorar seu próprio progresso, à medida que a tarefa progride; (iii) adquirir consciência da qualidade do seu próprio trabalho, através da autoavaliação e das contribuições de seus colegas, comparando aos padrões estabelecidos nas rubricas; (iv) usar a rubrica como um ponto de verificação final antes de entregar a tarefa (JACKSON; LARKIN, 2002, tradução nossa).

Algumas desvantagens na utilização de rubricas para o contexto de avaliação também são identificadas na literatura, tais como: investimento em tempo para criação da rubrica, bem como detalhamento dos critérios e níveis.

Como desvantagem podemos dizer que o tempo consumido e a complexidade do seu desenvolvimento para que se tenha uma rubrica que seja capaz de retratar o que se deseja; a linguagem a ser utilizada de modo que seja clara para todos os alunos; a dificuldade do estabelecimento de critérios que definem o desempenho e a necessidade constante de revisões antes de reaplicações (BIAGIOTTI, 2005, p.9).

Diante do exposto, passaremos agora a apresentar e analisar alguns recursos tecnológicos, identificados durante o levantamento da literatura especializada, que são utilizados no âmbito do ensino-aprendizagem e que podem auxiliar na avaliação das atividades/produções dos alunos.

1.4 Ferramentas tecnológicas para a avaliação de competências

Nesta seção, apresentamos algumas ferramentas tecnológicas identificadas na literatura, contemplando: ferramentas digitais, ambientes virtuais de aprendizagens, metodologias, modelos, instrumentos e plataformas, que proporcionam a avaliação. A seleção e análise dessas ferramentas, foram realizadas em três etapas: i) identificação preliminar das ferramentas; ii) seleção das ferramentas para análise comparativa; iii) análise comparativa entre as ferramentas selecionados. Essas etapas caracterizam o presente levantamento em uma perspectiva qualitativa. Para isso, utilizamos alguns procedimentos metodológicos como o método comparativo considerando o procedimento analítico central de análise (PÉREZ LIÑÁN, 2010). Nesse caso, a investigação das ferramentas procede a partir da seleção de uma amostra, um número limitado de casos que permitiu a viabilidade das análises. Segundo Pérez Liñán (2010), uma estratégia clássica para definir tal amostra em um estudo comparativo consiste em selecionar casos paradigmáticos do fenômeno que se deseja investigar, por meio da estratégia de semelhança e diferença.

Durante a primeira etapa, identificamos na literatura trinta e quatro (34) ferramentas tecnológicas: A2COMP; Ágora Virtual; Amadeus; AVACOMP; Avaliação mediada por Rubrica (VELOZO, 2014); Blackboard; Canvas; DHIN; DigiMina; DINNO; Dipeval; Edu Web/Aula Net; ELO; E-ProInfo; Eureka; EvalComix; Ferramenta para avaliação de competência; Ferramenta para estimar a proficiência; Goobric; Google Classroom; InevalCo; Learning Space; Modelo de Avaliação de Competências (*Assessment of competencies model*); Modelo de Avaliação por competências para EAD; Moodle; MOSAICO; OpenRedu; Rooda; SACHA – Sistema de Avaliação por Conhecimentos, Habilidades e Atitudes; SWAD; TelEduc; Tidia; Web Quest Creator; WebCT. Estes recursos foram organizados por meio de um levantamento bibliográfico,

realizado em bases de dados e repositórios institucionais, tais como Google Scholar, Dialnet, Scielo, Latindex, Redalyc, entre outras.

Para definir esse conjunto de ferramentas, utilizamos a técnica de amostragem não probabilística, empregada pela falta de conhecimento do quantitativo total de ferramentas tecnológicas disponíveis. Cabe ressaltar que a razão para o uso dessa amostragem não probabilística deve-se à falta de necessidade de que os dados evidenciem precisamente o quantitativo total de ferramentas existentes, já que não é o propósito da pesquisa. Além disso, não há intenção de generalizar os dados obtidos, não sendo, portanto, necessário o uso de uma amostragem mais ou menos representativa da população investigada, sendo impossível examinar todos os elementos da população.

Esse levantamento tem como propósito diagnosticar as ferramentas já disponíveis e se algum deles poderia ser utilizado para a aplicação da proposta e auxiliando para alcançar os mesmos objetivos traçados. No Quadro 4, descrevemos algumas características das ferramentas tecnológicas encontradas na literatura com as informações: Nome, Autor/Instituição, Ano de criação, descrição e recursos disponíveis nas ferramentas que apoiam o processo avaliativo. Essa coleta das informações foi realizada por meio de acesso direto às ferramentas tecnológicas, leitura de artigos científicos e manuais de utilização.

Quadro 4 - Resumo de informações das ferramentas tecnológicas

Ferramenta	Autor	Ano de criação	Descrição	Recursos que apoiam o processo de avaliação
Blackboard	Blackboard Inc	1997	Ambiente virtual de aprendizagem comercializado e mantido pela empresa do mesmo nome do produto. É um sistema de gerenciamento de aprendizagem voltado para diversas áreas: ensino superior, corporativo, governamental e militar. Possui suporte pago, conforme necessidade do contratante.	Testes; Fóruns; Tarefas; Rubricas.
E-ProInfo	Laboratório de Tecnologia da Informação e Mídias Educacionais (LabTime) da Universidade Federal de Goiás (UFG) em parceria com o Ministério da Educação (MEC).	1997	Ambiente virtual de aprendizagem, criado pelo Laboratório de Tecnologia da Informação e Mídias Educacionais, da Universidade Federal de Goiás, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), atendendo ao Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). Possibilita a colaboração entre as secretarias de educação estaduais na criação de cursos voltados para formação de professores, capacitação de servidores e agentes públicos. O acesso à ferramenta é gratuito, porém para participar dos cursos é necessário ter vínculo com as secretarias estaduais que oferecem esses cursos.	Controle de notas.
Edu Web/Aula Net	Laboratório de Engenharia de Software - LES - do Departamento de Informática da PUC-Rio	1998	Ambiente de aprendizagem cooperativo baseado na Web para a criação e assistência de cursos a distância. Desenvolvido pelo Laboratório de Engenharia de Software, do Departamento de Informática da PUC-Rio. Software de acesso livre, proporciona a cooperação e comunicação entre os participantes.	Fórum; Relatório de atividades; Questionário; Tarefas; Revisão de pares.
Eureka	PUCPR	1998	Ambiente virtual de aprendizagem, criado pela Pontifícia Universidade Católica do Estado do Paraná. Segundo informações do site, o ambiente proporciona uma extensão da sala de aula. Possibilita a criação de cursos, turmas, professores e alunos e compartilhamento de materiais entre os participantes.	Plano de trabalho; Agenda; Fórum.
TelEduc	Núcleo de Informática Aplicada à Educação do Instituto de Computação da Unicamp	1998	Sistema com interface baseada para web, desenvolvido pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação, do Instituto de Computação da Unicamp. O ambiente foi iniciado a partir da dissertação de mestrado (Alessandra de Dutra e Cerceau), em 1998, e proporcionou diversos frutos aos longos dos anos seguintes. Oferece suporte tecnológico para a implementação de diferentes cenários de aprendizagem, com foco na formação de professores.	Atividades; Avaliações; Diário de bordo; Fóruns de discussão; Portifólio.
SWAD	Universidad de Granada	1999	A SWAD (Social Workspace At a Distance) é uma plataforma educacional gratuita que pode ser utilizada para apoiar a docência presencial ou semipresencial, incluindo em seu escopo funcionalidades de redes sociais. A plataforma vem sendo desenvolvida e utilizada pela Universidade de Granada	Atividades; Projetos; Testes de autoavaliação; Pesquisas; Chamadas de exames; Arquivos do

			(Espanha), desde 1999. A partir de 2012, passou a oferecer gratuitamente o acesso a outras instituições, através do portal OpenSWAD. A SWAD é um software livre que permite a utilização livre dos seus recursos e está disponível no idioma espanhol, com a possibilidade de tradução para a língua inglesa (MAQUINÉ; COELHO, 2019).	estudante.
WebCT	University of British Columbia	1999	Plataforma virtual de aprendizagem que permite a criação e gerenciamento de cursos, possibilitando ao docente o acompanhamento individual dos respectivos alunos.	Projetos colaborativos; Autoavaliação; Questionários.
Moodle	Martin Dougiamas	2001	Software livre distribuído sob as licenças OpenSource e General Public License, que permite a utilização livre das suas funcionalidades e está disponível no idioma português, com a possibilidade de tradução para a língua inglesa, língua espanhola entre outras (MAQUINÉ; COELHO, 2019).	Formulários; Fóruns; Atividade online; Tarefas; Wiki; Rubricas.
Tidia	Tecnologia da Informação para o Desenvolvimento da Internet Avançada (Tidia), cujo aporte financeiro foi realizado pela Fapesp	2001	Sigla para Tecnologia da Informação para o Desenvolvimento da Internet Avançada. Foi financiado pela FAPESP e é utilizado na USP. Ambiente de aprendizagem online que possibilita a criação de cursos, projetos e atividades colaborativas em grupo.	Atividades; Avaliações; Fórum; Relatórios; Conceitos; Notas.
A2COMP	Lane Primo	2004	Produto oriundo de uma pesquisa de Mestrado. Possibilita a criação de um plano de ação para o docente, além de proporcionar o diagnóstico inicial dos alunos (PRIMO, 2004).	Plano de ação docente; Diagnóstico inicial dos alunos;
Ferramenta para avaliação de competência	Gianna Oliveira Roque; Marcos Elia; Claudia Lage Rebello da Motta	2004	Desenvolvida com o objetivo de auxiliar a avaliação na plataforma de ensino a distância, Pii - Plataforma Interativa para Internet, possibilitando aos docentes a verificação das competências desenvolvidas por alunos nos cursos a distância. Possui os módulos de professor e aluno, que possuem funcionalidades diferentes.	Competências; habilidades relacionadas às competências; critérios de avaliações; situação problema; avaliações diagnósticas.
Modelo de Avaliação por competências para EAD	Gianna Oliveira Roque	2004	Oriundo da dissertação de Mestrado, Modelo de Avaliação por competências para EAD. Tem como foco a formação do indivíduo. Está caracterizado por quatro momentos: a) mapeamento das competências e habilidades a serem desenvolvidas; b) definição dos critérios orientadores para o desenvolvimento das competências visadas; c) a escolha de uma estratégia avaliativa, a partir da qual se estabelecem os instrumentos e métodos para se verificar as competências e d) avaliação, em que se verifica o alcance das competências.	Projetos; autoavaliação; avaliação de pares.

Rooda	UFRGS	2004	Ambiente de Ensino a distância, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi desenvolvido com o objetivo de fornecer um ambiente virtual e ferramentas aos professores e alunos da universidade. O professor, pode realizar avaliações por atribuição de conceitos. Existem opções para o professor utilizar ‘Anotações’ e ‘Sistema Automático’. Com a primeira, o professor deve escolher o tipo de codificação que será utilizada na avaliação. Na segunda, as notas são codificadas utilizando o sistema numérico.	Anotações; Sistema automático de notas;
Ágora Virtual	José Alfonso Accino	2006	Ambiente colaborativo criado para o ensino-aprendizagem online, com bases no conceito de arquitetura aberta de fácil adaptação às instituições de ensino. A plataforma foi desenvolvida com uma arquitetura que pode ser integrada com sistemas institucionais externos. Essa arquitetura inicial se apoia em uma camada de software denominada OSID (Open Service Interface Definitions). Esta OSID é um conjunto de especificações de interfaces desenvolvidas no projeto OKI (Open Knowledge Initiative). Além da versão que pode ser acessada pela internet, existe a versão do software para instalação em equipamentos de informática (MAQUINÉ; COELHO, 2019).	Fóruns; Tarefas; Rubricas.
Learning Space	The Open University	2006	É um ambiente baseado na web e fica disponível online. Nele estão disponíveis milhares de cursos livres. Atualmente está identificado como OpenLearn. É descrito como uma plataforma de aprendizado gratuita, oferecida pela The Open University, como parte de seu compromisso em apoiar o bem-estar da comunidade.	Autoavaliação; Fóruns;
MOSAICO	Gianna Oliveira Roque; Marcos Elia; Claudia Lage Rebello da Motta	2006	O Modelo parte de uma situação real da vida dos alunos para construir os cenários adequados à aprendizagem e avaliação. Auxilia no planejamento das avaliações da aprendizagem, considerando capacidades, competências e habilidades.	Rubrica.
Amadeus	Grupo de Ciências Cognitivas e Tecnologia Educacional (CCTE) da Universidade Federal de Pernambuco	2007	Descrito como um Sistema Gerenciador de Aprendizagem. Foi desenvolvido e mantido pelo Grupo de Ciências Cognitivas e Tecnologia Educacional, do Centro de Informática, da Universidade Federal de Pernambuco. O projeto destina-se tanto para o ensino presencial quanto a distância, e em seu formato atual recomenda o uso para o ensino híbrido. Foi desenvolvido e é distribuído sob a licença GNU/GPL.	Chat; Fórum; Questionário; Tarefa e Trabalho com Revisão.
DHIN	Nemecio Núñez Rojas	2007	A metodologia foi desenvolvida por Núñez Rojas (2007), e tem como foco o desenvolvimento de competências investigativas nos alunos, propondo um modelo para avaliação de competências.	Modelo para realizar avaliação por competência

EvalComix	Grupo de Investigación EVALfor - Universidad de Cádiz	2007	Serviço da Web para avaliação eletrônica integrável em sistemas de gerenciamento de aprendizagem. Tem como foco o desenvolvimento de competências voltadas para o ensino-aprendizagem, no âmbito do contexto universitário. Software livre distribuído sob as licenças Creative Commons e General Public License, que permite a utilização livre das funcionalidades do portal eletrônico. Está disponível no idioma espanhol, com a possibilidade de tradução para a língua inglesa (MAQUINÉ; COELHO, 2019).	Escala de valoração; Lista de controle e escala de valoração; Lista de controle; Rubrica; Diferencial semântico; Instrumento misto; Avaliação argumentativa.
InevalCo	Grupo de Investigación EVALfor - Universidad de Cádiz	2007	É um portal disponível na internet que reúne os produtos oriundos do grupo de pesquisa INevalCO (INnovación en la EVALuación de Competencias). Tem foco na criação e desenvolvimento de métodos e instrumentos para avaliar a competência em cursos de graduação, incentivando a participação dos alunos e adaptando-se a ambientes de aprendizagem híbridos (MAQUINÉ; COELHO, 2019).	Listas de controle; Escala de estimativa; Diferenciais; semânticos; Rubricas.
SACHA – Sistema de Avaliação por Conhecimentos, Habilidades e Atitudes	Marcio Porto Feitosa	2009	Sistema que inclui funcionalidades de cadastro e pesquisa de informações de interesse, de pessoas e oportunidades oferecidas. Voltada para a gestão por competências em empresas.	Habilidades.
Dipeval	Marisol Ibarra Sáiz; Gregorio Rodríguez Gómez	2010	Ferramenta digital que possui duas versões de software, desktop e web, possibilitando a instalação em computadores pessoais ou acessada via internet. Foi desenvolvido com o objetivo de oferecer uma interface para criar, gerenciar e administrar procedimentos de avaliação, concebidos no âmbito do projeto INevalCO, financiado pelo Ministério da Educação, na Espanha (MAQUINÉ; COELHO, 2019).	Diferencial semântico; Escala de valoração; Instrumento misto; Lista de controle; Rubrica.
Canvas	Instructure	2011	Ambiente Virtual de Aprendizagem que pertence à empresa Instructure. Possui uma versão aberta à comunidade e outra versão com contas institucionais. Na primeira, para ter acesso é necessário realizar o cadastro na plataforma disponível na internet. Na segunda, realiza-se um orçamento com a empresa.	Fóruns; Rubricas;
WebQuest Creator	Jader Bittencourt, Márcia Cristina	2011	Ferramenta para criação de WebQuests no Moodle. Desenvolvida como um plugin do Moodle estabelecendo uma padronização mínima para criação de WebQuests e facilitando o entendimento acerca dos WebQuests.	WebQuests.
AVACOMP	Francisco Sales Rodrigues Brandão	2012	Produto da dissertação de Mestrado de Brandão (2012). Foi criado para uma instituição particular e é de uso restrito. O principal objetivo do software é	Situação problema; Rubricas;

			auxiliar a avaliação dos discentes baseando-se na metodologia de formação por competências da instituição de ensino.	Níveis de proficiência; Desempenho e pesos.
OpenRedu	Centro de Informática da UFPE (Cin/UFPE)	2012	Plataforma educacional que proporciona o desenvolvimento de habilidades através da tecnologia, otimizando a prática de ensino-aprendizagem e geração de novas possibilidades de ensino, acessíveis por meio de interfaces de acesso simplificado e intuitivo (GOMES et al., 2012).	Provas; Exames; Fórum.
ELO	Vilson Leffa	2013	Sistema de autoria criado por Leffa (2013), que disponibiliza e compartilha materiais para o ensino de línguas, auxiliando na criação de atividades, sequências didáticas e quizzes.	Atividades; Sequência; Quiz.
Ferramenta para estimar a proficiência	Lidinalva de Almeida Coutinho	2013	Oriunda da dissertação de Mestrado de Coutinho (2013). Implementa a avaliação empregando um teste baseado na Teoria de Resposta ao Item, com foco na análise estatística dos resultados.	Situação problema; Teste baseado em TRI; Análise estatística.
Goobric	CloudLab	2013	Ferramenta digital, disponível na internet, que pode ser utilizada para avaliação, permitindo a utilização de rubricas, previamente criadas, cujo funcionamento se dá em conjunto com outra ferramenta, nomeada Doctopus. Seu uso é baseado no acesso ao ambiente de ferramentas e aplicativos para escritório do Google denominado GSuite, associado ao software Google Sheets. A utilização da ferramenta se dá por intermédio do Google Chrome (MAQUINÉ; COELHO, 2019).	Rubrica.
Modelo de Avaliação de Competências	Sergio Cardona; JeimyVelez; SergioTobón	2013	O Modelo de Avaliação de Competências propõe um framework para avaliar competências em ambientes virtuais, através da integração via arquivo XML (eXtensible Markup Language).	Estabelecer competências; Critérios para avaliação; Estabelecer evidência; Criar rubrica; Criar avaliação.
Avaliação mediada por Rubrica	Aline Vieira Velozo	2014	Modelo resultante da dissertação de Mestrado de Velozo (2014). Modelo para avaliação das competências adquiridas pelos profissionais formados nos cursos de idiomas ofertados pelo programa de qualificação Pronatec Copa FIFA 2014.	Rubrica
DigiMina	Hans Poldoja et al.	2014	Implementado como plugin para um repositório de código aberto da plataforma Elgg, com utilização nas escolas da Estónia. Descrito como um recurso tecnológico que auxilia na autoavaliação das competências digitais de docentes, com o intuito de diagnosticar até que ponto e como poderiam as competências	Autoavaliação; Avaliação de pares e Autorreflexão

			em tecnologia educacional dos professores ser avaliadas usando uma ferramenta baseada na Web (MAQUINÉ; COELHO, 2019).	
DINNO	Grupo de Investigación EVALfor - Universidad de Cádiz	2014	O DINNO, sigla para Diseñador de INNOvaciones en Evaluación, é uma ferramenta desktop, disponível para download de forma gratuita. Foi criada pelo Grupo de Pesquisa EVALfor para fornecer um modelo direcionado a professores universitários para que pudessem tomar decisões sobre o planejamento e implementação de ações inovadoras em suas avaliações (MAQUINÉ; COELHO, 2019).	Plano de ação para inovação no processo avaliativo
Google Classroom	Google	2014	Ambiente virtual de aprendizagem criado e mantido pela empresa Google, lançado em 2014. Possui recursos que auxiliam na prática docente, tais como: criação de atividades, Postagens, Compartilhamento de vídeos, links, Perguntas e Avisos. Em atualização realizada no final de 2019, foi possível a criação de rubricas em suas salas virtuais.	Tarefas; Postagens; Compartilhamento de vídeo, links; Perguntas; Avisos.

Fonte: Elaboração própria.

Essas informações embasaram o mapeamento das principais características das ferramentas tecnológicas existentes atualmente, que permitem auxiliar no processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Identificamos que nem todas são voltadas ao ensino de línguas, sendo na maioria dos casos, utilizadas para ensino-aprendizagem de maneira abrangente, ou seja, podem ser utilizados em diversas áreas do conhecimento. Além disso, alguns dos recursos mapeados possibilitam avaliar competências desenvolvidas pelos alunos com diferentes instrumentos que apoiam essa prática.

Com o conjunto inicial de ferramentas tecnológicas, identificamos a necessidade de realizar uma análise mais detalhada a fim de identificar potencialidades e limitações de uso dessas ferramentas. Para tanto, foram selecionadas apenas aquelas que permitem avaliar competências em meio digital de maneira gratuita. A fim de orientar a escolha dessas ferramentas, nos embasamos em uma amostragem intencional, conforme metodologia de análise comparativa, proposta por Gil (2002), que considera uma amostra ideal para este tipo de análise entre quatro e dez objetos. Complementado a esse critério, destacamos alguns aspectos relacionados aos recursos avaliativos, disponibilidade na internet, usabilidade e acessibilidade web.

Considerando esses aspectos, definimos os principais parâmetros que embasam essa análise em formato de perguntas: (i) É capaz de auxiliar professores e estudantes uma experiência de ensino, aprendizagem e avaliação de competências? (ii) Permite a avaliação de competências? (iii) Possui relatórios de acompanhamento dos níveis de apropriação e desenvolvimento da competência (comunicativa)?

Durante a análise, aplicando os filtros com base nas perguntas estabelecidas, chegamos ao conjunto de dez (10) ferramentas tecnológicas: i) Ágora Virtual; ii) AVACOMP; iii) DigiMina; iv) Dinno; v) Dipeval; vi) EvalComix; vii) InevalCo; viii) Goobric; ix) Moodle e x) SWAD.

Para a análise dessas ferramentas selecionadas, consideramos dois critérios: técnicos e teóricos. Segundo Sabota e Pereira (2017, p.51), esses aspectos abrangem “a qualidade do material, a garantia do acesso a um grande número de aprendizes e de professores, bem como o impacto que a ferramenta traria na vida do usuário”. Os aspectos técnicos referem-se às características funcionais da ferramenta, que incluem questões de usabilidade, acesso gratuito e suporte. Com relação aos teóricos, foram avaliados os conceitos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, tais como, a mediação e avaliação das atividades, com foco nas competências e habilidades.

Consideramos os seguintes aspectos técnicos: facilidade de uso de algumas ferramentas; acesso gratuito; integração com diferentes ambientes e possibilidade de exportar artefatos avaliativos. E entre os aspectos teóricos, consideramos: instrumentos e recursos que permitem a avaliação de conhecimentos, habilidades e atitudes dos estudantes.

Por meio da análise das ferramentas tecnológicas, buscamos identificar as principais características, potencialidades e possíveis limitações no processo avaliativo. Entre as principais contribuições destacamos: recursos disponíveis para a avaliação de diferentes tipos de saberes, habilidades e atitudes dos estudantes, facilidade de uso, possibilidade de integração com outros ambientes, exportação de artefatos avaliativos, envio de feedback aos alunos e compartilhamento de instrumentos de avaliação.

Com relação às potencialidades das ferramentas, destacamos primeiramente, a facilidade de uso identificada em algumas ferramentas, considerando que todas são voltadas para o ensino-aprendizagem e apresentam termos comuns. Essa característica se relaciona com a heurística de usabilidade “correspondência entre o sistema e o mundo real”, pois faz uso de frases, palavras e conceitos familiares ao usuário (NIELSEN; LORANGER, 2007). Apesar da facilidade apontada, vale destacar que as ferramentas Dipeval e EvalComix não apresentam opções de navegação ou botões para realizar ações como: salvar ou exportar. Esse aspecto pode ser uma barreira à utilização dos recursos, pois a usabilidade considera “a interação dos usuários com os sistemas e não somente aspectos funcionais que impactam somente na interface” (MARQUES; BARBOSA; CONTE, 2016, p.1). Outro aspecto identificado durante a análise de usabilidade no Moodle é a

Pode-se afirmar que a grande quantidade de opções e profundidade de funcionalidades dificulta a personalização e criação das salas virtuais, tornando o processo moroso. Sua complexidade e completude além de ser uma vantagem tornou-se também uma desvantagem, principalmente se seus usuários não têm um mínimo de domínio da ferramenta, sejam eles alunos, professores ou suporte técnico, uma vez que suas interfaces muitas vezes não são intuitivas (SOUSA, 2016, p.27).

Das dez ferramentas analisadas, podem ser consideradas de fácil utilização: EvalComix, Dipeval, InevalCo.

Vale ressaltar que, de maneira, geral, os recursos nas ferramentas tecnológicas que mais frequentes apoiam a avaliação de diferentes competências e habilidades são: rubricas, escala de valoração, lista de controle, fóruns, testes de autoavaliação. Tais recursos podem auxiliar na efetivação de novas propostas, com base em uma avaliação qualitativa, com foco na descrição da

qualidade das aprendizagens e do progresso e desempenhos alcançados pelos estudantes, em diferentes atividades e projetos desenvolvidos no âmbito escolar.

Entre as ferramentas que disponibilizam tais recursos, destacamos a Dipeval que possibilita, no momento da criação da tarefa de avaliação, o detalhamento de instrumentos adequados a cada prática avaliativa, podendo contribuir com a aprendizagem dos estudantes envolvidos. Na ferramenta EvalComix, identificamos a possibilidade de criar diferentes dimensões dentro de uma mesma prática avaliativa, como por exemplo, no uso de rubricas, a possibilidade de incluir diferentes critérios e descritores para qualificar a avaliação.

Com relação à integração com outros ambientes, identificamos a possibilidade no EvalComix de integração com o Moodle, possibilitando, por exemplo o uso de videoconferências. Exportar artefatos avaliativos em diferentes formatos, incluindo .PDF, são recursos disponíveis em EvalComix, Dipeval e InevalCo. A criação e compartilhamento de instrumentos de avaliação são destaques nas ferramentas Dipeval, EvalComix, e InevalCo. Quanto ao envio de *feedback* aos alunos, identificamos que as ferramentas Goobric, Moodle e SWAD apresentam esse recurso como apoio à aprendizagem do aluno.

Quanto aos relatórios, vale destacar que algumas dessas ferramentas, tais como Ágora Virtual, EvalComix, Goobric, Moodle e SWAD oferecem relatórios que possibilitam o gerenciamento do desempenho dos estudantes, a partir de dados quantitativos, como por exemplo, quantidade de tarefas realizadas, notas obtidas, quantidade de acessos entre outros. Para o Moodle é importante destacar

Existem algumas configurações avançadas com relação a relatórios e notas dos alunos dentro da sala que podem confundir o professor. A grande quantidade de opções de configurações muitas vezes torna o processo de gerência da sala de aula moroso, onde na maioria dos casos o Moodle é subutilizado, não sendo aproveitado em toda sua completude (SOUSA, 2016, p. 30).

Especificamente para a avaliação de competências, destacamos o Moodle. Essa possibilidade foi integrada ao software, em meados de 2015, a partir da Versão 3.1 e possibilita a criação de frameworks de competências, associadas aos planos de aprendizagem que devem ser previamente criados e configurados no ambiente. Porém, para que o professor realize essa ação, é necessário que o mesmo tenha permissões de administrador do sistema e também receba capacitação direcionada ao uso dessa funcionalidade.

Torna-se desta forma imprescindível o investimento em capacitação técnica para configuração e customização das interfaces do Moodle, visando técnicas que englobem tanto usabilidade quanto funcionalidade (SOUSA, 2016, p.32)

Por outro lado, entre as principais limitações identificadas nas ferramentas analisadas, destacamos: credenciamento junto às instituições, idioma, necessidade de impressão de materiais, investimento em equipamentos de hardware, uso exclusivo em determinados navegadores e conhecimentos prévios para utilização. A necessidade de credenciamento junto às instituições que gerenciam as ferramentas, como no caso de Ágora Virtual e SWAD pode ser considerada uma limitação, na perspectiva do docente, que necessita utilizar a ferramenta de maneira ágil e prática. As limitações quanto ao idioma referem-se ao fato de que a maioria das ferramentas, assim como seus manuais e tutoriais, estão em língua inglesa e espanhola, e isso pode ser um fator que leve a não utilização da ferramenta, devido, muitas vezes, à falta de proficiência de alguns docentes nessas línguas.

Outra desvantagem refere-se à necessidade de realizar impressão das escalas de valoração e rubricas para serem utilizadas durante o processo avaliativo, em ferramentas, tais como: Dipeval, EvalComix, InevalCo. Outro fator que limitaria o possível uso dessas ferramentas mencionadas, considerando aspectos econômicos, refere-se ao investimento em infraestrutura de hardware para hospedagem do sistema, identificado na ferramenta EvalComix e Moodle. Além disso, no caso do Moodle, outros aspectos podem ser evidenciados como a necessidade de contratação de pessoal especializado para o gerenciamento da ferramenta.

Quanto ao uso em navegadores exclusivos, identificamos que a ferramenta Goobric funciona apenas no Google Chrome e para ter o uso de maneira completa é necessário fazer uso de outras ferramentas: Octopus e Google Sheets. Quanto à necessidade de conhecimentos prévios para as ferramentas Goobric, Moodle, Ágora Virtual, faz-se necessário o usuário realizar treinamento para manusear os recursos de maneira adequada. Santos (2012) também aponta como uma das desvantagens na utilização do Moodle, a necessidade de desenvolver conhecimento para utilização plena das funcionalidades.

Por meio da análise das ferramentas, plataformas, AVAs, foi possível verificar as principais limitações e a partir das análises e constituir o planejamento para o desenvolvimento de uma nova ferramenta, denominada LinguaComp, que pudesse sanar algumas das limitações: credenciamento junto às instituições, impressão de materiais, investimento em hardware, uso exclusivo em determinados navegadores.

Essa ferramenta tem como meta contribuir no processo de ensino, aprendizagem e avaliação, auxiliando o docente no contexto pedagógico e os alunos, por meio do estímulo à (auto)avaliação e busca pela autonomia e participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem da língua, com ênfase no uso de recursos tecnológicos.

1.5 Abordagem teórica: a relevância dos aspectos cognitivos, comunicativos e socioculturais

Segundo Roméu Escobar (2006), a abordagem cognitivo-comunicativa e sociocultural abrange, entre outros aspectos, a interrelação entre pensamento e linguagem e a dependência desses fatores ao contexto sociocultural. Essa relação é compreendida como uma referência teórica para o embasamento dessa pesquisa.

A abordagem cognitiva, comunicativa e sociocultural baseia-se na concepção dialético-materialista da linguística, como capacidade humana adquirida no processo de socialização do indivíduo. Tem relação com os postulados da escola histórico-cultural de Vygotsky, ao considerar a linguagem como um fenômeno social e histórico, que revela a unidade do afetivo e do cognitivo, o interno e o externo, o caráter ativo da consciência e a relação de ensino e desenvolvimento (ROMÉU ESCOBAR, 2006, p.21, tradução nossa).

Nessa perspectiva de interrelação,

não é possível explicar a estrutura do texto e a interação na ausência de uma abordagem cognitiva. Também não é possível explicar a cognição sem entender a abordagem cognitiva. Também não é possível explicar a cognição sem entender que o conhecimento e outras crenças são usadas no discurso e em contextos sociais. Além disso, a cognição, a sociedade e a cultura, assim como sua reprodução, precisam de linguagem, discurso e comunicação.² (VAN DIJK, 2000, p.52).

Esta abordagem se apoia nos seguintes princípios:

1. A concepção da linguagem como meio essencial de cognição e comunicação humana e de desenvolvimento pessoal e sociocultural do indivíduo;
2. A relação entre discurso, cognição e sociedade;
3. A natureza contextualizada do estudo da linguagem;
4. O estudo da linguagem como prática social de um grupo ou posição social;

² no es posible explicar la estructura del texto y la interacción en ausencia de un enfoque cognitivo. Igualmente no es posible dar cuenta de la cognición sin comprender que el enfoque cognitivo. Igualmente no es posible dar cuenta de la cognición sin comprender que el conocimiento y otras creencias se utilizan en el discurso y en los contextos sociales. Asimismo, la cognición, la sociedad y la cultura, así como su reproducción, necesitan del lenguaje, del discurso y de la comunicación

5. Natureza interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar e, ao mesmo tempo, autônoma do estudo da linguagem (ROMÉU ESCOBAR, 2006, p. 26).

A dimensão cognitiva se caracteriza como uma das funções essenciais da linguagem, evidenciando a participação da linguagem na construção de pensamentos e conceitos que constituem o pensamento verbal e da linguagem intelectual. Tem como indicadores: compreensão e produção de significados, aplicação de estratégias para obter, avaliar e aplicar as informações (ROMÉU ESCOBAR, 2006).

A dimensão comunicativa é caracterizada por incluir elementos utilizados para reconhecimento de código linguístico e outros (gestos, ícones, símbolos), e as regras que regem as relações entre os sinais linguísticos. Possui como indicadores, conhecimentos e habilidades relacionadas aos códigos, sinais e regras sintáticas que possibilitam a interpelação entre esses (ROMÉU ESCOBAR, 2006).

E por outro lado, a dimensão sociocultural faz referência ao conhecimento do contexto, em que ocorre a comunicação, aos participantes da interação, seus papéis sociais e ideologia (ROMÉU ESCOBAR, 2006). Ainda referente a essa dimensão, de acordo com Van Dijk (2001), os participantes adaptam suas produções e interações, de acordo com o contexto comunicativo-interpessoal-social.

Para Quispe e Huayllasco (2019, p. 36), uma proposta com base no enfoque cognitivo, comunicativo e sociocultural “influencia positivamente a ativação e o desenvolvimento de habilidades” de compressão e criação de textos.

Diante do exposto, adotamos a presente abordagem para o desenvolvimento da proposta de avaliação para a produção textual em língua inglesa.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos a sistematização das etapas desta pesquisa. Para a realização desta dissertação, utilizamos o estudo de caso, levando em conta que esse método possibilita reunir o maior número de informações detalhadas, visando apreender uma determinada situação de pesquisa, bem como descrever sua complexidade (YIN, 2015).

Assim, temos como intuito validar as evidências obtidas, evidenciar algumas opiniões e reações no universo pesquisado (TERENCE; ESCRIVÃO-FILHO, 2006), ampliada pelo aspecto qualitativo, com foco nas informações coletadas, a fim de compreender, classificar processos dinâmicos, com a realização da proposta avaliativa e realizar uma descrição das potencialidades e limitações do recurso avaliado.

Nesse enquadramento, as fontes a serem utilizadas para o estudo de caso são a documentação, observação participante, processo em que o pesquisador se torna ativo dentro do contexto observado e participa das ações (GIL, 2016), assim como artefatos físicos (YIN, 2015), como uso de questionários, por exemplo.

O estudo de caso é caracterizado como uma metodologia de pesquisa para analisar “um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (YIN, 2015, p. 39).

Nesse sentido, Creswell (2014, p. 86) afirma que a pesquisa de estudo de caso

é uma abordagem qualitativa na qual o investigador explora um sistema delimitado contemporâneo da vida real (um caso) ou múltiplos sistemas delimitado (casos) ao longo do tempo, por meio da coleta de dados detalhada em profundidade envolvendo múltiplas fontes de informação.

Para Yin (2015), o estudo de caso envolve seis etapas: planejamento, design, preparação, coleta, análise e compartilhamento. As etapas propostas por Yin (2015) foram adaptadas para a presente pesquisa, de acordo com o delineamento metodológico, envolvendo quatro etapas: (i) levantamento inicial da bibliografia e dos recursos tecnológicos (incluem as atividades das etapas de planejamento e design); (ii) desenvolvimento de uma proposta avaliativa e do LinguaComp (incluem atividades das etapas de preparação e coleta); (iv) apreciação da proposta avaliativa e validação do software (incluem atividades da etapa de coleta); (iv) análise e discussão dos resultados (incluem atividades das etapas de análise e compartilhamento). O Quadro 5 reúne uma síntese das etapas e as características que foram avaliadas nesse percurso.

Quadro 5 - Síntese das etapas e características avaliadas no estudo de caso

Propósito do estudo de caso	Etapas	Artefatos	Contexto de aplicação	Questões de pesquisa
Construir um produto educacional para auxiliar no ensino, aprendizagem e, principalmente, avaliação da língua inglesa.	Levantamento inicial	Referencial teórico	- Compilação de artigos, teses e dissertações acerca da competência comunicativa, avaliação de línguas e ferramentas tecnológicas	-
		Conjunto de recursos tecnológicos para avaliação	- Pesquisa bibliográfica em bases de dados na web	
		Diagnóstico inicial – Questionário	- Coleta de dados relacionados à avaliação realizada pelos alunos	
	Desenvolvimento de uma proposta avaliativa e do LinguaComp	Documentos conceituais do LinguaComp	- Criação da parte documental da ferramenta (Casos de Uso, Modelo Entidade Relacionamento);	Em que aspectos a ferramenta auxilia na avaliação da produção escrita em língua inglesa?
		Protótipo funcional	- Criação do ambiente de desenvolvimento; - Criação das telas do protótipo; - Testes funcionais do LinguaComp.	
		Proposta para avaliar a escrita na língua inglesa	- Adaptação de um modelo para produção escrita em língua materna para língua inglesa	Em que aspectos a proposta auxilia no desenvolvimento da habilidade de produção escrita em língua inglesa?
	Apreciação da proposta avaliativa e validação do LinguaComp	Questionário de avaliação (Juízes)	- Avaliação da proposta avaliativa por meio do comitê ad hoc de juízes da área de línguas	
		Questionário e Observação participante	- Análise das possibilidades e limitações do LinguaComp	Quais elementos de usabilidade são identificados na avaliação da ferramenta?

Fonte: Elaboração própria.

2.1 Levantamento inicial da bibliografia e dos recursos tecnológicos

A primeira etapa da presente pesquisa foi caracterizada pelo levantamento inicial da bibliografia e dos recursos tecnológicos já disponíveis para auxiliar a avaliação da competência e em especial, da habilidade escrita.

Iniciamos com uma revisão da literatura baseando-se na técnica de compilação de uma amostra composta por quinhentos (500) trabalhos, incluindo teses, dissertações e artigos oriundos de cinco (5) fontes de dados distintas, sendo elas: (i) Dialnet³; (ii) Google Scholar; (iii) Scielo⁴; (iv) Scopus⁵; (v) Múltipla⁶, realizada durante etapa de levantamento inicial. Para organização dessa amostra, tomamos como referencial teórico os pressupostos de Berber Sardinha (2000), cujos procedimentos metodológicos empregados foram: (i) selecionar as fontes de dados; (ii) elaborar as expressões de busca; (iii) codificar arquivos; (iv) compilar arquivos; (v) analisar os resultados. Para selecionar as fontes de dados, consideramos os aspectos: acesso gratuito, indexação de diferentes fontes de dados bibliográficos, repositórios nacionais e internacionais, bem como a necessidade de ampliar a abrangência da pesquisa com outras fontes. Na elaboração das expressões de busca foram utilizadas as palavras-chave: Competência comunicativa, Ferramentas para avaliação, Avaliação de línguas, *Evaluación de competencia comunicativa*, *Herramientas para la evaluación de lenguas*, *Evaluation tool*, *assessment tool*, *Communicative competence*.

Durante esta fase, os participantes, alunos e professora do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Química, foram apresentados aos objetivos da pesquisa incluindo a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), bem como a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais e/ou responsáveis (APÊNDICE B). Após isto, foi realizado o diagnóstico inicial, através de um questionário (APÊNDICE C), com os participantes da pesquisa, com o objetivo de identificar algumas percepções dos alunos acerca do processo de

³ A fonte de dados Dialnet é referência em materiais na língua espanhola e funciona como repositório em espanhol, contendo títulos de universidades espanholas. Disponível: <https://dialnet.unirioja.es/>. Acesso em: 19 mar. 2019

⁴ A fonte de dados Scielo (*Scientific Electronic Library Online*) é um repositório Nacional, com publicações em língua português. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 19 mar. 2019.

⁵ A fonte de dados Scopus é um repositório em Língua Inglesa, composta por mais de 19,5 mil títulos de mais de 5.000 editoras internacionais, incluindo a cobertura de 16.500 revistas peer-reviewed nos campos científico, técnico, e de ciências médicas e sociais (incluindo as artes e humanidades). Disponível em: <https://www.scopus.com/>. Acesso em: 19 mar. 2019.

⁶ A fonte Múltipla é uma coletânea composta por artigos, teses dissertações referentes aos temas competência comunicativa, avaliação de línguas e ferramentas coletada de diferentes fontes incluindo revistas especializadas e Google Acadêmico.

avaliação da língua inglesa, com foco no desenvolvimento e avaliação da produção escrita. Os dados resultantes desse levantamento inicial estão descritos no Capítulo 3 desta dissertação.

2.2 Desenvolvimento de uma proposta avaliativa e do LinguaComp

A segunda etapa da presente pesquisa reuniu atividades de desenvolvimento da proposta avaliativa para a produção escrita em língua inglesa e o desenvolvimento da ferramenta computacional LinguaComp.

A proposta avaliativa da produção escrita em língua inglesa foi elaborada com bases no modelo de construção de textos para língua portuguesa, proposto por Domínguez García (2006). Foi desenhada em três fases: Orientação, Textualização e Autorrevisão, com os objetivos, atividades e resultados distintos em cada.

A proposta foi elaborada com o objetivo de proporcionar aos envolvidos, tanto alunos quanto professores, instrumentos para desenvolver a habilidade escrita em língua inglesa e avaliá-los de maneira clara e eficiente.

A apreciação da proposta foi realizada por um comitê *ad hoc* de juízes, que avaliaram a clareza e pertinência dos itens que compõem cada fase da proposta. Os resultados da avaliação estão descritos no terceiro capítulo desta dissertação.

Quanto ao desenvolvimento do LinguaComp, por outro lado, contamos com desenvolvimento desse software para a aplicação da proposta e validação do mesmo como produto educacional oriundo dessa pesquisa.

Trata-se de uma ferramenta computacional, com arquitetura baseada na web, criada para contribuir com professores e estudantes na avaliação de conhecimentos e habilidades, no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Tem como foco a avaliação do desempenho dos alunos, por meio da criação de instrumentos que possam dar visibilidade aos critérios avaliativos adotados, proporcionar *feedback* e potencializar a (auto)avaliação.

Essa ferramenta possui os seguintes recursos: (i) prover uma interface para cadastro, edição e consulta de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes); (ii) disponibilizar um banco de dados, com rubricas, para servir como referência para a construção desses instrumentos avaliativos para avaliação de competências no ensino de línguas; (iii) possibilitar um ambiente computacional para avaliação de tarefas, por meio da construção de rubricas; (iv) propor aos

professores um sistema voltado para avaliação da competência comunicativa, com ênfase em modalidades participativas de avaliação; (v) fornecer relatórios das avaliações das avaliações realizadas; (vi) proporcionar aos alunos a sistematização e acompanhamento de informações relacionadas ao desenvolvimento de saberes e habilidades na língua-alvo, por meio das avaliações.

2.2.1 Processo de Desenvolvimento do LinguaComp

Considerando que o LinguaComp é um software e que tem curto prazo para implementação, elegemos como método para guiar as atividades de desenvolvimento o Processo Unificado Ágil (AUP). De modo geral, os processos de desenvolvimento de software são compostos por fases e disciplinas que são realizadas a cada ciclo. Podem ainda ser caracterizados como “um conjunto de atividades e resultados associados que levam à produção de um produto de software” (SOMERVILLE, 2011, p.18).

O AUP é um processo de software que possui um ciclo de vida com estágios (fases) claramente pré-determinados e implementa em seu escopo uma metodologia ágil, que facilita o desenvolvimento do software. Nesse processo, estão previstas as seguintes fases:

1. **Concepção:** Nesta fase do processo, é identificada uma visão aproximada do negócio, casos de negócio, escopo do projeto e provê uma arquitetura potencial do software.
2. **Elaboração:** A visão do negócio passa a ser mais refinada, incorpora ao processo, uma implementação iterativa da arquitetura central, resolução dos altos riscos, identificação da maioria dos requisitos e do escopo e estimativas mais realistas.
3. **Construção:** Nesta fase, é realizada a implementação iterativa e incremental dos elementos restantes de menor risco e mais fáceis e preparação para implementação.
4. **Transição:** Nesta fase, são realizados testes e implantação (LARMAN, 2007).

O AUP possui oito disciplinas associadas ao seu ciclo de vida. Segundo Larman (2007, p.62), disciplinas podem ser definidas como: “conjunto de atividades (e artefatos relacionados) em uma área alvo” As disciplinas que fazem parte do AUP são: Modelagem de Negócio, Requisitos,

Projeto, Implementação, Teste, Desdobramento, Gestão de Configuração e Mudança, Gestão de Projeto e Ambiente, propostas pelo AUP.

No desenvolvimento do LinguaComp foram incorporadas as disciplinas Modelagem de Negócio, Requisitos, Projeto e Implementação. Os artefatos resultantes de cada fase do AUP estão elencados no Quadro 6.

Quadro 6 - Artefatos de software entregues em cada fase

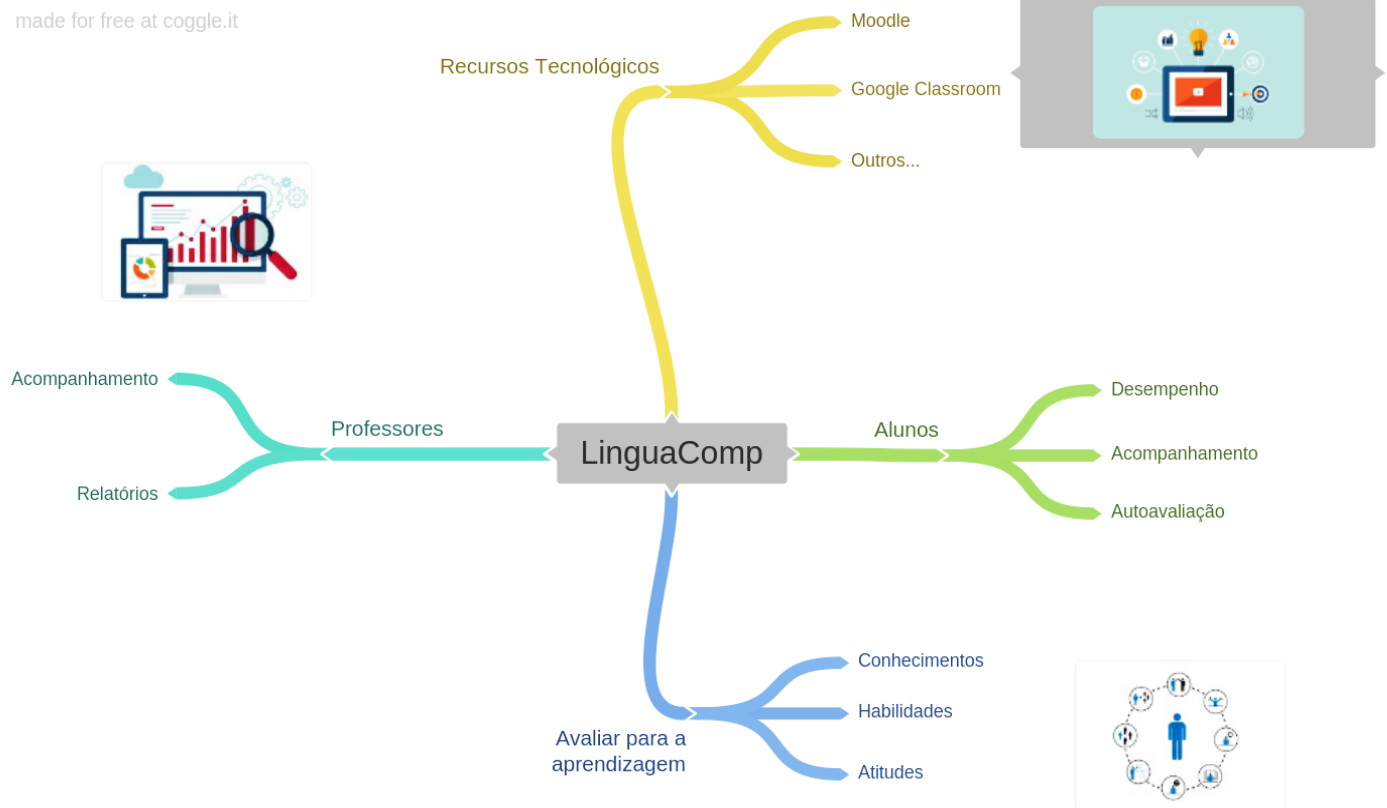
Disciplina	Prática	Artefato	Concepção	Elaboração	Construção	Transição
Modelagem de Negócio	Modelagem	Modelo Mental	X	X		
Requisitos	Levantamento bibliográfico	Diagramas de Casos de Uso		X		
Projeto	Modelagem ágil	Diagrama de Classes		X	X	
Implementação	Criação do LinguaComp	Arquitetura do Diretório				
	Codificação				X	X
	Testes funcionais	Código fonte da ferramenta				

Fonte: Elaboração própria.

Na fase 1, o modelo mental da ferramenta LinguaComp foi criado para identificar algumas instâncias abstratas que foram consideradas na concepção da ferramenta, além de contribuir para o desenvolvimento, proporciona uma visualização geral do funcionamento da mesma. Este modelo está representado na Figura 3.

coggle
made for free at coggle.it

Figura 3 - Modelo mental da LinguaComp



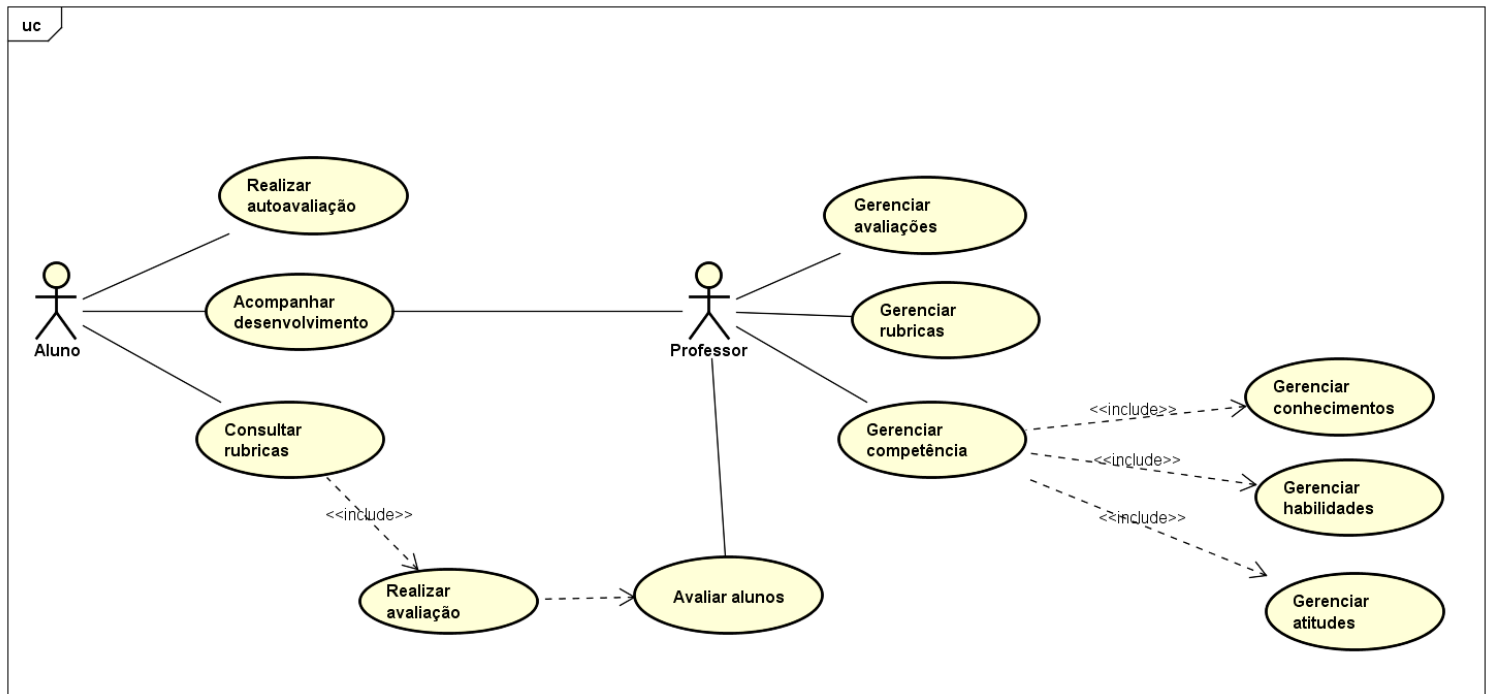
Fonte: Elaboração própria.

Na fase 2, foram elencados os requisitos funcionais do LinguaComp que são: (i) Gerenciar⁷ Competências; (ii) Gerenciar Habilidades; (iii) Gerenciar Atitudes; (iv) Gerenciar Rubricas; (v) Gerenciar avaliações e (vi) Relatórios de competências. Como artefatos de software foram gerados os Diagramas de Casos de Uso e Modelo Entidade Relacionamento que podem ser identificados nas Figuras 4 e 5.

O Diagrama de Casos de uso é um artefato de software criado para descrever graficamente aos requisitos funcionais que serão desenvolvidos e irão compor a LinguaComp, descrito na Figura 4. Esse diagrama utiliza a notação *Unified Model Language* (UML) que é utilizada para modelar as abstrações do mundo real para o mundo computacional.

⁷As funcionalidades que iniciam com o verbo 'Gerenciar' incluem em seu escopo as operações de cadastro, consulta, atualização e exclusão do respectivo contexto.

Figura 4 - Diagrama de Casos de uso da LinguaComp

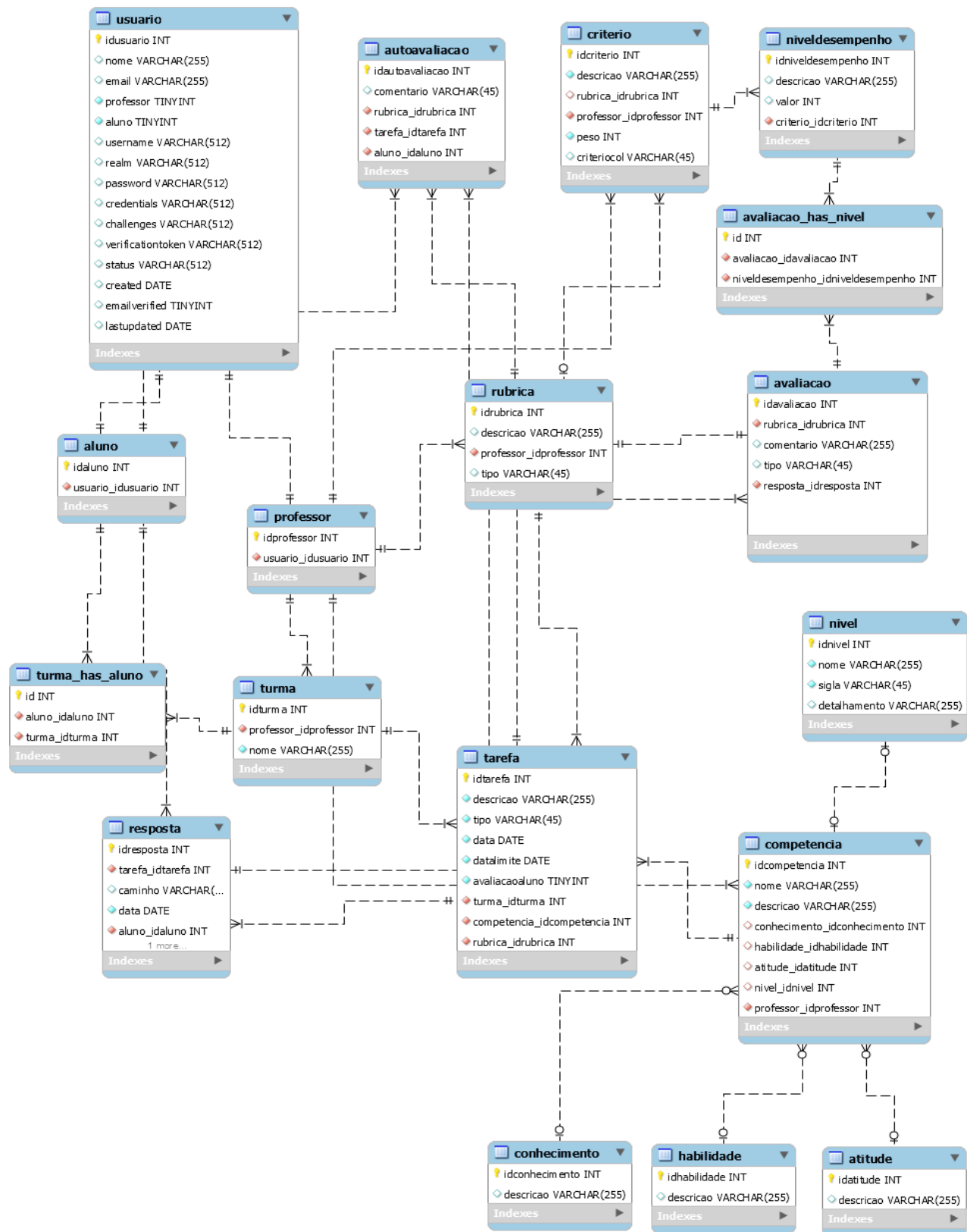


powered by Astah

Fonte: Elaboração própria.

O Modelo Entidade Relacionamento também é um artefato de software que foi criado para detalhar as tabelas que compõem o banco de dados do LinguaComp, apresentado na Figura 5.

Figura 5 - Modelo Entidade Relacionamento do LinguaComp



Fonte: Elaboração própria.

Na fase 3, foram realizadas as atividades referentes ao desenvolvimento do software. Primeiramente, foram escolhidas as tecnologias empregadas no desenvolvimento do LinguaComp e preparação do ambiente de desenvolvimento, considerando os seguintes aspectos: (i) a necessidade de agilidade no processo de desenvolvimento; (ii) fácil acesso à documentação; e (iii) disponibilidade da tecnologia na internet. Durante esse processo, foi escolhida para o desenvolvimento do Front-End da aplicação a linguagem de programação Javascript, implementada utilizando o Node.js⁸, complementada dos *Frameworks*⁹ LoopBack¹⁰, Angular¹¹ e Material Design¹². Para o Back-End da aplicação, foi escolhida a linguagem de programação Java, complementada pelo framework SpringBoot. O Sistema Gerenciador de Banco de Dados escolhido foi o MySQL¹³.

Além do desenvolvimento das telas da ferramenta e do Back-End, durante a fase 3, foi realizada a hospedagem em um servidor na internet para acesso e testes com os participantes da pesquisa, estando disponível no endereço eletrônico: <https://linguacomp-cli.herokuapp.com/login>.

A fim de ilustrar, apresentamos as telas nas Figuras 6 a 11. A Figura 6 apresenta a tela principal da LinguaComp, visualizada ao acessar o endereço eletrônico. Esse processo solicita credenciais de acesso ao software, que são e-mail e senha previamente cadastrados.

⁸ O Node.js funciona como uma plataforma de desenvolvimento de aplicações, voltadas para o lado do servidor web, fazendo uso da linguagem de programação JavaScript (LOPES, 2014).

⁹ Frameworks são considerados conjuntos de objetos (classes, objetos e etc.) que interagem entre si para execução de um conjunto de atividades. São utilizados para agilizar o tempo de desenvolvimento, já que são criados para o reuso de código fonte (MALDONADO et al., 2002).

¹⁰ O LoopBack é um framework, de código fonte aberto, criado e mantido pela empresa StrongLoop, utilizado para o desenvolvimento de aplicações em Node.js (LOOPBACK, 2019).

¹¹ O Angular é um framework, de código aberto, utilizado para a criação de aplicações (ANGULAR, 2019).

¹² O Material Design é uma linguagem visual que sintetiza os princípios clássicos do bom design com a inovação da tecnologia e da ciência (MATERIAL DESIGN, 2019).

¹³ O MySQL é um Sistema Gerenciador de Banco de Dados, de código aberto, que faz uso da linguagem SQL (*Structured Query Language*), mantido pela Oracle Corporation, utilizado com o objetivo de salvar, acessar, processar e armazenar dados em um banco de dados de computador (MYSQL, 2019).

Figura 6 - Tela inicial do LinguaComp



Usuário *

 Senha *

[Login](#)
[Ainda não tem cadastro?](#)

Fonte: Elaboração própria.

Existem dois perfis de acesso ao LinguaComp, sendo eles: Professor ou Aluno. A principal diferença entre os dois é o acesso às funcionalidades de avaliação das atividades realizadas na ferramenta. Considerando que todas as telas estão contidas no manual de utilização do LinguaComp, destacamos as principais para o entendimento do fluxo geral de funcionamento da ferramenta.

A ferramenta apresenta um conjunto de ações necessárias para preparar o ambiente para realização do processo avaliativo. As Figuras 7 e 8, apresentam as telas de listagens de tarefas e a opção de avaliação de cada tarefa.

Figura 7 - Tela de Tarefas da LinguaComp

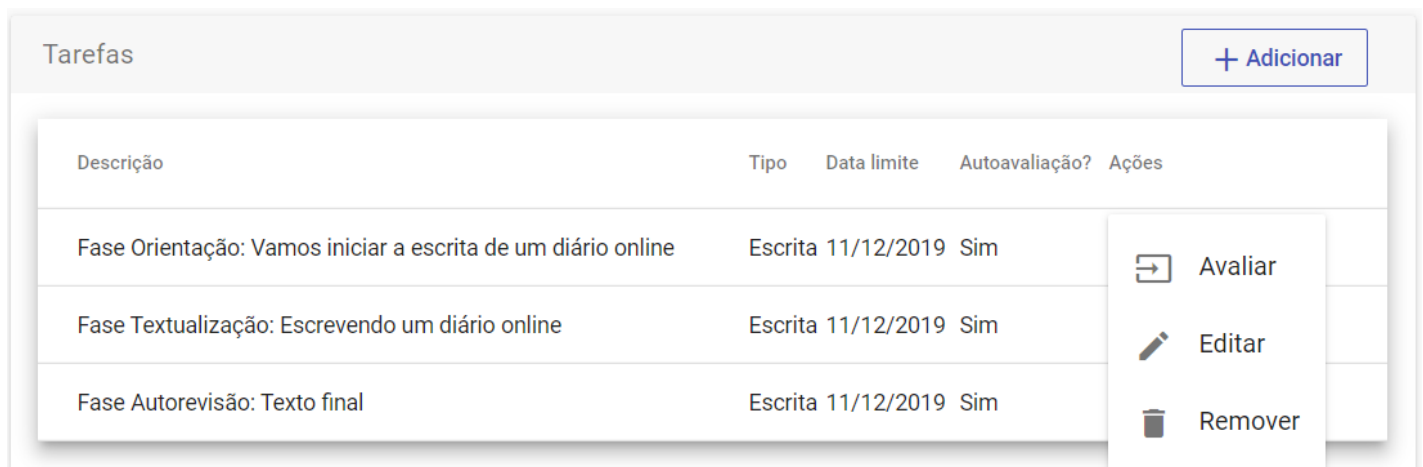
Tarefas					+ Adicionar
Descrição	Tipo	Data limite	Autoavaliação?	Ações	
Fase Orientação: Vamos iniciar a escrita de um diário online	Escrita	11/12/2019	Sim		⋮
Fase Textualização: Escrevendo um diário online	Escrita	11/12/2019	Sim		⋮
Fase Autorevisão: Texto final	Escrita	11/12/2019	Sim		⋮

Fonte: Elaboração própria.

Essa tela de listagem apresenta uma lista das tarefas que foram cadastradas para serem respondidas pelos alunos, contendo as seguintes informações ‘Data’, ‘Descrição’, ‘Tipo’, ‘Ações’. A tela de cadastro de uma nova tarefa, permite a inserção de tarefas com os seguintes campos: ‘Descrição’, ‘Tipo’, Data limite para entrega e pergunta ao professor se o aluno pode se avaliar.

Para realizar a avaliação da produção escrita enviada pelos alunos através do LinguaComp, o professor deve escolher a opção ‘Avaliar’, localizada na coluna de ‘Ações’ na Tela de listagem e Tarefas, conforme ilustrado na Figura 8.

Figura 8 - Avaliar a tarefa



Descrição	Tipo	Data limite	Autoavaliação?	Ações
Fase Orientação: Vamos iniciar a escrita de um diário online	Escrita	11/12/2019	Sim	Avaliar
Fase Textualização: Escrevendo um diário online	Escrita	11/12/2019	Sim	Editar
Fase Autorevisão: Texto final	Escrita	11/12/2019	Sim	Remover

Fonte: Elaboração própria.

Essa função de avaliação mostra ao professor uma tela contendo todas as informações referente à tarefa e a respectiva resposta de cada aluno. A navegação nessa tela é guiada através do clique nas setas *dropdown*, localizadas no lado direito de cada seção, conforme ilustrado na Figura 9.

Figura 9 - Avaliando a tarefa de um aluno

Avaliar Tarefa

Nome do Aluno

Aluno 1

Tarefa

Resposta

Rubrica

Comentário(s)

Voltar

Salvar e Prosseguir

Fonte: Elaboração própria.

A avaliação no LinguaComp é baseada em critérios e níveis de desempenho, com uso de rubricas. A ferramenta permite a criação de rubricas, com possibilidade de inserção de critérios e níveis de desempenho. Para realização do estudo de caso da presente pesquisa foi elaborada uma rubrica avaliativa contendo cinco critérios (Foco/propósito, Vocabulário, Gramática, Apresentação e organização, e Tema) e quatro níveis de desempenho (Excelente, Bom, Regular e Insuficiente) para avaliar a produção escrita em língua inglesa, conforme ilustrado na Figura 10.

Figura 10 - Rubrica avaliativa no LinguaComp

Rubrica				
Critério/Nível	Excelente	Bom	Regular	Insuficiente
Apresentação e organização	○ O texto é cuidadosamente apresentado, sem falta de pontuação. As partes que integram o texto se desenvolvem de maneira coerente, com a utilização rica e pertinente de conectores.	○ O texto é cuidadosamente apresentado, com algumas falhas de pontuação. As partes que integram o texto se desenvolvem de maneira coerente, embora a utilização de conectores seja fraca.	○ O texto é correto, porém não existe cuidado com a pontuação. Falta coerência na apresentação dos conteúdos e a utilização de conectores é insuficiente.	○ O texto é escrito incorretamente. A caligrafia dificulta a compreensão. Existem muitos erros de pontuação, os conteúdos estão apresentados de maneira incoerente e sem conexão entre si. O aluno não utiliza conectores.
Foco/propósito	○ Perspicaz desenvolve um ponto de vista / perspectiva / posição sobre a questão e demonstra uma forte consciência de audiência ou propósito	○ Desenvolve um ponto de vista / perspectiva / posição sobre o assunto e demonstra uma consciência de público e propósito	○ Implica um ponto de vista / perspectiva / posição sobre o assunto e demonstra uma consciência limitada do público e da finalidade	○ Pode implicar um ponto de vista / perspectiva / posição sobre a questão, mas com pouca ou nenhuma consciência de audiência e propósito
Gramática	○ O aluno comete menos de três erros gramaticais, conjugações, concordância (gênero e número) e/ou ortografia. Possui menos de três erros de acentuação.	○ O aluno comete menos de cinco erros gramaticais, conjugações, concordância (gênero e número) e/ou ortografia.	○ O aluno comete entre cinco e oito erros gramaticais, conjugações, concordância (gênero e número) e/ou ortografia.	○ O aluno comete mais de dez erros gramaticais, conjugações, concordância (gênero e número) e/ou ortografia.
Tema	○ O texto se ajusta ao tema e/ou ao tipo proposto e mostra originalidade em seu tratamento.	○ O texto apresenta todas as características do tipo indicado e se ajusta ao tema, porém, não apresenta originalidade e não chama atenção do leitor.	○ O texto não apresenta todas as características do tipo proposto e/ou não se ajusta completamente ao tema indicado.	○ O texto não se ajusta as exigências quanto ao tema e/ou tipo pré-estabelecidos.
Vocabulário	○ O texto apresenta um vocabulário correto e preciso, com certa variedade e riqueza.	○ O texto apresenta algumas imprecisões ou pequenas imprecisões no uso do vocabulário, mas estas não afetam a compreensão da escrita.	○ O texto apresenta imprecisões no uso do vocabulário que dificultam a compreensão e exigem uma releitura contínua. O vocabulário usado também é pouco variado e pobre.	○ O texto apresenta inúmeros erros no uso do vocabulário que impedem a compreensão.

Fonte: Elaboração própria.

Após escolher o nível de desempenho entre os critérios da rubrica, o professor pode enviar um *feedback* individual para cada aluno, escrevendo no campo destinado a essa ação. Também é possível identificar o valor atribuído (0 a 100) a cada critério/nível de desempenho, que representa a soma dos critérios avaliados por meio da rubrica. Esse material pode auxiliar os professores no gerenciamento dos dados e organização dos mesmos para compor uma nota, de acordo com suas necessidades. Além disso, a partir desse conjunto de dados disponibilizados, tanto estudantes quanto professores, podem ampliar a visualização de seus desempenhos alcançados. A partir de

cada valor atribuído, é possível visualizar relatórios individuais que demonstram a descrição dos critérios avaliados.

A ferramenta permite visualizar cada um dos itens e também acessar os relatórios individuais com as notas de avaliação dada pelo professor e autoavaliação com as avaliações dos alunos sobre suas próprias produções.

Para coleta dos dados referente à avaliação da utilização do LinguaComp foi utilizado um questionário, com alunos e professora da disciplina, contendo questões indicativas para a usabilidade da ferramenta computacional contendo uma escala *Likert* de cinco pontos, no qual os participantes da pesquisa assinalaram o nível de concordância, dentre os cinco níveis disponíveis em 11 itens propostos. A análise dos dados coletados através do questionário levou em conta o *Ranking Médio*, considerando-se o valor que mais se aproxima do cinco como maior nível de concordância (OLIVEIRA, 2005). Os dados estão apresentados e discutidos no capítulo de Discussão dos Resultados.

Na próxima subseção, descrevemos sobre o desenvolvimento do manual de utilização do LinguaComp.

2.2.2 Elaboração do manual para utilização da ferramenta LinguaComp

Por meio dessa investigação, foram criados dois produtos educacionais. O LinguaComp é um software que funciona via internet e é de acesso gratuito. Possibilita a criação, avaliação e acompanhamento de tarefas que viabilizam a produção escrita na Língua Inglesa, além de cadastrar competências (conhecimentos, habilidades, atitudes) referentes a essa área de atuação. Destina-se a professores e alunos de diferentes línguas, incluindo a língua materna, ampliando as possibilidades de ensino-aprendizagem neste cenário.

Durante o desenvolvimento da ferramenta LinguaComp, embora tenhamos considerado aspectos de usabilidade, empregando um design minimalista e com ícones que sugerem as ações da mesma, identificamos a necessidade de ampliar a documentação de ajuda da ferramenta, criando outro produto educacional que é um manual destinado a professores e alunos. Além disso, um aspecto que impulsionou a criação do Manual foi a possibilidade de reusabilidade do software, como objeto de aprendizagem, por ser descrito como um produto que pode ser “reutilizável

diversas vezes em diversos ambientes de aprendizagem” (MENDES; SOUZA; CAREGNATO, 2004, p.3).

O manual ilustra todas as telas que compõem o ambiente do LinguaComp e orienta o utilizador por meio de indagações sugestivas, tais como: ‘Como criar turmas?’, ‘Como criar competências?’, ‘Como criar rubricas avaliativas?’, ‘Como criar tarefas?’, ‘Como avaliar o aluno no LinguaComp’, ‘Como responder uma tarefa?’, Como realizar a autoavaliação?.

2.3 Contexto da pesquisa e caracterização dos participantes

O lócus de pesquisa foi uma turma do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Química, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, com a disciplina de Língua Inglesa.

A turma é composta por trinta (30) alunos de faixa etária entre 14 e 16 anos de idade, cursando o primeiro ano do Ensino Médio. Porém, durante a realização do estudo de caso, tivemos a participação de 26 alunos¹⁴.

A escolha pela turma para realização do estudo foi por conveniência e oportunidade, considerando que entre os professores que ministram a disciplina de Língua Inglesa, averiguamos aqueles que tinham interesse em utilizar novos recursos para auxiliar no processo avaliativo, levando em conta a dificuldade já relatada por estes professores, em relação à atribuição de conceitos para mensurar as atividades de produção oral e escrita na língua-alvo. Essa perspectiva é corroborada na literatura por estudos como o de Miccoli (2012, p.60) que destaca o fato de que “a avaliação tem que ser apresentada ao professor como muito mais do que uma maneira de se chegar a uma nota cujo significado é tão obscuro para quem a recebe quanto para quem a dá”.

¹⁴ Essa situação ocorreu em decorrência de um dos alunos ter sido acometido por doença, um não ter comparecido às aulas durante a aplicação e outros dois transferiram-se para outras escolas durante o ano letivo.

3 PROPOSTA PARA DESENVOLVER E AVALIAR A HABILIDADE ESCRITA NA LÍNGUA INGLESA

Nesse capítulo, apresentamos a proposta para desenvolvimento e avaliação da habilidade escrita, utilizando a ferramenta computacional *LinguaComp*, dividida em quatro seções. Primeiramente descrevemos o diagnóstico inicial com os participantes da pesquisa. A segunda apresenta a descrição da proposta avaliativa, bem como os produtos esperados em cada fase. A terceira seção apresenta os resultados da apreciação da proposta avaliativa por juízes. E por fim, descrevemos os participantes da proposta.

3.1 Diagnóstico inicial com participantes

Destacamos nessa pesquisa a necessidade de desenvolver novos instrumentos avaliativos para avaliar a competência comunicativa na língua-alvo, que inclui a produção escrita, bem como oferecer informações contínuas, tanto aos estudantes para que possam acompanhar seus progressos na aprendizagem, como aos professores para que tenham condições de coletar dados e informações relevantes sobre o processo de ensino-aprendizagem (COELHO, 2019b). Essa necessidade justifica a criação da ferramenta a ser analisada nesta pesquisa.

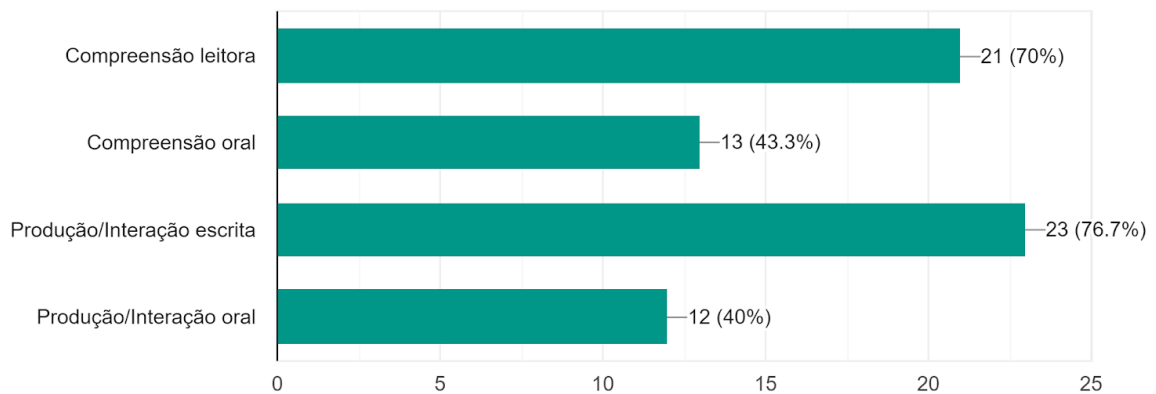
Essa constatação corrobora a urgência de novos procedimentos, já que as práticas avaliativas na língua se caracterizam no decorrer dos tempos,

numa trajetória marcada pelo domínio de um conjunto de quatro habilidades (produção/interação oral e escrita; compreensão oral e leitora), trabalhadas, muitas vezes, de maneira isolada e descontextualizada, com base em um processo de ensinagem de conteúdos da língua que segue uma projeção classificatória que vai dos aspectos gramaticais e lexicais mais simples aos mais complexos (COELHO, 2019b, p. 387).

Para tanto, foi realizado um levantamento inicial com os alunos da turma do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Química, com respeito à avaliação do ensino-aprendizagem de línguas. Neste, identificamos algumas percepções dos alunos para os seguintes aspectos: (i) fornecimento de informações após a correção da avaliação e se essas informações eram suficientes para identificar o desenvolvimento das atividades na língua-alvo; (iii) se havia momentos de (auto)avaliação e (iv) se havia identificação de critérios da avaliação.

Vale destacar que o levantamento inicial foi realizado logo após a correção de uma atividade avaliativa, na qual os alunos produziram breves textos em língua inglesa. Quando questionados sobre quais habilidades foram consideradas na avaliação da produção escrita realizada, a maioria dos participantes identificou que se tratava de uma produção/interação escrita. Os números estão reunidos na Figura 11.

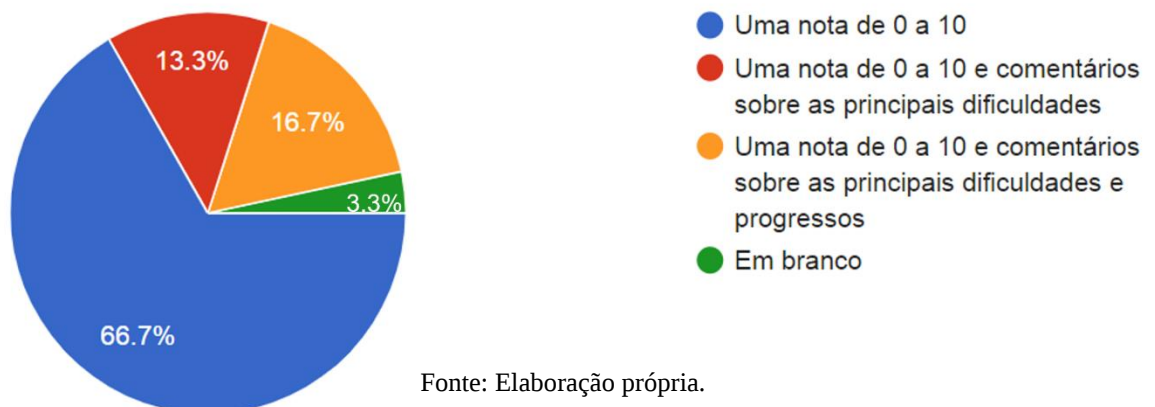
Figura 11 - Habilidades avaliadas



Fonte: Elaboração própria.

Os participantes apontaram que os elementos cobrados durante a avaliação da produção escrita realizada, foram gramaticais e de vocabulário. Quando questionados acerca das informações que eram fornecidas após a correção da atividade avaliativa, a maioria dos participantes respondeu que receberam “Uma nota de 0 a 10”. Os números estão demonstrados na Figura 12.

Figura 12 - Informações recebidas após correção da avaliação



Fonte: Elaboração própria.

No que concerne à percepção acerca da suficiência das informações fornecidas para o desenvolvimento da aprendizagem da língua escrita, metade da turma considerou que esse processo ocorreu e outra metade considerou que as informações não eram suficientes. Entre os relatos dos estudantes, destacamos os excertos:

- i) “Não, pois é necessário fazer uma análise, observações e declarar defeitos e qualidades para o aprimoramento” (P5, 2019).
- ii) “Não. Porque as vezes nossa dificuldade pode ser na gramática ou oral. (no meu caso ambos)” (P10, 2019).

No tocante à (auto)avaliação, os participantes responderam que essa prática poderia contribuir para a avaliação final de seus respectivos desempenhos na língua. Dentre as respostas, destacamos algumas opiniões dos estudantes.

- i) “Sim, pois é possível que eu tenha dificuldades ou mesmo facilidades que o professor possa não ter percebido” (P21, 2019).

No que se refere aos critérios empregados na correção da atividade avaliativa, treze (13) participantes afirmaram que foram aplicados critérios na correção e outros 13 discordaram, dos quais destacamos as seguintes justificativas:

- i) “Não. Apesar de erros estarem pontuados, os critérios analisados e as notas individuais não estão claras” (P1, 2019).
- ii) “Não é possível verificar os critérios objetivos. Mas a nota é baseada no número de acertos” (P15, 2019).

Mediante o diagnóstico inicial, foi possível identificar a necessidade de clarificar os critérios para avaliar as atividades realizadas pelos estudantes.

3.2 Proposta avaliativa com uso do LinguaComp na avaliação da produção escrita em língua inglesa

Nessa seção, descrevemos o modelo proposto para concepção e criação de textos, integrando fatores cognitivos, comunicativos e socioculturais, tomando como base a proposta de

Domínguez García (2006), que foi criado para estimular a criação de textos na língua materna. Esse modelo está descrito em três fases: orientação, execução e controle. Essas fases são compostas de subprocessos cognitivos: orientação, textualização e autorrevisão que se relacionam com as fases anteriores. A Figura 13 representa a sistematização do modelo proposto.

Figura 13 - Modelo para produção escrita



Fonte: Adaptado de Domínguez García (2006).

O processo de orientação se descreve como uma etapa introdutória, na qual são ativados recursos cognitivos referentes à cultura, conhecimentos prévios, motivações de aprendizagem e ideias para a produção textual requerida. Segundo Domínguez García (2006), nessa fase, são ativadas as estratégias cognitivas e metacognitivas dos alunos. Como resultados dessa etapa são obtidos textos iniciais, tais como: listas, rascunhos, planos, mapas conceituais, gráficos e anotações livres. O Quadro 7 descreve as fases e estratégias cognitivas e metacognitivas do processo de construção de textos, segundo Domínguez García (2006).

Quadro 7 - Estratégias cognitivas e metacognitivas do processo de construção

Fases	Estratégias cognitivas	Estratégias metacognitivas
Planejamento Ler o mundo para saber Resultados: Textos	Orientações gerais. Buscar ideias para tópicos. Procurar informações na memória, a partir de conhecimentos prévios;	Refletir sobre o processo de escrita. Avaliar o conhecimento que se tem para adquirir significado e lembrá-lo. Avaliar o plano a seguir (prever e

iniciais, listas, esquemas, rascunhos, planos, mapas conceituais, gráficos anotações livres.	Identificar o destinatário e definir a intenção. Formular objetivos. Classificar, integrar, generalizar e classificar informação. Elaborar esquemas mentais e resumos.	ordenar as ações). Selecione estratégias pessoais apropriadas. Observar como o plano está funcionando. Revisar, verificar ou corrigir as estratégias.
<i>Textualização</i> Ler para escrever Produto: rascunhos ou textos intermediários.	Organização de acordo com: gêneros discursivos; tipos de texto; regras de textualidade (coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade, intertextualidade); mecanismos de organização textual; marcas de enunciação, adequação; cortesia, estilo e criatividade. Textualizar levando em conta o registro apropriado, o tema, a intenção e o destinatário. Elaborar rascunhos ou textos intermediários.	Supervisionar o plano e as estratégias relacionadas à tarefa e ao ambiente em que ela é desenvolvida. Analisar variáveis e motivações pessoais. Interpretar os textos iniciais. Avaliar o que está escrito de acordo com o plano. Ouvir os outros. Propor ideias.
<i>Autorrevisão</i> Ler para criticar e revisar Produto: texto final	Ler para identificar e resolver problemas textuais (erros ortográficos e tipográficos, erros gramaticais, ambiguidades e problemas de referência, estrutura de texto, inconsistência, desorganização, complexidade ou tom inadequado) através de comparação, diagnóstico, proposições e parágrafos. Ler para identificar e resolver problemas relacionados ao tema, à intenção e ao destinatário.	Revisar, verificar ou corrigir a produção escrita, a partir do momento em que a tarefa é planejada. Revisar, verificar ou corrigir a produção final. Fazer alterações.

Fonte: Domínguez García (2006, p.73, tradução nossa).

No processo de execução, relaciona-se o subprocesso textualização, no qual são escritos e reescritos os textos, considerando aspectos gramaticais e de sintaxe, coesão e coerência. Essa etapa se caracteriza pela maior sobrecarga cognitiva, pois de fato, os alunos necessitam escrever acerca do que foi proposto. Necessitam também de estratégias que agucem a criatividade (DOMÍNGUEZ GARCÍA, 2006). Como resultados desse processo são obtidos: textos intermediários, tais como: primeiros rascunhos, segundos ou terceiros, conforme a necessidade de cada aluno.

O processo de controle está presente durante a etapa de construção dos textos. Nessa etapa, é importante orientar os alunos com relação às dúvidas, possibilitar o diálogo e troca de informações, sugerir novas ideias e mostrar exemplos quando necessário. O subprocesso de autorrevisão é iniciado a partir do momento que o aluno inicia a releitura de seus manuscritos, realiza correções em seus textos, apaga e reescreve seus textos. Como produto dessa etapa, os alunos criam um texto final escrito.

No Quadro 8, apresentamos o modelo a ser desenvolvido para a prática de produção escrita em língua inglesa, com base nas considerações de Domínguez García (2006), incluindo aspectos relacionados às dimensões comunicativa, pragmática, semântica, cognitiva e sociolinguística.

Quadro 8 - Implementação do modelo de construção de textos

Orientação (Motiva, propõe e controla)		
Subprocessos	Dimensões relacionadas aos aspectos cognitivos, comunicativos e socioculturais	Questionamentos
<i>Planejamento</i>		
Orientação Pragmática e sociolinguística	Motivação. Entrada conhecimento situação social comunicativa, intenção e propósito, contexto, participantes, criatividade. Conhecimento das regras sociais que norteiam o uso da língua, compreensão do contexto social no qual a língua é usada.	Sobre que tema você quer escrever? Por quê? O que você precisa dizer? Para que destinatário? Qual é o propósito?
Orientação Semântica	Pesquisa de informação, elaboração de esquema ou roteiro. Criatividade Canal de comunicação.	O que você sabe sobre o assunto? O que você pode dizer sobre ele? Onde procurar informações sobre o tema? Qual o título?
Orientação Sintática	Conhecimento do léxico e da estrutura do texto.	Que tipo de texto? Você sabe escrever em língua inglesa? Como organizar a informação a ser dada ao destinatário?
Reorientação	Releitura	Precisa de mais informações sobre o tema?
Execução (Ajuda, propõe, dialoga, escuta e controla)		
<i>Textualização</i>		
Organização e execução pragmática e sociolinguística	Levar em conta a situação social comunicativa, a intenção e propósito, o contexto, os participantes. Criatividade	A intenção e o propósito são cumpridos? O texto se encaixa no título que você escolheu?
Organização e execução semântica	Exposição de ideias. Progressão temática, coerência, relevância, busca pelo texto finalizado. Criatividade	Que informação você conseguiu escrever sobre o assunto? O que você escreveu está adequado ao que você quer dizer? Você ordenou as ideias nas frases, nos parágrafos e no texto em geral?
Organização e execução sintática	Uso do léxico apropriado. Articulação entre a estrutura semântica e a estrutura formal. (coerência formal). Texto concluído. Criatividade.	Como você se identifica no que você escreve? É original? Que elementos de coesão são adequados na língua inglesa? Quantos parágrafos? A ortografia está correta?

Reorientação	Releitura	Você já expressou o que queria? Teve em consideração o receptor? É um rascunho?
Controle (Termine a atividade, escute, proponha, controle)		
<i>Autorrevisão</i>		
Reorganização semântica, sintática e textual no último momento do processo.	Avaliação do que foi feito, quando o texto final é considerado. Uso de rubrica e grelhas de autoavaliação para valoração das tarefas realizadas.	Quais mudanças devem ser feitas? A intenção foi manifestada? O texto é consistente? A maneira de abordar o tema é criativa? A linguagem é adequada? Você está satisfeito com o texto?

Fonte: Adaptado de Domínguez García (2006, p.74, tradução nossa).

A presente proposta leva em conta aspectos cognitivo, comunicativo e sociocultural, baseando-se nos

resultados de investigações sobre de processos cognitivos em que a linguagem intervém, bem como naqueles que explicam a comunicação em diferentes contextos socioculturais e o idioma em uso, para que sejam levados em consideração três dimensões: cognitiva, comunicativa e sociocultural (RÓMEU-ESCOBAR, 2014, p.41, tradução nossa).

Durante a fase de Planejamento são oferecidas orientações quanto aos recursos importantes e necessários à produção textual, referentes à tarefa e o meio de comunicação. Nessa etapa, são incluídas a identificação de aspectos culturais dos alunos, bem como sua carga de conhecimentos prévios, personalidades e motivações. Nesse cenário, é importante que os alunos se preparem para a criação do texto, ou seja, que criem um repertório de ideias acerca da temática proposta. Ressalta-se a necessidade de apresentar os objetivos da produção escrita, ou seja, para qual fim os alunos estão escrevendo o texto. É importante incorporar diversos recursos: filmes, vídeos etc., que motivem os alunos acerca da temática. Ao final dessa fase, os alunos devem produzir um rascunho inicial de seus textos.

Na fase de Textualização, os alunos devem escrever e reescrever os seus textos iniciais, realizando adequações de sintaxe e semântica, bem como aspectos de coesão e coerência, adequando-os a temática proposta. Nessa fase, os alunos necessitam empregar estratégias para criar textos com maior profundidade, considerando a realização das atividades da etapa anterior. Os alunos podem trocar palavras, substituir ideais, reorganização e reordenação de parágrafos e todo resultado deve ser lido e relido. Segundo Domínguez García (2006, p.71), essa fase da textualização é a que recebe maior sobrecarga cognitiva, pois necessita “ativar estratégias cognitivas, metacognitivas e de criatividade para enfrentar positivamente as dificuldades” para realizar a escrita.

A Autorrevisão é a fase final da proposta, na qual os alunos podem revisar suas produções e corrigi-las. Dessa forma, é importante que os alunos conversem entre si, troquem ideias com seus colegas de classe, e reflitam sobre o próprio texto. Ao final, depois de produzir diferentes rascunhos possíveis, os alunos devem entregar sua produção e realizar a autoavaliação das atividades.

Com relação à temática e atividade sugerida, destacamos a proposta adaptada do livro didático utilizado na disciplina, que trata da produção de um diário, no qual os alunos ressaltam sua realidade sociocultural por meio da escrita. O planejamento para a intervenção, utilizando o modelo proposto está descrito no Quadro 9.

Quadro 9 - Desenho da proposta para produção escrita

FASE: ORIENTAÇÃO	Identificação da atividade	Produção escrita em língua inglesa: <i>Writing an online diary</i>
	Objetivos	Motivar os alunos a escrever acerca do tema
	Recursos	Livro didático; Quadro branco; Datashow; Vídeo; Caixas de som; Computadores com acesso à internet.
	Procedimentos de avaliação	Autoavaliação; <i>Feedback</i> aos alunos.
	Instrumentos de avaliação	Rubrica, Grelha de Autoavaliação.
	Estratégias	Elaboração de rascunhos ou roteiros (tópicos) para a produção textual que será desenvolvida.
	Produtos	Rascunhos dos textos iniciais, mapas mentais, lista de tópicos.
	Tempo total da fase	Para esta fase serão necessárias 3 horas de aula, divididas em: - Preparação da atividade (1h); - Atividade de produção escrita na língua inglesa alinhada ao conteúdo ministrado (1h); - Realização de pesquisa na internet (1h).
FASE: TEXTUALIZAÇÃO	Identificação da atividade	Leitura do texto exemplo de um diário online, após isto produzir seu próprio diário online.
	Objetivos	Propor aos alunos atividade de produção escrita, conforme planejamento, dialogando e escutando os mesmos.
	Recursos	Livro didático; Textos de exemplos; Rubricas de exemplo para avaliação de produção escrita; Software LinguaComp; Computadores com acesso à internet,
	Procedimentos de avaliação	(Auto)avaliação; <i>Feedback</i> aos alunos.
	Instrumentos de avaliação	Rubrica, Grelha de Autoavaliação
	Estratégias	Atividades realizadas durante uma aula presencial; A turma é dividida em duplas, com a temática abordada; Cada dupla escreve o texto proposto, a partir dos rascunhos e esquemas criados na aula anterior. Os alunos podem trocar seus diários escritos com outros colegas; Os alunos dão <i>feedback</i> aos seus colegas.
	Produtos	Textos intermediários com ordenação entre os parágrafos.
	Tempo total da fase	Para esta fase serão necessárias 6 horas de aula divididas em: - Realização da atividade de produção escrita em língua inglesa que deve ser realizada pelos alunos (3h); - Utilizar rubrica de avaliação da produção entregue nesta fase (1h); - Autoavaliação por parte dos alunos na atividade (1h); - Uso e avaliação do Software LinguaComp (1h).
FASE: REVISÃO	Identificação da atividade	Releitura do texto elaborado na aula anterior.
	Objetivos	Realizar a releitura da escrita, propondo ajustes e reorganização do que for necessário.

Recursos	Livro didático; Textos de exemplos; Software LinguaComp Computadores com acesso à internet,
Procedimentos de avaliação	Avaliação do professor; (Auto)avaliação.
Instrumentos de avaliação	Rubrica; Grelha de (auto)avaliação. Textos finais enviados na ferramenta LinguaComp. Rubrica criada para avaliação. Questionário de (auto)avaliação.
Estratégias	Atividade realizada em uma aula presencial; Questionário de (auto)avaliação dos alunos. <i>Feedback</i> do professor.
Produtos	Texto final.
Tempo total da fase	Para esta fase serão necessárias 4 horas de aula divididas em: - Acompanhamento da prática; (1h) - (Auto)avaliação dos textos finais (1h). - Uso e Avaliação do Software (2 h)

Fonte: Elaboração própria.

A quantidade de horas descritas em cada fase da intervenção pode ser readapta a cada contexto de professores e alunos. Vale ressaltar a importância em realizar atividades além da sala de aula, tendo em vista a necessidade de um tempo maior para o desenvolvimento da habilidade de produção escrita por parte dos estudantes e ainda a possibilidade de utilização via internet da ferramenta LinguaComp.

Para avaliar a produção escrita, sugerimos a utilização de rubricas que são instrumentos com níveis e critérios transparentes para professores e alunos. O software LinguaComp possibilita o cadastro de rubricas criadas pelo professor.

Pacheco e Santos (2009) citam alguns critérios para avaliação da produção escrita na língua-alvo: adequação, estrutura, gramática e vocabulário. Tais critérios serviram de base inicial para a construção de uma rubrica avaliativa. Além desses estudiosos, também utilizamos como referências para a construção da rubrica, os seguintes autores: Lopes (2015) e Toledo e Fonseca-Mora (2010). Nesse sentido, criamos uma rubrica reunindo aspectos dos critérios propostos (Quadro 10).

Quadro 10 - Rubrica para avaliar a produção escrita em língua inglesa

Critério/Nível	Excelente	Bom	Regular	Insuficiente
Apresentação e organização	O texto é cuidadosamente apresentado, sem falta de pontuação. As partes que integram o texto se desenvolvem de maneira coerente, com a utilização rica e pertinente de conectores.	O texto é cuidadosamente apresentado, com algumas falhas de pontuação. As partes que integram o texto se desenvolvem de maneira coerente, embora a utilização de conectores seja fraca.	O texto é correto, porém não existe cuidado com a pontuação. Falta coerência na apresentação dos conteúdos e a utilização de conectores é insuficiente.	O texto é escrito incorretamente. A caligrafia dificulta a compreensão. Existem muitos erros de pontuação, os conteúdos estão apresentados de maneira incoerente e sem conexão entre si. O aluno não utiliza conectores.

Foco/propósito	Perspicaz desenvolve um ponto de vista / perspectiva / posição sobre a questão e demonstra uma forte consciência de audiência ou propósito	Desenvolve um ponto de vista / perspectiva / posição sobre o assunto e demonstra uma consciência de público e propósito	Implica um ponto de vista / perspectiva / posição sobre o assunto e demonstra uma consciência limitada do público e da finalidade	Pode implicar um ponto de vista / perspectiva / posição sobre a questão, mas com pouca ou nenhuma consciência de audiência e propósito
Gramática	O aluno comete menos de três erros gramaticais, conjugações, concordância (gênero e número) e/ou ortografia. Possui menos de três erros de acentuação.	O aluno comete menos de cinco erros gramaticais, conjugações, concordância (gênero e número) e/ou ortografia.	O aluno comete entre cinco e oito erros gramaticais, conjugações, concordância (gênero e número) e/ou ortografia.	O aluno comete mais de dez erros gramaticais, conjugações, concordância (gênero e número) e/ou ortografia.
Tema	O texto se ajusta ao tema e/ou ao tipo proposto e mostra originalidade em seu tratamento.	O texto apresenta todas as características do tipo indicado e se ajusta ao tema, porém, não apresenta originalidade e não chama atenção do leitor.	O texto não apresenta todas as características do tipo proposto e/ou não se ajusta completamente ao tema indicado.	O texto não se ajusta as exigências quanto ao tema e/ou tipo pré-estabelecidos.
Vocabulário	O texto apresenta um vocabulário correto e preciso, com certa variedade e riqueza.	O texto apresenta algumas imprecisões ou pequenas imprecisões no uso do vocabulário, mas estas não afetam a compreensão da escrita.	O texto apresenta imprecisões no uso do vocabulário que dificultam a compreensão e exigem uma releitura contínua. O vocabulário usado também é pouco variado e pobre.	O texto apresenta inúmeros erros no uso do vocabulário que impedem a compreensão.

Fonte: Adaptado de Pacheco e Santos (2009, p.85-88); Lopes (2015, p.47) e Toledo e Fonseca-Mora (2010).

3.3 Avaliação da proposta pelos juízes

A proposta utilizada foi avaliada por especialistas da área de línguas, com foco na produção escrita em língua inglesa. O principal critério utilizado para seleção dos juízes foi a atuação na área de línguas, daqueles que atuam ou trabalham com a produção escrita em língua inglesa.

O convite foi enviado a nove juízes e obtivemos retorno de cinco, sendo três vinculados ao Instituto Federal do Amazonas, um com vínculo duplo com a Secretaria Estadual de Educação do

Estado do Amazonas e Secretaria Municipal de Educação de Manaus, e um da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Os juízes avaliaram cada item da proposta, considerando aspectos de clareza e pertinência em uma escala de 1 a 4, com as respectivas descrições:

1. Não relevante
2. Necessita de grande revisão para ser relevante
3. Necessita de pequena revisão para ser relevante
4. Relevante

Os juízes avaliaram os itens devidamente identificados em conformidade com as fases que compõem a proposta (Orientação, Textualização e Autorrevisão). O material fornecido para a realização desta avaliação foi o questionário, contendo os elementos da proposta descritos em itens e uma rubrica avaliativa. O questionário está constituído por 16 itens (APÊNDICE E) apresentando a descrição dos itens da proposta e um espaço reservado a avaliação da pertinência e clareza dos itens.

Para análise dos resultados, consideramos a frequência das respostas nos questionários, com base nos comentários de cada item e aceitação por mais de 50% dos juízes. O Quadro 11 reúne os dados de cada item avaliado pelos juízes.

Quadro 11 - Resultados da avaliação dos juízes.

Fase	Item avaliado	Resultados	Sugestões
ORIENTAÇÃO	1.1 Orientação Pragmática e sociolinguística.	Pertinência e clareza de cada item: Relevante.	Não houve.
	1.2 Orientação Semântica.	Pertinência e clareza de cada item: Relevante.	Não houve.
	1.3 Orientação Sintática.	Os juízes avaliaram a pertinência de cada item como '4. Relevante' e na clareza dividiram suas respostas em '4. Relevante' e '3. Necessita de pequena revisão para ser relevante'.	J6: Na pergunta: Você sabe escrever em Língua Inglesa, tem pertinência mínima para níveis como iniciante J7: Acrescentar as estruturas do texto.
	1.4 Produto(s) oriundo(s) dessa fase: Textos iniciais, listas, esquemas, rascunhos, planos, mapas conceituais, gráficos anotações livres.	Pertinência e clareza de cada item: Relevante.	Não houve.
TEXTUALIZAÇÃO	2.1 Execução Pragmática e sociolinguística.	Os juízes avaliaram a pertinência de cada item como '4. Relevante' e na clareza um juiz apontou '3. Necessita de pequena revisão para ser relevante'.	J7: Acrescentar mais perguntas.
	2.2 Execução Semântica.	Pertinência e clareza de cada item: Relevante.	Não houve.
	2.3 Execução Sintática.	Pertinência e clareza de cada item: Relevante.	Não houve.

	2.4 Reorientação.	Pertinência de cada item '4. Relevante' e clareza '3. Necessita de pequena revisão para ser relevante'.	J7: Item 2.4 Explicitar como motivar os alunos a fazer (auto)avaliação.
	2.5 Produto(s) oriundo(s) dessa fase: rascunhos ou textos intermediários.	Pertinência e clareza de cada item: Relevante	Não houve.
AUTOREVISÃO	3.1 Reorganização semântica, sintática e textual no último momento do processo	Pertinência e clareza de cada item: Relevante	Não houve.
	3.2 Produto(s) oriundo(s) dessa fase: Texto final.	Pertinência e clareza de cada item: Relevante	Não houve.
RUBRICA AVALIATIVA	1. Critério: Foco/propósito/tese.	Pertinência e clareza de cada item: Relevante	Não houve.
	2. Critério: Vocabulário.	Pertinência e clareza de cada item: Relevante	J4: Nível Regular - retirar pobre
	3. Critério: Gramática.	Os juízes avaliaram a pertinência de cada item como '4. Relevante' e na clareza um juiz apontou '3. Necessita de pequena revisão para ser relevante'.	J4: Os níveis proficiente e regular estão iguais. J6: Na escrita do critério Regular tem a mesma redação do Proficiente
	4. Critério: Apresentação e organização.	Pertinência e clareza de cada item: Relevante	Não houve.
	5. Critério: Tema.	Pertinência e clareza de cada item: Relevante	Não houve.

Fonte: Elaboração própria.

Diante do exposto, o comitê de juízes *ad hoc* aponta a relevância dos itens que compõem a proposta bem como a clareza dos mesmos. Essa avaliação foi de suma importância para a validação dos itens que compõem a proposta avaliativa e os *feedbacks* de melhorias foram considerados na versão atual da proposta.

3.4 Utilização da proposta avaliativa

O processo avaliativo da proposta realizada foi realizado pela professora da disciplina de língua inglesa, utilizando a ferramenta LinguaComp. Toda a preparação do ambiente, bem como o planejamento da atividade realizada durante o estudo de caso, foi acompanhando pela pesquisadora

em conjunto com a professora da disciplina, alinhando o processo avaliativo ao ensino-aprendizagem dos alunos da turma.

A proposta para desenvolver e avaliar a habilidade escrita em língua inglesa foi realizada por meio das três fases previstas, em três aulas da disciplina Língua Inglesa, em laboratórios de informática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, além de atividades extras que os alunos poderiam realizar fora de sala de aula.

Em cada fase, os alunos produziram e enviaram textos por meio do LinguaComp, e estes foram avaliados pela professora da disciplina, empregando a rubrica avaliativa criada, com base em quatro níveis: Excelente, Bom, Regular e Insuficiente, e cinco critérios: foco/propósito, vocabulário, gramática, apresentação e organização e tema.

A rubrica foi criada com base no banco de rubricas disponível no software. Esse banco conta com dez (10) rubricas cadastradas, contendo critérios e níveis de desempenho distintos. Algumas delas são voltadas para avaliação da produção escrita e serviram como embasamento para a construção da mesma.

No próximo capítulo são detalhados os resultados dos dados coletados durante a realização do estudo de caso da pesquisa, no qual foram utilizadas a ferramenta LinguaComp e a presente proposta.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, detalhamos os resultados provenientes do estudo de caso realizado com os participantes da pesquisa e demais artefatos utilizados. Está organizado em três seções. A primeira apresenta os aspectos que a ferramenta LinguaComp auxilia na avaliação da produção escrita. A segunda, apresenta os resultados da contribuição da proposta no desenvolvimento da produção escrita. E por fim, estão descritos os dados que demonstram os elementos de usabilidade identificados na avaliação da LinguaComp.

4.1 LinguaComp e a avaliação da produção escrita

Para a primeira questão de pesquisa “Em que aspectos a ferramenta auxilia na avaliação da produção escrita em língua inglesa?”, buscamos analisar os recursos gerados pela ferramenta LinguaComp para potencializar o processo avaliativo da aplicação da proposta.

Com o uso do LinguaComp foi possível ter acesso a uma interface computacional da rubrica avaliativa cadastrada e dos critérios que a compõem, conforme ilustrado na Figura 14.

Figura 14 - Rubrica avaliativa no LinguaComp

Rubricas

+ Adicionar

descricao

Avaliar a produção escrita em língua inglesa

Critério/Nível	Excelente	Bom	Regular	Insuficiente
Apresentação e organização	O texto é cuidadosamente apresentado, sem falta de pontuação. As partes que integram o texto se desenvolvem de maneira coerente, com a utilização rica e pertinente de conectores.	O texto é cuidadosamente apresentado, com algumas falhas de pontuação. As partes que integram o texto se desenvolvem de maneira coerente, embora a utilização de conectores seja fraca.	O texto é correto, porém não existe cuidado com a pontuação. Falta coerência na apresentação dos conteúdos e a utilização de conectores é insuficiente.	O texto é escrito incorretamente. A caligrafia dificulta a compreensão. Existem muitos erros de pontuação, os conteúdos estão apresentados de maneira incoerente e sem conexão entre si. O aluno não utiliza conectores.
Foco/propósito	Perspicaz desenvolve um ponto de vista / perspectiva / posição sobre a questão e demonstra uma forte consciência de audiência ou propósito	Desenvolve um ponto de vista / perspectiva / posição sobre o assunto e demonstra uma consciência de público e propósito	Implica um ponto de vista / perspectiva / posição sobre o assunto e demonstra uma consciência limitada do público e da finalidade	Pode implicar um ponto de vista / perspectiva / posição sobre a questão, mas com pouca ou nenhuma consciência de audiência e propósito
Gramática	O aluno comete menos de três erros gramaticais, conjugações, concordância (gênero e número) e/ou ortografia. Possui menos de três erros de acentuação.	O aluno comete menos de cinco erros gramaticais, conjugações, concordância (gênero e número) e/ou ortografia.	O aluno comete entre cinco e oito erros gramaticais, conjugações, concordância (gênero e número) e/ou ortografia.	O aluno comete mais de dez erros gramaticais, conjugações, concordância (gênero e número) e/ou ortografia.
Tema	O texto se ajusta ao tema e/ou ao tipo proposto e mostra originalidade em seu tratamento.	O texto apresenta todas as características do tipo indicado e se ajusta ao tema, porém, não apresenta originalidade e não chama atenção do leitor.	O texto não apresenta todas as características do tipo proposto e/ou não se ajusta completamente ao tema indicado.	O texto não se ajusta às exigências quanto ao tema e/ou tipo pré- estabelecidos.
Vocabulário	O texto apresenta um vocabulário correto e preciso, com certa variedade e riqueza.	O texto apresenta algumas imprecisões ou pequenas imprecisões no uso do vocabulário, mas estas não afetam a compreensão da escrita.	O texto apresenta imprecisões no uso do vocabulário que dificultam a compreensão e exigem uma releitura contínua. O vocabulário usado também é pouco variado e pobre.	O texto apresenta inúmeros erros no uso do vocabulário que impedem a compreensão.

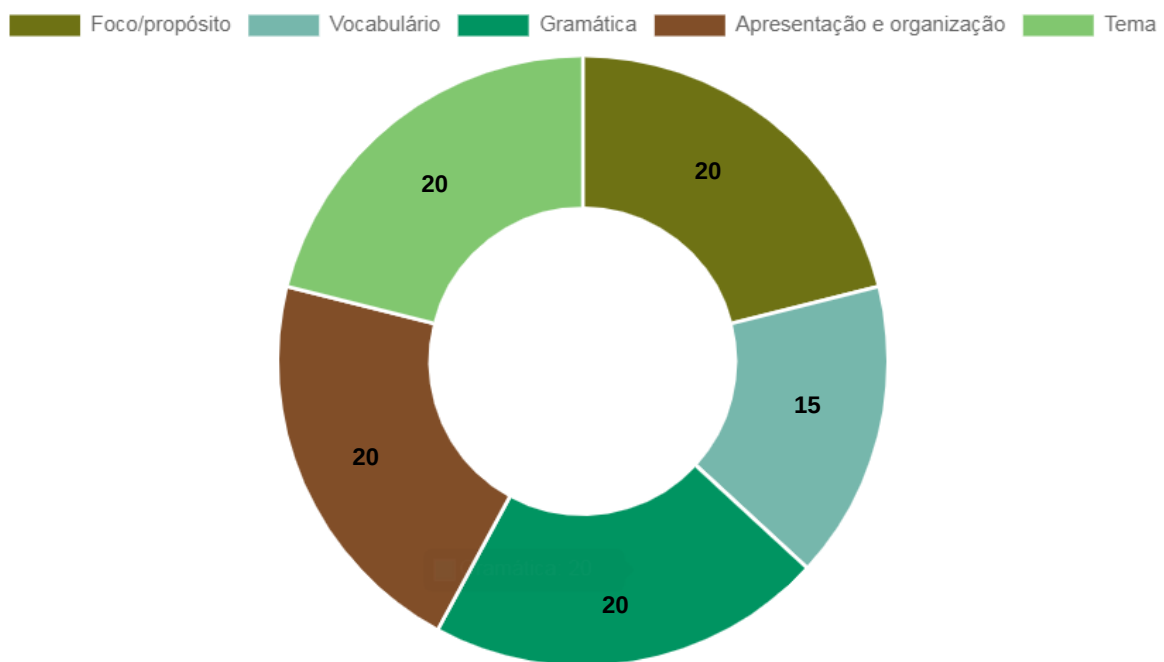
Fonte: Elaboração própria.

A rubrica avaliativa é apresentada em uma tela digital, na qual o professor da disciplina pode avaliar a partir dos critérios pré-determinados, o nível de desempenho que a produção escrita do aluno atingiu na respectiva tarefa proposta. Para a professora da disciplina, essa característica da ferramenta motivou os alunos a participarem e contribuiu para a aula, conforme excerto que ilustra abaixo:

A facilidade dos alunos em manipular essa ferramenta é motivante, a aula ficou divertida e dinâmica. A produção escrita mediada pela tecnologia inova a rotina acadêmica, alunos apreciam. (PR1).

Ainda com o uso do LinguaComp foi possível ter acesso aos dados das avaliações realizadas nos textos enviados pelos alunos em cada fase da proposta aplicada. A ferramenta permite a geração de gráficos individuais para que o professor tenha acesso aos dados de cada aluno, com base nos critérios pré-determinados (Figura 15). Nesse caso, professores e alunos têm acesso e podem acompanhar e gerenciar os dados respectivos às aprendizagens desenvolvidas.

Figura 15 - Gráfico de desempenho individual no LinguaComp

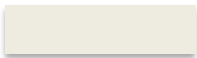
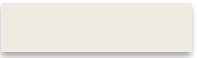


Fonte: Elaboração própria.

Por meio dos gráficos, é possível visualizar todos os critérios avaliados com a pontuação respectiva ao nível. Com isso, professores e alunos têm acesso à avaliação de cada critério, apresentado por uma escala de cores. São apresentados valores que fazem referência às pontuações de cada critério, com base na rubrica gerada no LinguaComp. Tais recursos “[...] fornecem significado para atribuição de notas” (MENDONÇA, COELHO, 2018, p. 110).

Apesar de tais vantagens, vale destacar que as instituições de ensino, em geral, exigem uma nota correspondente ao desempenho do aluno. Considerando essa conjuntura, o LinguaComp pode auxiliar professores nessa ação, identificando um valor numérico de 0 a 100 que representa a soma dos critérios avaliados por meio da rubrica. Esse material pode auxiliar os professores no gerenciamento dos dados e organização dos mesmos para compor uma nota em seus respectivos sistemas acadêmicos (Figura 16).

Figura 16 - Relatório de acompanhamento geral da turma

Alunos	
Nome	Notas
	- Notas da Tarefa 1: Avaliação - 95, AutoAvaliação - 65  - Notas da Tarefa 2: Avaliação - 80, AutoAvaliação - 65  - Notas da Tarefa 3: Avaliação - 100, AutoAvaliação - 65 
	- Notas da Tarefa 1: Avaliação - 100, AutoAvaliação - 85  - Notas da Tarefa 2: Avaliação - 95, AutoAvaliação - 85  - Notas da Tarefa 3: Avaliação - 100, AutoAvaliação - 90 

Fonte: Elaboração própria.

Por meio da Figura 16, também é possível visualizar que o professor pode utilizar os valores atribuídos por meio da autoavaliação realizada pelos alunos. O cálculo é realizado através da soma dos valores atribuídos em cada critério da rubrica avaliativa, pois os alunos também têm acesso à rubrica em cada tarefa e podem autoavaliar seus textos, obtendo-se valor numérico de 0 a 100 correspondente a esse cálculo.

Os dados apontam, de maneira geral, os recursos que auxiliam o processo avaliativo da produção escrita através da ferramenta LinguaComp, considerando a aplicação prática da mesma no contexto da pesquisa, tais como: a possibilidade de avaliar por meio de rubricas em ambiente computacional, sem a necessidade de impressão em papel; a organização dos dados em formato numérico, convertendo os critérios da rubrica em valores; a geração de relatórios (gerais) e gráficos individuais que possibilitam o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos.

4.2 Contribuições da ferramenta no desenvolvimento da habilidade de produção escrita

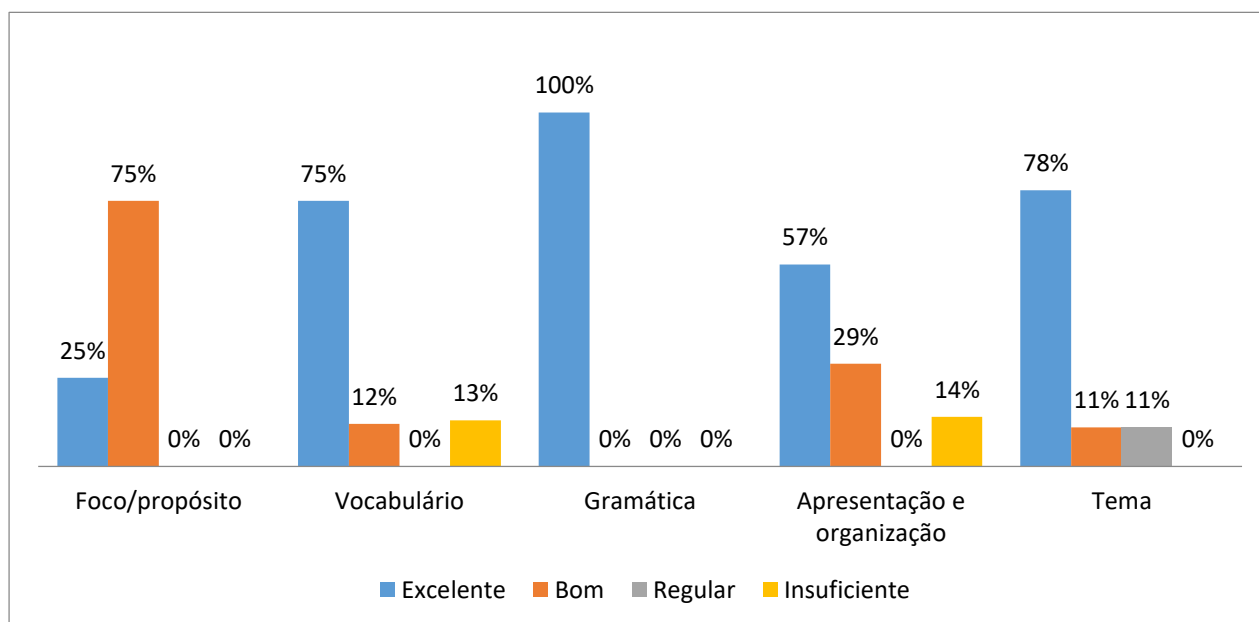
A segunda questão de pesquisa: “Em que aspectos a proposta auxilia no desenvolvimento da habilidade de produção escrita?”, leva em conta os dados de um relatório geral de acompanhamento da turma. Cabe ressaltar que para apresentar os gráficos, empregamos o software Microsoft Excel, tendo em vista que a funcionalidade capaz de gerar gráficos de maneira geral ainda será implementada em trabalhos futuros de melhoria da ferramenta, tendo em vista a falta de tempo hábil para conclusão dessa etapa.

A proposta para desenvolvimento e avaliação da habilidade de produção escrita é composta de três fases: Orientação, Textualização e Autorrevisão. Cada fase contém aspectos relacionados às dimensões comunicativa, pragmática, semântica, cognitiva e sociolinguística. Essas etapas foram realizadas durante três aulas da disciplina Língua Inglesa, e as tarefas avaliativas foram avaliadas pela professora da disciplina, através da ferramenta LinguaComp.

Durante a fase de Orientação, os participantes receberam orientações acerca da escrita em língua inglesa e produziram rascunhos e tópicos de seus textos. Essas orientações relacionam aspectos cognitivos, comunicativos e socioculturais necessários à construção dos textos. Os aspectos considerados foram empregados como estímulo à criatividade, pesquisa na internet acerca do tema e textos exemplos para orientar a elaboração de um novo texto. Os alunos necessitavam criar rascunhos, listas de tópicos, ou seja, artefatos preliminares para criação da atividade realizada

(Diário on-line), a partir de diferentes questionamentos: Sobre que tema você quer escrever? O que você precisa dizer? Para que destinatário? Qual é o propósito?. Os dados resultantes desta fase estão ilustrados na Figura 17.

Figura 17 - Desempenho dos alunos na fase de Orientação



Fonte: Elaboração própria.

Os dados indicam o critério da ‘Gramática’ com 100% de aproveitamento, ou seja, os textos produzidos pelos alunos não continuam erros gramaticais. As estratégias cognitivas, nessa fase, levaram em consideração *inputs* de informações acerca do tema proposto na tarefa para fomentar a criação de esquemas textuais que possam auxiliar os alunos durante as próximas fases da produção escrita, tais como: utilização de slides, trecho de vídeos, leitura de texto para exemplificar a estrutura textual etc. Além disso, foram fornecidas informações que orientaram o processo cognitivo e criativo dos alunos, tais como: utilização de trechos do Diário de Annie Frank¹⁵, projeção de trechos do filme *Escritores da Liberdade*, entre outros recursos.

Nos critérios ‘Vocabulário’ e ‘Tema’, os textos foram avaliados em excelente (75% e 78%, respectivamente). Observamos que os participantes empregaram vocábulos que classificavam as informações de maneira generalizada, considerando que foram elaborados esquemas iniciais dos

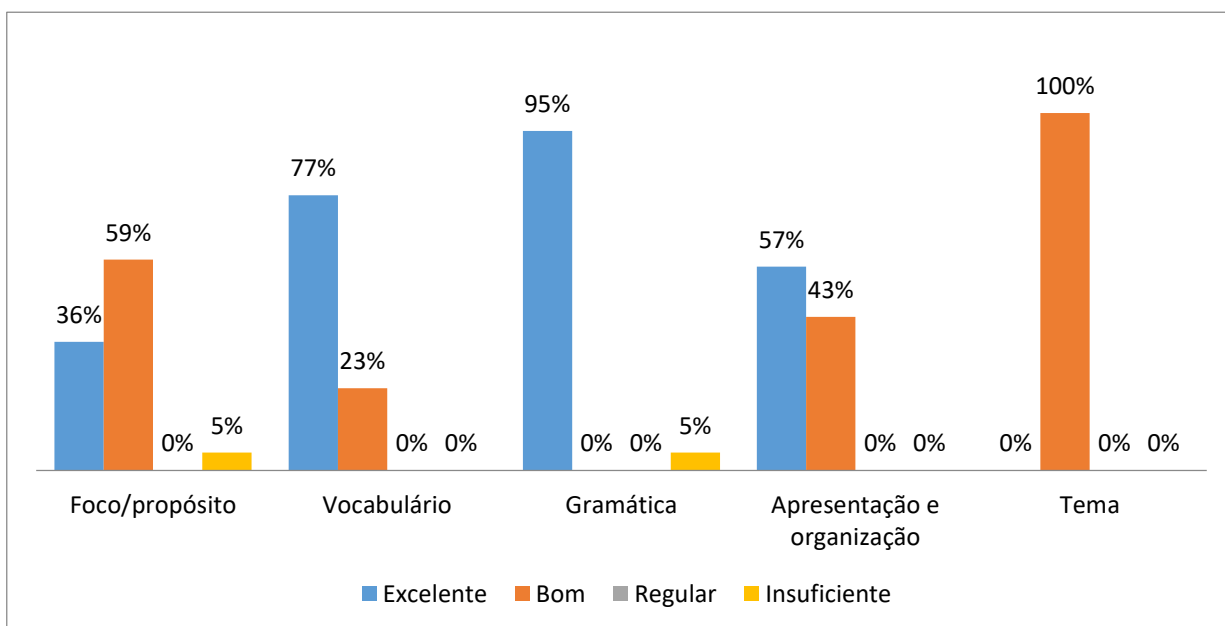
¹⁵ O Diário de Anne Frank, um testemunho do Holocausto, retrata a vida de uma adolescente dos 13 aos 15 anos durante dois anos e um mês dentro de um Anexo Secreto com outros sete residentes (SANTOS, 2012, p. 6).

textos, e recursos tecnológicos (computadores, internet, dicionários online) para enriquecer seus textos iniciais. Considera-se também que o processo de escrita em língua adicional é identificado como um “recurso pedagógico para reforço das estruturas e do vocabulário estudado” (KOZIKOSKI, 2007, p. 33).

A atividade sugerida trata da escrita de um diário on-line e, nesta fase, são esperados pequenos trechos de textos. Considerando a extensão inicial do texto proposto, ressaltamos que “um texto curto é menos exigente do que um texto longo acerca de um mesmo tópico, porque um texto mais longo exige um processamento e uma exigência de memória maiores e comporta o risco de cansaço e de distração (especialmente no caso de aprendentes mais jovens)” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 228).

Na fase de Textualização, os participantes passaram a organizar seus textos, atentando às regras de textualidade (coesão, coerência, intencionalidade), levando em consideração o tema apropriado, a intenção e a quem se destinavam os textos e tipologia dos mesmos, baseando-se nos seguintes questionamentos que compõem a proposta: Que informação você conseguiu escrever sobre o assunto? O que você escreveu está adequado ao que você quer dizer? Você ordenou as ideias nas frases, nos parágrafos e no texto em geral?. Os resultados desta fase estão ilustrados na Figura 18.

Figura 18 - Desempenho dos alunos na fase de Textualização



Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que ocorreu melhoria nos critérios ‘Foco/propósito’ (36% excelente), ‘Vocabulário’ (77% excelente) e ‘Apresentação e Organização’, se comparados aos dados da fase anterior. Consideramos que essa melhoria advém da interpretação dos textos iniciais e reescrita dos mesmos, além da autoavaliação que os estudantes necessitam fazer com relação às suas produções, com revisões e ajustes. Outro aspecto que corrobora esses resultados, segundo a professora, é a dinâmica de grupos realizada durante a aplicação da proposta, para que pudessem contribuir uns com os outros na realização da tarefa. Nessa fase, os alunos necessitavam ouvir os outros e propor ideias para melhoria dos textos. Esse processo reflete o desenvolvimento das habilidades dos alunos, os subprocessos que ocorrem e se manifestam de diferentes maneiras e possibilidade de os alunos cometerem erros” (DOMÍNGUEZ GARCIA, 2006).

A revisão/reescrita deve favorecer a compreensão, pelo discente, do seu processo de escrita. Nessa perspectiva, o erro tem uma dimensão positiva, exatamente por proporcionar a chance de rever as escolhas e seus efeitos de sentido. Com efeito, busca-se que o aluno desenvolva capacidades críticas diante de seus conhecimentos sobre a escrita (SUASSUNA, 2017, p. 279).

Para auxiliar nesse processo, os alunos foram divididos em grupos (2 ou 3 alunos), no qual foi possível discutirem acerca de seus respectivos textos. Essa possibilidade foi ampliada com a discussão entre grupos. Essa estratégia tem como intuito

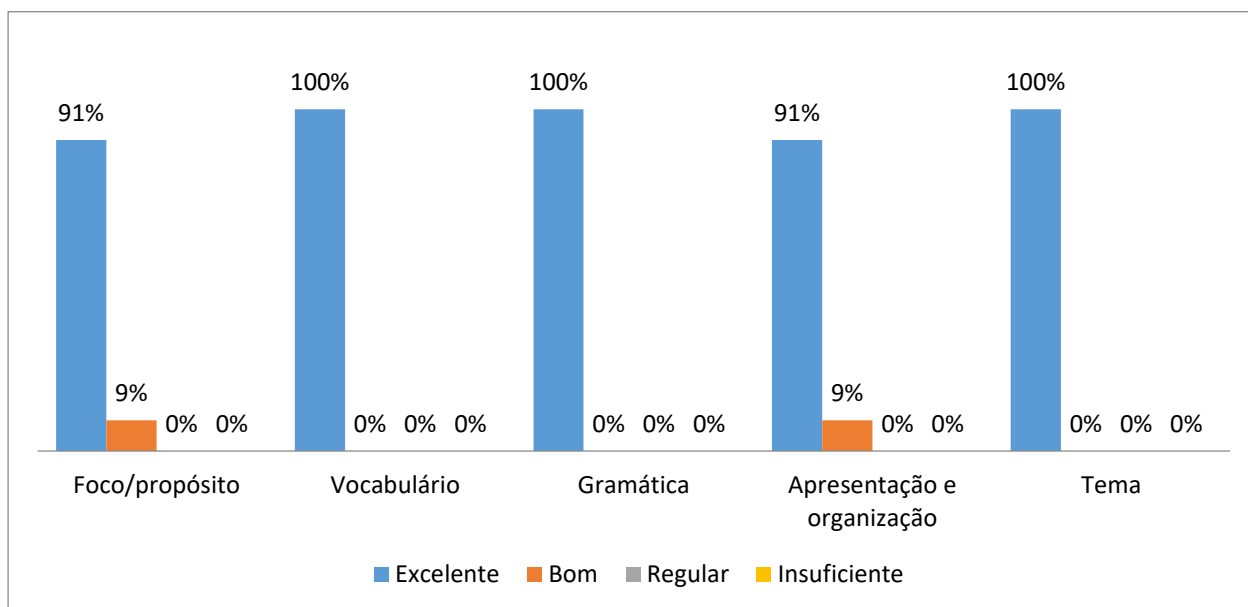
encorajar os aprendentes a exprimirem o seu conhecimento pessoal, ideias e opiniões numa tarefa de compreensão pode aumentar a sua motivação e confiança, bem como ativar a competência linguística relacionada com o texto. Incluir uma tarefa de compreensão numa outra tarefa pode também ajudar a torná-la mais significativa e facilitar o envolvimento do aprendente (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 229).

Com essas estratégias, os alunos produziram um texto mais completo diferente da fase anterior. Durante essa fase, a carga cognitiva foi consideravelmente maior que na anterior, pois os alunos necessitaram desenvolver o texto inicialmente sistematizado.

O papel do docente nesse momento foi importante, considerando a necessidade de guiar ativamente os alunos, fato que ocorreu durante a prática em sala de aula. Nesse contexto, professor e aluno tem papéis diferenciados na aprendizagem. Segundo Santiago e Santos (2014, p.90), “o professor, cumprindo o papel de mediador, deve proporcionar momentos de interação professor-aluno, aluno-aluno em que o conhecimento possa ser coconstruído, além de momentos de reflexão sobre o processo de aprendizagem, a fim de elucidar as estratégias individuais e coletivas”.

A fase de Autorrevisão tem como produtos, textos finais revisados, por meio de reorganizações semânticas e sintáticas, que foram enviados para avaliação da docente responsável pela disciplina. Nessa fase, os alunos fizeram reflexões a respeito de seus produtos finais e das características contidas no texto. Os questionamentos que guiaram esse momento foram: Quais mudanças devem ser feitas? A intenção foi manifestada? O texto é consistente? A maneira de abordar o tema é criativa? A linguagem é adequada? Você está satisfeito com o texto?. Os participantes consideraram também, a necessidade de mudanças a serem realizadas no texto, se o mesmo estava consistente e apresentava uma linguagem adequada ao tema proposto. A Figura 19 reúne os resultados das avaliações dessa fase.

Figura 19 - Desempenho dos alunos na fase de Autorrevisão



Fonte: Elaboração própria.

Os dados reunidos apontam para a tendência do nível 'Excelente' dos textos produzidos pela turma. A prevalência deste nível, de acordo com a docente, deve-se à melhoria contínua dos textos em cada fase da proposta.

Ressalta-se ainda que durante essa fase, os alunos realizaram revisões ortográficas, gramaticais e compararam seus textos entre si e reorganizaram o texto, de acordo com a necessidade, considerando que esta é a fase final e deveriam ser entregues os textos produzidos.

4.3 Elementos de usabilidade da ferramenta LinguaComp

No intuito de responder a terceira questão de pesquisa “Quais elementos de usabilidade são identificados na avaliação da ferramenta?”, consideramos aspectos ergonômicos de interação/homem-máquina (usabilidade, interoperabilidade, documentação), inspirados no protocolo de avaliação de softwares pedagógicos de Araújo e Freitas (2017, p. 391), pois esses aspectos oferecem

bases teóricas e metodológicas capazes de encontrarem as dificuldades relacionadas com o homem e máquina, tendo como objetivo alcançar o equilíbrio, conforto, satisfação, segurança e eficiência na utilização de produtos e ferramentas informatizados (ARAÚJO; FREITAS, 2017 *apud* ANDRES, 1999).

A usabilidade é um aspecto ergonômico relevante em diversas áreas de conhecimento sendo definida como “a capacidade de um produto ser usado por usuários específicos para atingir objetivos específicos com eficácia, eficiência e satisfação em um contexto específico de uso” (ISO 9241-11, 1998).

Descrita ainda como atributo que faz referência à “facilidade de uso de algo. Mais especificamente, refere-se à rapidez com que os usuários podem aprender a usar alguma coisa, a eficiência deles ao usá-la, o quanto lembram daquilo, seu grau de propensão a erros e quanto gostam de utilizá-la” (NIELSEN, 2007, p. xvi).

A usabilidade em ambientes que possibilitam a aprendizagem tem sua importância associada a uma característica que “não deve atrapalhar a motivação de um aluno, pois ao utilizar um sistema agradável, ele se compromete e obtém sucesso em um curso” (NEVES; ANDRADE, 2012, p. 2). Essa característica é buscada pois

um ambiente de ensino-aprendizagem mal planejado e mal estruturado pode provocar dificuldades na comunicação entre aluno e professor e, consequentemente, gerar dúvidas na aprendizagem. Tudo isso pode fazer com que o aluno perca o interesse e a motivação em participar do curso, provocando até mesmo frustrações (FICIANO, 2010, p. 29).

O desenvolvimento do LinguaComp seguiu as fases da metodologia de desenvolvimento de softwares AUP, e a versão preliminar¹⁶ foi utilizada durante a realização da proposta, com os participantes da pesquisa. Foi possível realizar o cadastro dos participantes, bem como a interação e realização das atividades previstas em cada fase da proposta avaliativa. Os alunos produziram

¹⁶ Disponível no endereço eletrônico: <https://linguacomp-cli.herokuapp.com/login>

textos escritos em língua inglesa e o envio das atividades foi realizado com auxílio da ferramenta LinguaComp. A professora da disciplina, por sua vez, teve acesso à ferramenta e realizou a avaliação das atividades produzidas pelos alunos. Nesse processo, os alunos responderam ao questionário de avaliação do LinguaComp, com o objetivo de identificar potencialidades e indicar possíveis pontos de melhorias.

Nesse sentido, foi utilizado um questionário com 11 questões elaboradas levando em consideração as heurísticas de usabilidade, propostas por Nielsen (1995), contemplando: i) concordância entre o sistema e o mundo real; ii) controle e liberdade ao usuário; iii) consistência e padrões; iv) prevenção de erros; v) minimizar a carga de memória do usuário; vi) projeto minimalista e estético; vii) reconhecimento, diagnóstico e recuperação de erros; viii) ajuda e documentação.

O questionário foi criado contemplando uma Escala *Likert*, para medir o grau de concordância nos diferentes aspectos da utilização da ferramenta LinguaComp, considerando cinco pontos: Discordo totalmente; Discordo; Nem concordo nem discordo; Concordo e Concordo totalmente. Para análise dos resultados, utilizamos o cálculo de *Ranking Médio* (RM) que considera a frequência de respostas e média ponderada dividida pelo número de participantes (SEVERO, 2014; OLIVEIRA, 2005), no qual considera-se o valor mais próximo de cinco como o maior nível de concordância. No Quadro 12, são apresentados os valores resultantes do cálculo do RM para cada afirmação do questionário de avaliação da ferramenta.

Quadro 12 - Resultados do cálculo do RM por questão

Afirmação	DT	D	NC	C	CT	RM¹⁷
Os campos para responder uma nova tarefa são de fácil compreensão e entendimento	0	3	2	14	6	3,92
Os campos preenchidos são suficientes para atender a uma produção escrita	0	1	4	17	3	3,88
Os botões apresentam descrição de fácil entendimento e compreensão	0	0	3	17	5	4,08
As mensagens de sucesso ou erro estão claras e de fácil entendimento	0	2	4	12	7	3,96
O software informa de maneira rápida quando uma determinada ação está sendo realizada	0	1	5	14	5	3,92
O software comunica de maneira clara com termos familiares ao usuário	0	1	6	14	4	3,84
Os termos e expressões utilizados no LinguaComp tem uma linguagem de fácil compreensão e entendimento	0	1	6	11	7	3,96
O software possui opções para 'Voltar' e 'Sair' de ações erradas	0	6	7	6	6	3,48
Os recursos de navegação (menus, ícones, links e botões) do software, estão claros e fáceis de identificar	0	1	6	14	4	3,84
As mensagens de erros no LinguaComp são claras e explicativas	1	3	6	12	3	3,52
O guia de utilização do LinguaComp apresenta indicações adequadas para o uso	1	1	6	13	4	3,72
Ranking Médio Geral						3,83

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que o RM que mais se aproxima de 5, refere-se à fácil compreensão da finalidade dos botões para realizar as tarefas da produção escrita (4,08), questão associada às heurísticas: consistência e padrões e minimização da carga de memória do usuário. Tais elementos são indicativos da eficiência do software que facilitam a utilização do mesmo, considerando a suficiência das ações de uma tela. Ainda nesse aspecto, destaca-se a importância de utilizar termos que se aproximam da realidade dos utilizadores do software, considerando que o “usuário não deve ter que lembrar informações de uma parte do diálogo para outra. As instruções para utilização do sistema devem estar visíveis ou facilmente recuperáveis sempre que necessário” (PEIXOTO; FREITAS; 2013, p.31).

¹⁷ Legenda: Os resultados foram agrupados em uma escala Likert de 5 pontos, nos quais DT = Discordo Totalmente, D = Discordo, NC = Nem concordo Nem discordo, C = Concordo, CT = Concordo Totalmente. RM = Ranking Médio, considera a frequência da resposta e a média pondera de acordo com os pesos da escala.

Outros aspectos que se destacam nos resultados foram a eficácia das mensagens de sucesso e erro do LinguaComp, relacionado as heurísticas iv) prevenção de erros; e vii) reconhecimento, diagnóstico e recuperação de erros, o RM de 3,96 apontando para a concordância do item avaliado pelos participantes. A importância das mensagens de sucesso é apontada como uma característica “Ainda melhor do que boas mensagens de erro é um design cuidadoso que evita a ocorrência de um problema” (NIELSEN, 1995, p.1).

Outros aspectos que se destacam nos resultados foram a eficácia das mensagens de sucesso e erro do LinguaComp, relacionado às heurísticas: prevenção de erros e reconhecimento, diagnóstico e recuperação de erros, o RM de 3,96 apontando para a concordância do item avaliado pelos participantes.

Outro resultado refere-se aos termos e expressões utilizados no LinguaComp, indicando que a linguagem empregada nas telas, botões e menus são de fácil compreensão e entendimento (RM 3,96). Este item está relacionado à heurística concordância entre o sistema e o mundo real, indicando que “o sistema deve estar em conformidade com o modo que operador o idealiza, usar conceitos familiares e convencionais, tornando as informações naturais e lógicas” (MENDONÇA et al., 2014, p. 1637).

O menor RM alcançado durante a avaliação refere-se a opções para 'Voltar' e 'Sair' de ações erradas (3,48). Essa afirmação está relacionada à heurística de controle e liberdade ao usuário, caracterizada por uma necessidade intrínseca ao uso do software, na qual os utilizadores “escolhem as funções do sistema por engano e precisam de uma ‘saída de emergência’” (NIELSEN, 1995, p.2).

O questionário também contou com duas questões abertas, para que os participantes pudessem apontar melhorias importantes para a utilização do LinguaComp, que foram consideradas para aprimorar a versão final da ferramenta. Entre as indicações, apontamos alguns excertos:

Mais botões e teclas, mais dinâmicas e mais opções de edição (P04).
Botões para editar textos salvos de maneira correta; Identificação de alguns botões; Aparência da página (P19).
A interface pode ser mais criativa e facilitar a compreensão de suas ferramentas (P22);
A descrição da tarefa poderia ser mais detalhada no site (P25).

Por fim, o RM Geral do LinguaComp (3,83) aponta para a concordância e aceitabilidade nos critérios que foram avaliados durante a realização da presente pesquisa e as impressões dos

alunos quanto aos aspectos de uso e navegacionais da ferramenta, bem como possíveis contribuições para o ensino-aprendizagem de línguas que colaboraram de maneira significativa para tornar a ferramenta mais eficiente e atender às necessidades dos alunos e professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo construir um produto educacional para auxiliar no ensino, aprendizagem e, principalmente, avaliação da língua inglesa, incluindo uma proposta de desenvolvimento e avaliação da produção escrita em língua inglesa.

Os recursos tecnológicos existentes, identificados no levantamento da literatura, apresentam diferentes características e são utilizados nas mais diversas áreas do conhecimento. Por meio de uma análise comparativa desses recursos, identificamos como limitações, a necessidade de credenciamento junto às instituições, impressão de materiais (por exemplo: lista de valoração e rubricas), investimento em aquisição de hardware, uso exclusivo em determinados navegadores. Tais aspectos justificaram a criação do LinguaComp como uma ferramenta capaz de auxiliar professores e alunos no desenvolvimento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Nesse cenário, destacamos, por meio de um estudo de caso, a avaliação de uma proposta para desenvolvimento da produção escrita em língua inglesa.

A ferramenta computacional LinguaComp foi desenvolvida para apoiar o processo de ensino, aprendizagem e avaliação da habilidade de produção escrita, proporcionando possibilidades de utilização no âmbito do ensino de língua inglesa, principalmente no que concerne à utilização de instrumentos que viabilizam a identificação dos desempenhos alcançados pelos alunos por meio de rubricas avaliativas. Contudo, pode ser utilizada para outras línguas, incluindo a língua materna, e na avaliação de outras habilidades da língua-alvo.

Essa ferramenta inclui em sua plataforma uma interface computacional para cadastro, edição e consulta de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes), rubricas avaliativas, ambiente computacional para avaliação de tarefas, relatórios de acompanhamento do desenvolvimento dos alunos em cada tarefa realizada.

Para a validação desse produto educacional foi criada uma proposta para o desenvolvimento e avaliação da produção escrita em língua inglesa, viabilizando a realização do processo avaliativo na ferramenta LinguaComp durante a pesquisa. Essa proposta envolveu três fases: Orientação, Textualização e Autorrevisão, inspiradas no modelo proposto por Domínguez García (2006), e foi apresentada como uma possibilidade de proporcionar momentos de criação de textos em língua inglesa.

A proposta foi avaliada por juízes da área de Línguas, um comitê *ad hoc*, convidado a analisar a clareza e pertinência dos itens de cada fase que compõe a proposta, assim como os itens

(critérios e níveis de desempenho) que compõem a rubrica avaliativa, utilizada para avaliar a aprendizagem dos alunos. Os resultados evidenciaram a relevância dos elementos que compõem a proposta, bem como a clareza dos mesmos, considerando que a mesma foi empregada no âmbito da produção escrita em língua inglesa. Essa avaliação foi de suma importância para a validação da proposta avaliativa e apontamentos de melhorias foram considerados na versão atual da proposta.

Entre os resultados alcançados, destacamos aspectos em que a ferramenta auxilia na avaliação da produção escrita. Entre eles, recursos que facilitam e agilizam as atividades inerentes à avaliação, nos seguintes aspectos: (i) oferece um ambiente computacional para o envio de tarefas online; (ii) oferece uma interface para avaliação da produção escrita através da rubrica avaliativa de maneira dinâmica, sem a necessidade de imprimir documentos; (iii) indica dados referentes à autoavaliação realizada pelos alunos; (iv) disponibiliza espaço para envio de feedbacks textuais aos alunos; (v) organiza dados após a avaliação em relatórios de acompanhamento geral, com características quantitativas (notas), ampliadas por gráficos individuais que indicam o desempenho dos alunos em cada critério avaliado. Esses recursos fortalecem o processo avaliativo e possibilita aos professores diferentes possibilidades de realização de atividades avaliativas.

Com relação às contribuições da proposta para auxiliar no desenvolvimento da habilidade de produção escrita em língua inglesa, os resultados evidenciaram os seguintes fatores: (i) proporciona aos alunos a possibilidade de escrever seus textos, sobre determinada temática, melhorando a cada revisão; (ii) promove a entrada de conhecimento e estímulo à criatividade, através da utilização de recursos tecnológicos: computadores, internet, vídeos e a ferramenta LinguaComp; (iii) proporciona questionamentos que orientam cada fase, estimulando a produção escrita na língua inglesa.

Considerando que a proposta é composta de três fases, e cada uma delas é composta por processos de revisão do texto, os alunos podem identificar possíveis falhas, erros e aprimorar a escrita do texto produzido. Esses aspectos estão relacionados à modalidade de avaliação para aprendizagem, na qual as produções dos alunos são o foco das avaliações e o desenvolvimento e construção da aprendizagem dos mesmos (BORRALHO; FIALHO; CID, 2012). Essas avaliações podem ser registradas e acompanhadas na ferramenta, auxiliando professores e alunos nessa tarefa.

Vale destacar que, fornecer o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos durante aprendizagem de línguas e não somente uma nota ao final do processo, influencia no ensino e avaliação da língua (ROLIM, 1998). Nesse sentido, é importante destacar que a proposta trata as

produções escritas em língua inglesa como um processo que envolve momentos para seleção e organização de ideias, (SANTOS; COSTA, 2019).

Os elementos de usabilidade da ferramenta também foram diagnosticados durante a utilização da proposta para o desenvolvimento e avaliação de atividades que estimulavam a produção escrita na língua-alvo. A análise dos resultados foi embasada nas heurísticas de usabilidade de Nielsen (1995), sendo identificados os elementos: (i) consistência e padrões na nomenclatura empregada nos botões, menus etc., minimizando a carga de memória dos participantes na utilização da ferramenta; (ii) eficácia das mensagens de sucesso e erro, sendo as mesmas explicativas e claras a fim de facilitar a identificação e recuperação de erros na ferramenta; (iii) necessidade de melhoria na identificação de botões que indicam saídas e controles do usuário.

Por meio dos resultados podemos afirmar que, apesar dos aspectos positivos apontados, ainda existem aspectos de usabilidade que podem ser melhorados para atender as necessidades dos estudantes, tornando a experiência mais significativa.

De modo geral, os resultados indicam que a utilização da ferramenta LinguaComp e da proposta, podem potencializar o processo de ensino, aprendizagem e avaliação da língua inglesa. Apontamos como principais contribuições:

- i) utilização de uma interface computacional para a criação de competências, tarefas de aprendizagem, avaliações e rubricas avaliativas;
- ii) compilação de rubrica avaliativa que compõe a proposta avaliativa, considerando aspectos da produção escrita em língua inglesa como língua adicional;
- iii) agilidade no processo de avaliação da produção escrita, com utilização de critérios e níveis de desempenho claramente definidos através rubrica avaliativa;
- iv) organização de dados quantitativos resultantes das avaliações e auto(avaliações) do processo de produção escrita;
- v) visualização de relatórios individuais para gerenciamento e acompanhamento do desempenho dos alunos em cada avaliação realizada;
- vi) desenvolvimento de uma proposta que estimula a produção escrita e avaliação utilizando rubrica avaliativa.

Vale ressaltar que a ferramenta, apesar de apresentar uma proposta voltada para a área de ensino de línguas, também pode ser utilizada em outras áreas e disciplinas para acompanhamento e gerenciamento de avaliações, com base no uso de rubricas avaliativas.

Como encaminhamentos futuros, propomos a ampliação das funcionalidades da ferramenta LinguaComp para atender outras habilidades e a inclusão de novos recursos e relatórios. Indicamos também, a viabilização do processo de registro de software junto ao Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI) e a realização de novos estudos sobre a aplicação de novas propostas e/ou produtos educacionais.

REFERÊNCIAS

ACCINO, J. A. ÁGORA VIRTUAL: Una propuesta de entorno colaborativo y de enseñanza sobre interfaces OSID. **Boletín Red IRIS**, n. 76, 2007. Disponível em: <http://www.rediris.es/rediris/boletin/76/enfoque1.pdf>. Acesso em 07 jan. 2020.

ACOSTA, G.; RAMÍREZ, C. E. G. El enfoque comunicativo y el desempeño profesional del profesor de Inglés en formación. **EduSol**, v. 7, n. 21, p. 15-27, 2007. Disponível em: <http://edusol.cug.co.cu/index.php/EduSol/article/view/635>. Acesso em: 21 fev. 2020.

ALENCAR, E. M. de; CAMPOS, A. M. C. Concepção de uma ferramenta de apoio à prática docente voltada ao ensino baseado em competência. In: Congresso Regional sobre Tecnologias na Educação, Ed. X, Local. **Artigos completos...**, Natal:UFRN, 2016, p. 415-426. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22651>. Acesso em: 03 fev. 2020.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

ANDRES, D. P.; CYBIS, W. de A. **Técnicas de Avaliação de Software Educacional**. 1999. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~edla.ramos/infoedu/alunos/alunos99/trabfinal/Daniele1.doc>. Acesso em: 19 mar. 2020.

ANGELO, M. V. de O. **A língua inglesa no ensino médio**: focalizando a leitura e suas estratégias como ferramenta da aprendizagem. 2014. 56f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/5584>. Acesso em 25 mai. 2020.

ANGULAR, **What is Angular?**, 2019. Disponível em: <https://angular.io/docs>. Acesso em: 21 mar. 2020.

ARAÚJO, A. F. de. **A integração das quatro habilidades linguísticas no ensino de língua inglesa**. 2015. 65f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras-Língua Inglesa) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2015. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/8833>. Acesso em 19 mai. 2020.

ARAÚJO, N. M. S.; FREITAS, F. R. R. Protocolo de avaliação de softwares pedagógicos: analisando um jogo educacional digital para o ensino de língua portuguesa. **Alfa: Revista de Linguística (São José do Rio Preto)**, v. 61, n. 2, p. 381-408, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-57942017000200381&script=sci_arttext. Acesso em: 18 fev. 2020.

BACHMAN, L. F. **Fundamental considerations in language testing**. New York: Oxford University Press, 1990.

BACHMAN, L. F.; PALMER, A. **Language testing in practice: designing and developing useful language tests**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BARALO, M. Diseño de certificación lingüística comunicativa: ¿cómo evaluar la expresión e interacción escritas y orales?. **Revista Internacional de Lenguas Extranjeras**, n. 1, p. 11-30, 2012. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/RILE/article/viewFile/270167/357749>. Acesso em: 05 jan. 2020.

BARBOSA, N. M. O ensino da escrita em língua inglesa: uma perspectiva discursiva. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF CRITICAL APPLIED LINGUISTICS, Brasília. **Anais...** Brasília:UNB, 2015, p. 1373-1391. Disponível em: [http://www.uel.br/projetos/ical/pages/arquivos/ANAIS/PRATICA\(S\)/O%20ENSINO%20DA%20ESCRITA%20EM%20LINGUA%20INGLESA%20UMA%20PERSPECTIVA%20DISCURSIVA.pdf](http://www.uel.br/projetos/ical/pages/arquivos/ANAIS/PRATICA(S)/O%20ENSINO%20DA%20ESCRITA%20EM%20LINGUA%20INGLESA%20UMA%20PERSPECTIVA%20DISCURSIVA.pdf). Acesso em: 05 jan. 2020.

BARTHOLOMEU, M. A. A. N. **Prova de língua estrangeira (Inglês) dos vestibulares e sua influência nas percepções, atitudes e motivações de alunos do 3º ano do ensino médio**. 2002. 119 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269565>. Acesso em: 27 mar. 2020.

BEMFICA DE OLIVEIRA, S. **Desenvolvimento de Práticas Orais e Escritas: guia de estudos**. Universidade Federal de Lavras, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/30650304/Guia_Desenvolvimento_de_Pr%C3%A1ticas_Orais_e_Escritas_2016.docx. Acesso em: 25 mar. 2020.

BENOIT, C. Competencia comunicativa en una actividad curricular de lenguaje con estudiantes chilenos de Pedagogía. **Revista Espacios**, v. 39, n. 46, p. 24-39, 2018. Disponível em: <https://revistaespacios.com/a18v39n46/a18v39n46p24.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

BERBER SARDINHA, T. Lingüística de corpus: histórico e problemática. **Delta**, v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/delta/v16n2/a05v16n2.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2020.

BIAGIOTTI, L. C. M. Conhecendo e aplicando rubricas em avaliações. In: **Congresso Brasileiro de Educação a Distância**. 2005. p. 01-09. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/007tcf5.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

BILBAO, E. L.; POZO, F. J. D.; AMÉZAGA, I. Z. El desarrollo de competencias en comunicación: El proyecto como metodología de enseñanza-aprendizaje. In: **II Congreso Internacional Latina de Comunicación Social: La Comunicación Social, en estado crítico: entre el mercado y la comunicación para la libertad**. Sociedad Latina de Comunicación Social, 2010. p. 12. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6456872>. Acesso em: 03 fev. 2020.

BITTENCOURT, J.; MORAES, M. WEBQUEST CREATOR: Ferramenta para Criação de WebQuests. **RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 9, n. 2, 2011. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/25110> . Acesso em: 22 jun. 2020.

BLACK, P. et al. Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. **Phi delta kappan**, v. 86, n. 1, p. 8-21, 2004. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/003172170408600105>. Acesso em: 03 jan. 2020.

BLACKBOARD, Disponível em: <http://www.blackboard.com/business/online-learning.html> . Acesso em: 03 jan. 2020.

BOOTSTRAP, Documentation. 2019. Disponível em: <https://getbootstrap.com/docs/4.3/about/overview/>. Acesso em: 21 mar. 2020.

BORDÓN, T. Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas. **marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera**, n. 7, p. 4-25, 2008. Disponível em: <https://marcoele.com/descargas/evaluacion/evaluacion.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2020.

BORRALHO, A.; FIALHO, I.; CID, M. Aprendizagem no ensino superior: relações com a prática docente. **Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência**, p. 984-996, 2012. Disponível em: <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/7015>. Acesso em: 03 fev. 2020.

BRANDÃO, F. S. R. **Ferramenta Computacional de Apoio ao processo de avaliação das competências na Educação profissional**. 2012. 95 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Computação Aplicada) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: http://www.uece.br/mpcomp/index.php/arquivos/doc_view/370-?tmpl=component&format=raw. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 29 jan. 2020.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo, SP: British Council Brasil, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em 10 jan. 2020.

BROADFOOT, P. et al. **Assessment for Learning**: beyond the black box, 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/271848977_Assessment_for_Learning_beyond_the_black_box. Acesso em: 25 mar. 2020.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. (Org.). **Language and communication**. London: Longman, 1983, p.14-40.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980. Disponível em: <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/I/1/1/181953>. Acesso em: 15 jan. 2020.

CANVAS. In: CANVAS LMS. Disponível em: <https://www.canvaslms.com/>. Acesso em: 24 jan. 2020.

CARDONA, S.; VÉLEZ, J.; TOBÓN, S. Towards a model for the development and assessment of competencies through formative projects. In: **XXXIX Latin American Computing Conference (CLEI)**. IEEE, 2013. p. 1-10. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-50002014000300009. Acesso em: 04 fev. 2020.

CARLOTO, L. A. D. A leitura e escrita, na língua inglesa, com apoio de Recursos tecnológicos. In: **Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor PDE**, 2013, v. I. p. 2-14. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_ufpr_lem_artigo_luciane_aparecida_durau_carloto.pdf. Acesso em 30 jun. 2020.

CARMONA, M. T. P.; FLORES, J. G. La evaluación orientada a la preñdizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. **Revista española de pedagogía**, v. 55, n. 241, p. 467-485, 2008. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/23766196?seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em: 04 mar. 2020.

CARRIZOSA, E.; GALLARDO, J. I. Rúbricas para la orientación y evaluación del Aprendizaje en entornos virtuales. In: **II Jornadas sobre docencia del derecho y tecnologías de la información y la comunicación**, p. 1-12, 2011. Disponível em: https://www.uoc.edu/symposia/dret_tic2011/pdf/4.carrizosa_prieto_esther_gallardo_ballesteros_jose.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

CELCE-MURCIA, M. The elaboration of sociolinguistic competence: Implications for teacher education. In: ALATIS, J. E.; STRAEHLE, C. A.; RONKIN, M. (Eds.). **Linguistics and the Education of Language Teachers: Ethnolinguistic, Psycholinguistic, and Sociolinguistic Aspects**. Proceedings of the Georgetown University, Round Table on Languages and Linguistics, 2005. Washington DC: **Georgetown University Press**, p. 699-710. 1995.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Massachussets: The MIT Press, 1965.

COELHO, I. M. da S. W. Avaliação da competência comunicativa no ensino-aprendizagem de línguas: investigando o uso de recursos para além dos exames tradicionais. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, v. 5, n. 12, 2019a. Disponível em: <http://200.129.168.14:9000/educitec/index.php/educitec/issue/view/15>. Acesso em: 21 jan. 2020.

COELHO, I. M. W. da S. (Org.). **Competências no ensino-aprendizagem de línguas: Pressupostos, Práticas e Reflexões**. 2019b.

COELHO, I. M. W. da S.; LIMA, R. E. F. N. Contextualizando a criação do Centro de Idiomas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. In: COELHO, I. M. W. da Silva. **Inovação e Tecnologia: caminhos para o ensino de línguas adicionais**. Curitiba: CRV, 2016, p. 13-33.

CONSELHO DA EUROPA. Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação. **Porto: Edições ASA**, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 29 jan. 2020.

COUTINHO, L. de A., **Ferramenta para estimar a proficiência de indivíduos baseada na teoria de resposta ao item**. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Computação e Sistemas). Universidade Estadual do Maranhão, São Luiz, 2013. Disponível em: <http://docplayer.com.br/8534122-Ferramenta-para-estimar-a-proficiencia-de-individuos-baseada-na-teoria-de-resposta-ao-item.html>. Acesso em: 14 jan. 2020.

CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens, 3. ed., Porto Alegre: Penso, 2014.

CRUSE R. M; PECK, E. R. A importância do inglês para as tecnologias da informação. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, v.1, n.1, p. 1-12, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1704>. Acesso em: 25 mar.2020.

DARSIE, M. M. P. Avaliação e Aprendizagem, **Cadernos de Pesquisa**, n. 99, p.47-59, 1996. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6208689>. Acesso em: 25 jan. 2020.

DÍAZ, C. C. La evaluación de la competencia sociocultural: la cortesía. In: XVIII CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ASELE), 18., 2008, Alicante. **Servicio de Publicaciones**, 2008. p. 205-212. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3188042.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2020.

DOMÍNGUEZ GARCÍA, I. Un modelo didáctico para la orientación del proceso de construcción de textos escritos. **VARONA**, n. 42, p. 68-74, 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3606/360635561012.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2020.

DUBOC, A. P. M. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 26, n. 63, p.664-687, 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3628>. Acesso em: 29 jan. 2020.

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as novas teorias de letramento. **Fragmentos: Revista de Língua e Literatura Estrangeiras**, v. 33, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/view/8669>. Acesso em: 10 abr. 2020.

PACHECO, J. E.; SANTOS, C. M. de V. Criterios para la evaluación de la producción escrita. **Didáctica del Español como Lengua Extranjera, Colección Expolingua, Madrid. Reedición en marcoELE, Revista de Didáctica ELE**, n. 9, 2009. Disponível em: https://marcoele.com/descargas/expolingua1996_eguiluz-vega.pdf. Acesso em: 26 abr. 2020.

ELO. Ensino de Línguas Online. Disponível em: <https://elo.pro.br/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

E-PROINFO. Manual do Sistema. Disponível em: http://e-proinfo.mec.gov.br/e-proinfo/sistema/realizar_download_arquivo_publico.htm?idArquivo=cripto%3A%25F9G%2587o%259Fw%2595i. Acesso em: 08 jan. 2020.

EUREKA. Tour pelo Eureka. Disponível em: <https://eureka.pucpr.br/apresentacao/>. Acesso em: 08 jan. 2020.

FEITOSA, M. P. **Um modelo computacional de apoio à tomada de decisão em processos de avaliação de pessoas por competências**. 2009, 83 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Elétrica e Computação) - MACKENZIE, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://tede.mackenzie.com.br/jspui/bitstream/tede/1506/1/Marcio%20Porto%20Feitosa.pdf>. Acesso em 15 mar. 2020.

FERREIRA, T. B. **Gerenciador de Avaliações: Uma Ferramenta de Auxílio à Avaliação Formativa para o Ambiente de Educação a Distância TelEduc**. 2003, 129 f. Dissertação (Mestrado em Computação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <http://www.teleduc.org.br/?q=node/107>. Acesso em: 08 jan. 2020.

FICIANO, A. M. **A customização do Moodle tendo como base maior navegabilidade e usabilidade do ambiente: uma experiência de ensino**. 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) - Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/18057/1/Antonio%20Marcos%20Ficiano.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

FINARDI, K. R.; SANTOS, J. M.; GUIMARÃES, F. A relação entre línguas estrangeiras e o processo de internacionalização: evidências da coordenação de letramento internacional de uma universidade federal. **Interfaces Brasil/Canadá**, v.16, n. 1, p. 233-255, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/7514>. Acesso em: 23 fev. 2020.

GARCÍA GARCÍA, M. J.; TERRÓN LÓPEZ, M.; BLANCO ARCHILLA, Y. Desarrollo de recursos docentes para la evaluación de competencias genéricas. **ReVisión**, v. 3, n. 2, p. 17-37, 2009. Disponível em:

<http://aenui.net/ojs/index.php?journal=revisión&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=70&path%5B%5D=113>. Acesso em: 29 jan. 2020.

GARCIA, E. L. **Como informatizar suas atividades**. Goiânia: AB, 1994.

GIOVANNINI, A. et al. **Profesor en acción. El proceso de aprendizagem**. Madrid: Edselsa, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GIOVANNI, A. et al. **Profesor en acción**. Colección Investigación Didáctica. Madrid: Edelsa, 1996.

GOMES, A. S. et al. **Educar com o Redu**. Redu Educational Technology, Recife, 2012.

GOMES, L. M. dos S. **A produção escrita em língua inglesa na perspectiva de alunos do ensino médio**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/8592/1/PB_COLET_2017_1_09.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

GÓMEZ-RODRÍGUEZ, L. F. English Textbooks for Teaching and Learning English as a Foreign Language: Do They Really Help to Develop Communicative Competence?. **Educación y Educadores**, v. 13, n. 3, p. 327-346, 2010. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942010000300002&script=sci_arttext&tlng=pt . Acesso em: 20 jan. 2020.

Google Sala de aula. In: **GOOGLE FOR EDUCATION**. Soluções para Educação. Disponível em: https://edu.google.com/intl/pt-BR_ALL/k-12-solutions/classroom/?modal_active=none. Acesso em: 20 jan. 2020.

GUATEMALA. Ministerio de Educación. Dirección Calidad y Desarrollo Educativo. **Herramientas de evaluación en el sala**. 2006. Disponível em: https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pdacj820.pdf . Acesso em: 20 jan. 2019.

HYMES, D. H. **On communicative competence**. In: WILKINS, D. A. Notional syllabuses. Oxford: Oxford University Press, 1976.

IBARRA-SÁIZ, M.; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G. **Conceptos básicos en Evaluación como aprendizaje y empoderamiento en la Educación Superior**, 2015. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/294581531_Conceptos_basicos_en_Evaluacion_como_aprendizaje_y_empoderamiento_en_la_Educacion_Superior. Acesso em: 15 jan. 2020.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION [ISO]. **Ergonomic Requirements for Office Work with Visual Display Terminals (VDT)s-Part II Guidance on Usability**. ISO/IEC 9241-11, ISO, 1998.

JACKSON, C. W.; LARKIN, M. J. Teaching students to use grading rubrics. **Teaching exceptional children**, v. 35, n. 1, p. 40-45, 2002. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/004005990203500106>. Acesso em: 04 jan. 2020.

JUANAS OLIVA, A. de. Aproximaciones teóricas sobre las competencias del profesorado de educación superior. **Tendencias Pedagógicas**, n. 18, p. 233-250, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3780647> . Acesso em 15 fev. 2020.

KOZIKOSKI, E. P. L. **A produção escrita em língua inglesa nas interfaces papel e blog**. 2007. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC/SP. Disponível em: <https://leto.pucsp.br/bitstream/handle/13917/1/Elisabeth%20Pacheco%20Lomba%20Kozilkoski.pdf> . Acesso em: 22 jan. 2020.

LAGUARDIA, J.; PORTELA, M. C.; VASCONCELLOS, M. M. Avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem, **Educação e Pesquisa**, v.33, n.3, p. 513-530, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a09v33n3>. Acesso em: 24 fev. 2020.

LAMUELA, S. M. La gestión del estudiante chino en el aula de ELE. Marco ELE. **Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera**, n. 13, p. 2-52, 2011. Disponível em: https://marcoele.com/descargas/13/martinez-gestion_chino.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

LARMAN, C. **Utilizando UML e Padrões**. 3ª Edição. ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

LEARNING SPACE. Disponível em: <https://www.google.com/url?q=http://www.open.edu/openlearn/&sa=D&ust=1528675356435000&usg=AFQjCNH4D9wK7rSMg6uLvvtQuFLYwQ0ThQ>. Acesso em: 05 jan. 2020.

LITTLEWOOD, W. **Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and Its Implications for the Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

LOOPBACK, Instalando o StrongLoop, 2019. Disponível em: <https://loopback.io/doc/pt-br/lb2/Installing-StrongLoop.html>. Acesso em: 21 mar. 2020.

LOPES, C. O que é Node.js e saiba os primeiros passos, 2014. Disponível em: <https://tableless.com.br/o-que-nodejs-primeiros-passos-com-node-js/> . Acesso em: 21 mar. 2020.

LOPES, L. S. Alternative assessment of writing in learning English as a foreign language: analytical scoring and self-assessment. **BSU Master's Theses and Projects**, 2015. Disponível em:

<https://pdfs.semanticscholar.org/116a/7f7bdfec98c044a43b4052e45fb6513edc92.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MALDONADO, J. C. et al. **Padrões e Frameworks de software**. Notas Didáticas, Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo, ICMC/USP, São Paulo, 2002. Disponível em: <http://conteudo.icmc.usp.br/pessoas/rtvb/apostila.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MAQUINÉ, G. O.; COELHO, I. M. W. da S. O uso de recursos tecnológicos para avaliação de competências. In: COELHO, I. M. W da S.; CABRAL, C. C. A.; PONCIANO, N. P. (Orgs.). **Perspectivas Metodológicas para sala de aula**. Curitiba: Appris, 2019, p. 93-112.

MARQUES, A. B.; BARBOSA, S. D. J.; CONTE, T. Representado a interação e navegação de sistemas interativos através de um modelo orientado à usabilidade: Um estudo de viabilidade. In: **Simpósio Brasileiro sobre Fatores Humanos em Sistemas Computacionais**, 15., São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Simone_Diniz_Junqueira_Barbosa/publication/314278087_Representando_a_interacao_e_navegacao_de_sistemas_interativos_atraves_de_um_modelo_orientado_a_usabilidade_Um_estudo_de_viabilidade/links/58e29724aca2722505d162df/Representando-a-interacao-e-navegacao-de-sistemas-interativos-atraves-de-um-modelo-orientado-a-usabilidade-Um-estudo-de-viabilidade.pdf. Acesso em: 04 jan. 2020.

MENDES, R. M.; SOUZA, V. I.; CAREGNATO, S. E. A propriedade intelectual na elaboração de objetos de aprendizagem. In: ENCONTRO NACIONAL DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 5., 2004, Salvador, **Anais...** Salvador: Ed. da UFBA, 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/548>. Acesso em: 11 fev. 2020.

MENDONÇA, A. P.; COELHO, I. M. W. da S. Rubricas e suas contribuições para a avaliação de desempenho de estudantes. In: SOUZA, A. C. R. de et al. **Formação de professores e estratégias de ensino: perspectivas teórico-práticas**. Curitiba: Appris, 2018. p.109-125.

MENDONÇA, G. S. et al. Detecção de problemas de usabilidade em um monitor multiparamétrico através de avaliação heurística. In: **Anais do XXIV Congresso Brasileiro de Engenharia Biomédica**. Uberlândia: Sociedade Brasileira de Engenharia Biomédica/Universidade Federal de Uberlândia. 2014. p. 1636-1639. Disponível em: http://www.canal6.com.br/cbeb/2014/artigos/cbeb2014_submission_486.pdf. Acesso em: 22 jan. 2020.

MICCOLI, L. Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 1, p. 47-86, 2012. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/155>. Acesso em: 31 mar. 2020.

Moodle Statics. In: MOODLE.ORG. **Moodle Statics**. Disponível em: <https://moodle.net/stats/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MORENO OLIVOS, Tiburcio. **Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula**. México: UAM, Unidad Cuajimalpa, 2016.

MYSQL, Documentation, 2019. Disponível em: <https://dev.mysql.com/doc/refman/8.0/en/what-is-mysql.html>. Acesso em: 21 mar. 2020.

NEVES, P. T.; ANDRADE, R. S. S. A importância da avaliação da usabilidade em ambientes virtuais de aprendizagem. **SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**, 2012. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/sied/article/view/144>. Acesso em: 29 abr. 2020.

NIELSEN, J. 10 **Usability Heuristics for User Interface Design**. [S.l.]: Nielsen Norman Group, 1995. Disponível em: <https://www.nngroup.com/articles/ten-usability-heuristics/>. Acesso em: 19 jan. 2020.

NIELSEN, J. LORANGER, H. **Usabilidade na Web**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

NUNEZ ROJAS, N. Desarrollo de Habilidades para la Investigación (DHIN), **Revista Iberoamericana de Educación**, v.44, n.6, p.1-10, 2007. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2200>. Acesso em: 15 jan. 2020.

OLIVEIRA, L. H. de. Exemplo de cálculo de Ranking Médio para Escala de Likert. **Notas de Aula**. Metodologia Científica e Técnicas de Pesquisa em Administração. Mestrado em Administração e Desenvolvimento Organizacional. PPGA CNEC/FACECA: Varginha, 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/24318916/EXEMPLO_DE_C%C3%81LCULO_DE_RANKING_M%C3%89DIO_PARA_ESCALA_DE_LIKERT. Acesso em: 19 jan. 2020.

PASTOR CESTEROS, S. La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas. In: **Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos exclusivos**. Madrid, Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, 2003, p.503-514. Disponível em: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/48797/1/2003_Pastor_Perspectivas-teoricas.pdf. Acesso em: 24 jan. 2020.

PEIXOTO, J. V. P.; FREITAS, M. do C. D. Análise da Usabilidade do Sistema de Informação do Usuário na Pré-Viagem do Transporte Público Urbano da Cidade de Curitiba. **Iberoamerican Journal of Industrial Engineering**, v. 5, n. 9, p. 23-42, 2013. Disponível em: <http://stat.ijkem.incubadora.ufsc.br/index.php/IJIE/article/view/2264>. Acesso em: 10 jan. 2020.

PÉREZ MORALES, J. I. **La evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje. Propuesta de intervención psicopedagógica para el aprendizaje del idioma inglés**. Tese (Doutorado). Universitat de Girona, 2007. Disponível em: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8004/tjipm.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2020.

PÉREZ-LIÑÁN, A. El método comparativo y el análisis de configuraciones causales. **Revista Latinoamericana de Política Comparada**, v. 3, 2010, p. 125-148. Disponível em: <http://d-scholarship.pitt.edu/23147/>. Acesso em: 16 fev. 2020.

POLDOJA, H. et al. Web-based self-and peer-assessment of teachers' digital competencies, **World Wide Web**, Victoria, Australia, v. 17, n. 2, p. 255-269, 2014. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11280-012-0176-2>. Acesso em: 10 fev. 2020.

PORTELA, K. C. A. Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira. **Revista Expectativa**, v. 5, n. 5, p. 51-68, 2006. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/view/84>. Acesso em: 15 fev. 2020.

PRIMO, L. P. C. A. **Metodologia para acompanhamento de cursos de EAD e avaliação de competências - A2COMP**. 2004. 145 f. Dissertação (Mestrado em Informática Aplicada) - Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2004. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOR_a9be6bb067d0ce401d4d95b9b0ec1cf2. Acesso em: 10 jan. 2020.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SILVA, G. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã. **Ensino e Tecnologia em Revista**, v. 1, n. 2, p. 258-271, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/download/7500/4700>. Acesso em: 10 jan. 2020.

QUISPE, L.; HUAYLLASCO, P. Enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la comprensión y creatividad literaria. **Revista Investigación**, v. 23, n. 2, p. 33-36, 2019. Disponível em: <http://revistas.unsch.edu.pe/index.php/investigacion/article/view/108>. Acesso em: 25 jan. 2020.

RAMOS, J. E. Bases para la evaluación del dominio de las formas disciplinares de comunicación y de los usos lingüísticos especializados en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). **Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas**, n. 12, p. 88-1195, 2012. Disponível em: <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/191>. Acesso em: 29 jan. 2020.

RAMPAZZO, S. R. dos R.; JESUS, A. R. de. Instrumentos de avaliação: reflexões e possibilidades de uso no processo de ensino e aprendizagem. In: **O professor PDE e os desafios da escola pública paraense. Produção didático-pedagógica**, v. 2, 2011. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uel_ped_pdp_sandra_regina_dos_reis.pdf. Acesso em: 30 jan. 2020.

RODRÍGUEZ GALLEGOS, M. R. Cómo evaluar la competencia comunicativa a través de rúbricas en educación superior. **Didac**, 60, p. 27-31, 2012. Disponível em: http://www.upm.es/sfs/E.T.S.I.%20Montes/Sub.%20Calidad/Recursos%20Competencias/Archivos/Rubrica_Expos_Orales_2012.pdf. Acesso em: 22 jan. 2020.

ROJAS, O. L. A.; CORREA, A. A.; HINCAPIÉ, R. U. Evaluación de la competencia comunicativa: La lectura Y la escritura en la educación superior. **Escritos**, v. 16, n. 36, p. 238-258, 2009. Disponível em: <https://revistas.upb.edu.co/index.php/escritos/article/view/36/28>. Acesso em: 22 jan. 2020.

ROLIM, A. C. O. **A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública**. 1998. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1998. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269253>. Acesso em 20 mar. 2020.

ROMÉU ESCOBAR A. J., et al. **Acerca de la enseñanza de la lengua y la literatura**. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2003.

ROMÉU ESCOBAR, A. J. El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura, **El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural**, 2006, p. 15-58. La Habana: Editorial pueblo y educación.

ROMÉU ESCOBAR, A. J. Periodización y aportes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua. **Varona**, n. 58, p. 32-46, 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3606/360634165004.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

ROQUE, G. O. B. **Uma proposta de um modelo de avaliação de aprendizagem por competências para cursos a distância baseados na web**. 2004. 156 f. Dissertação (Mestrado em Informática). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: http://www.nce.ufrj.br/ginape/publicacoes/dissertacoes/d_2004/d_2004_gianna_oliveira_bogossi_an_roque.pdf. Acesso em: 22 mar. 2020.

ROQUE, G. O. B.; ELIA, M.; MOTTA, C. L. R. da. Uma ferramenta para avaliação de competência baseada em desenvolvimento de projeto. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 9., 2004, Manaus. **Anais...** Manaus: UFAM, 2004. p.100-109. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/311/297>. Acesso em: 10 mar. 2020.

ROQUE, G. O.; ELIA, M.; MOTTA, C. L. R. da. Utilização de Rubricas na Avaliação da Aprendizagem em Atividades Desenvolvidas a Distância. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 12., 2006, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: UFMS, 2006. p.327-335. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/908> . Acesso em: 22 mar. 2020.

ROSENFELD, M.; LEUNG, S.; OLTMAN, P. **The reading, writing, speaking, and listening tasks important for academic success at the undergraduate and graduate levels**. NJ, Princeton: Educational Testing Service. 2001. Disponível em: <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RM-01-03.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2020.

ROSO-BAS, F.; PADES-JIMÉNEZ, A.; FERRER-PÉREZ, V. Competencia comunicativa: Validación de una escala para evaluar la comunicación no verbal durante el discurso. **Estudios**

sobre **Educación**, v. 32, p. 95-113, 2017. Disponível em: <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/8715/7723>. Acesso em: 22 fev. 2020.

SABOTA, B.; PEREIRA, A. L. O Uso de Ferramentas Tecnológicas em Ambientes de Aprendizagem: Critérios para Avaliação de Materiais de Ensino em Formato Digital. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 16, n. 2, p. 44-62, 2017. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/2292>. Acesso em: 19 abr. 2020.

SALOMÃO, A. C. B. Vizinhança global ou proximidade imposta? Impactos da comunicação intercultural mediada por computador sobre o papel da cultura no ensino de língua inglesa. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 27, n. 2, p. 235-256, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/28881>. Acesso em: 22 mar. 2020.

SALVADORES MERINO, C. **Estudio de la correlación entre evaluación objetiva y autoevaluación de la competencia comunicativa en lengua inglesa en el contexto de la formación del profesorado**. 2009. 555 f. Tese (Doutorado). Granada: Universidad de Granada 2009. Disponível em: <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/2170/17838502.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 jan. 2020.

SANTIAGO, M. E. V. da; DOS SANTOS, R. Google Drive como ferramenta de produção de textos em aulas de inglês instrumental. **Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem**, v. 29, p. 83-107, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/20961>. Acesso em: 05 fev. 2020.

SANTOS, K. R. dos; ANSELMO, A. F. As dificuldades de ensino-aprendizagem da língua inglesa no contexto do Projovem urbano no município de Patos-Paraíba. 2016. **Anais... Congresso Nacional de Educação**, 3 ed. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD4_SA16_ID2132_10082016223549.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

SANTOS, K. M.; COSTA, C. J. de S. A. Tecnologias digitais e ensino de inglês: uma proposta de escrita colaborativa e produção de vídeo. **Revista Observatório**, v. 5, n. 6, p. 547-577, 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/4683/16335>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SANTOS, M. M. dos. **Um olhar sobre o "Diário de Anne Frank"**. 2012. Dissertação de Mestrado. ISPA-Instituto Universitário. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2607/1/14668.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SANTOS, J. R. A. Moodle nas práticas pedagógicas de uma escola básica: realidade ou ficção na inserção das TIC em sala de aula. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 5, n. 1, p. 72-83, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2JE5>. Acesso em: 04 mai. 2020.

SERNA, M. del S. G. Dualidad: competencias genéricas-dispositivos pedagógicos como estrategia para el aprendizaje en educación virtual. **Poliantea**, v. 7, n. 12, p. 1, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4784597>. Acesso em: 05 fev. 2020.

SEVERO, I. R. M. **Levantamento do perfil motivacional de alunos, do ensino médio, de três escolas públicas da cidade de São Carlos/SP, na disciplina de Química**. 2015. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/75/75133/tde-16042015-111507/en.php>. Acesso em: 19 jan. 2020.

SILVA, R. C. Competências e Habilidades no Ensino de inglês de acordo com a BNCC: Entendendo o documento via análise discursiva. In: COELHO, I. M. W. da S. (Org.). **Competências no ensino-aprendizagem de línguas**: Pressupostos, Práticas e Reflexões. Campinas: Pontes Editora, 2019, p.161-199.

SOMERVILLE, I. **Engenharia de Software**. 9ª Edição. ed. São Paulo: Pearson Education, 2011.

SOUSA, M. I. de. Analisando a interface do Moodle: problemas de usabilidade. **Revista Multitexto**, v. 4, n. 01, 2016. Disponível em: <http://www.ead.unimontes.br/multitexto/index.php/rmcead/article/view/170>. Acesso em: 14 abr. 2020.

STOLL, B. B. et al. Análise de dados acadêmicos baseado em previsão, recomendação e visualização. **RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 17, n. 1, p. 286-295, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/95794>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SUASSUNA, L. Avaliação da escrita escolar: a importância e o papel dos critérios. **Educar em Revista**, v. 33, n. 66, p. 275-293, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n66/0104-4060-er-66-275.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

TERENCE, A. C. F.; ESCRIVÃO-FILHO, E. Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais. In. XXVI Encontro Nacional de Engenharia de Produção, 26., 2006, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: ENEGEP, 2006. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEG_EP2006_TR54_036_8_8017.pdf Acesso em: 12 fev. 2020.

TERROBA, R. R. **Análisis de rúbricas para la evaluación de la expresión oral y escrita en estudiantes de grado de magisterio en educación primaria**. 2015. Tese (Doutorado). UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Espanha, 2015. Disponível em: <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Rruiz> Acesso em: 12 jan. 2020.

TOLEDO I.; FONSECA-MORA, M. C. Las rúbricas de evaluación y su relación con las creencias sobre el aprendizaje del alumnado universitario. In: **Reflexionar Sobre Docencia Universitaria**. Fénix Editora. 2010.

VAN DIJK, T. (org.). **El discurso como interacción social**. Estudios sobre el discurso II. Barcelona, España: Editorial Gedisa, 2000.

VAN DIJK, T. Algunos principios de una teoría del contexto. **Revista latinoamericana de estudios del discurso**, v.1, n.1, p.69-82, 2001. Disponível em: <http://discursos.org/oldarticles/Algunos%20principios%20de%20una%20teor%EDa%20del%20contexto.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

VELOZO, A. V. **Avaliação por competência no domínio de língua estrangeira**: uma aplicação profissional mediada por rubrica. 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná Curitiba, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/35983/R%20-%20D%20-%20ALINE%20VIEIRA%20VELOZO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 mar. 2020.

YILORM BARRIENTOS, Y. A.; LIZASOAIN CONEJEROS, A. B. A. Evaluación de la puesta en marcha del enfoque metodológico por competencias comunicativas FOCAL SKILLS. **Literatura y lingüística**, n. 25, p.121-143, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/352/35223198007/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos, 5. ed., Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZAMUDIO, G. B. Competencias comunicativas en estudiantes de Arte de la Universidad del Zulia. **Académica**, v.2, n.4, p.1-17, 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3994303>. Acesso em: 11 fev. 2020.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Convidamos o (a) Senhor (a) para participar da Pesquisa intitulada **“LINGUACOMP COMO FERRAMENTA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: UMA PROPOSTA PARA DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA”**, sob a responsabilidade das pesquisadoras **Gilmara Oliveira Maquiné e Dra. Iandra Maria Weirich da Silva Coelho**. Esta pesquisa tem como intuito contribuir **com o ensino-aprendizagem e avaliação da Língua Inglesa, a fim de colaborar com professores e estudantes ao experimentar uma metodologia diferenciada para a produção escrita na língua-alvo.**

Sua participação é voluntária e se dará por meio da resposta ao questionário disponibilizado para **análise de uma ferramenta de avaliação da habilidade de produção escrita e seus respectivos componentes.**

O risco decorrente de sua participação na pesquisa **é um possível cansaço ao avaliar os itens dispostos.** Se o (a) Senhor (a) aceitar participar, estará contribuindo para **a validação de uma proposta para desenvolver e avaliar a habilidade de produção escrita em Língua Inglesa.**

Se depois de consentir em sua participação o Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Av. Sete de setembro, nº 1975, Centro de Idiomas do IFAM-Centro ou pelo telefone (92) 99486-3864.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante

Data: ____/____/____

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais e/ou responsáveis



Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “LINGUACOMP COMO FERRAMENTA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: UMA PROPOSTA PARA DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA”, sob a responsabilidade das pesquisadoras **Gilmara Oliveira Maquiné** e **Dra. Iandra Maria Weirich da Silva Coelho**.

Os objetivos desta pesquisa consistem em contribuir com o ensino-aprendizagem e avaliação da Língua Inglesa, a fim de colaborar com professores e aprendizes ao experimentar uma metodologia diferenciada para a produção escrita na língua-alvo. Caso você autorize, seu filho(a) irá: participar da utilização da proposta LinguaComp, durante a aula de Língua Estrangeira avaliando o software produto da pesquisa.

A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em que ele estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele(a), porém pode ocorrer um possível cansaço ao avaliar os itens dispostos na proposta. Ele(a) poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com a pesquisadora sobre o assunto.

Você ou seu filho(a) não receberá remuneração pela participação. A participação dele(a) contribuirá para a validação da metodologia proposta. O(a) Sr.(a) ou seu filho(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade e de seu filho(a) não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone da pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Eu, _____ (nome do pai/mãe/responsável) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) _____ (nome do filho(a)) sendo que:

() aceito que ele(a) participe () não aceito que ele(a) participe

Manaus, de

Assinatura

Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço Av. Sete de setembro, nº 1975, Centro de Idiomas do IFAM-Centro ou pelo telefone (92) 99486-3864 ou e-mail: gilmaramaquine@gmail.com.

APÊNDICE C - Questionário de levantamento inicial

Prezado(a) Aluno(a),
Neste questionário temos o objetivo de realizar um estudo preliminar, das suas impressões sobre o processo de avaliação. Os dados coletados são de caráter anônimo e serão empregados unicamente com fins educativos e de pesquisa científica.

1. Quais habilidades foram consideradas na avaliação realizada?		Compreensão leitora
		Compreensão oral
		Produção/Interação escrita
		Produção/Interação oral
2. Quais os elementos foram mais cobrados nessa avaliação?		Gramática
		Vocabulário
		Ambos: Gramática e Vocabulário
3. Quais informações você teve acesso após a correção?		Uma nota de 0 a 10
		Uma nota de 0 a 10 e comentários sobre as principais dificuldades
		Uma nota de 0 a 10 e comentários sobre as principais dificuldades e progressos
4. Você considera essas informações suficientes para identificar suas dificuldades, o que você domina e o que você pode melhorar? Justifique sua resposta.		Sim.
		Não.
5. Para você, a sua autoavaliação poderia contribuir para a avaliação final do professor? Justifique sua resposta.		

APÊNDICE D - Questionário de avaliação da ferramenta LinguaComp

Prezado(a) estudante, neste questionário temos o objetivo de coletar suas impressões sobre a utilização do software LinguaComp. Os dados coletados são de caráter anônimo e serão empregados unicamente com fins educativos e de pesquisa científica.

1. Você possui computador em casa?	Sim ()		Não ()
2. Como que frequência utiliza o computador para estudar Língua Inglesa?	1 vez por dia ()	1 vez por semana ()	Todos os dias da semana ()

As próximas questões (3, 4 e 5) são referentes às funcionalidades que apoiam a avaliação no LinguaComp. As respostas estão em uma escala que vão de 'Discordo totalmente' até 'Concordo totalmente'.

3. Funcionalidade: Responder Tarefa	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente)
Os campos para responder uma nova tarefa são de fácil compreensão e entendimento					
Os campos preenchidos são suficientes para atender a uma produção escrita					
Os botões apresentam descrição de fácil entendimento e compreensão					
As mensagens de sucesso ou erro estão claras e de fácil entendimento					

4. Usabilidade geral do LinguaComp	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente)
O software informa de maneira rápida quando uma determinada ação está sendo realizada					
O software comunica de maneira clara com termos familiares ao usuário					
Os termos e expressões utilizados no LinguaComp tem uma linguagem de fácil compreensão e entendimento					

O software possui opções para 'Voltar' e 'Sair' de ações erradas					
Os recursos de navegação (menus, ícones, links e botões) do software, estão claros e fáceis de identificar.					
As mensagens de erros no LinguaComp são claras e explicativas					
O guia de utilização do LinguaComp apresenta indicações adequadas para o uso					

6. Descreva os pontos positivos que você identificou na utilização software.

7. Cite as melhorias que podem ser realizadas no software.

APÊNDICE E - Questionário de avaliação da proposta (juízes)

Elementos relacionados à primeira fase da proposta: Orientação (Motiva, propõe, controla)

A fase de orientação é uma etapa introdutória, na qual são ativados recursos cognitivos referentes à cultura, conhecimentos prévios, motivações de aprendizagem e ideias para a produção textual requerida. Durante o planejamento são oferecidas orientações quanto aos recursos importantes e necessários à produção textual, tais como: pragmática, semântica e sintática, referentes à tarefa e o meio de comunicação. Nessa etapa, são incluídas a identificação de aspectos culturais dos alunos, bem como sua carga de conhecimentos prévios, sua personalidade e motivações (DOMINGUEZ GARCIA, 2006).

Dimensões relacionadas aos aspectos cognitivos, comunicativos e socioculturais	Ações realizadas	Questionamentos a serem feitos aos estudantes durante essa etapa de escrita
1.1 Orientação Pragmática e sociolinguística	Motivar os alunos para a produção escrita em Língua Inglesa; Acessar informações sobre o conhecimento situação social comunicativa, intenção e propósito, contexto, participantes, criatividade; Detalhar o conhecimento das regras sociais que norteiam o uso da língua, compreensão do contexto social no qual a língua é usada.	Sobre que tema você quer escrever? Por quê? O que você precisa dizer? Para que destinatário? Qual é o propósito?
Pertinência do Item		()1 ()2 ()3 ()4
Sugestão de mudança		
Clareza		()1 ()2 ()3 ()4
Sugestão de mudança		
1.2 Orientação Semântica	Pesquisar informações acerca da temática proposta; Elabora esquema ou roteiro; Verificar com os alunos o canal de comunicação que vai veicular a produção escrita.	O que você sabe sobre o assunto? O que você pode dizer sobre ele? Onde procurar informações sobre o tema? Qual o título?
Pertinência do Item		()1 ()2 ()3 ()4
Sugestão de mudança		
Clareza		()1 ()2 ()3 ()4
Sugestão de mudança		
1.3 Orientação Sintática	Verificar os conhecimentos dos estudantes referentes ao léxico e da estrutura do texto.	Que tipo de texto? Você sabe escrever em língua inglesa? Como organizar a informação a ser dada ao destinatário?
Pertinência do Item		()1 ()2 ()3 ()4
Sugestão de mudança		
Clareza		()1 ()2 ()3 ()4

Sugestão de mudança		
1.4. Produto(s) oriundo(s) dessa fase: Textos iniciais, listas, esquemas, rascunhos, planos, mapas conceituais, gráficos anotações livres.		
Pertinência do Item		() 1 () 2 () 3 () 4
Sugestão de mudança		
Clareza		() 1 () 2 () 3 () 4
Sugestão de mudança		
Elementos relacionados à segunda fase da proposta: Execução (Ajuda, propõe, dialoga, escuta e controla)		
Nessa fase são escritos e reescritos os textos, considerando aspectos gramaticais e de sintaxe, coesão e coerência. Essa etapa se caracteriza pela maior sobrecarga cognitiva, pois de fato, os alunos necessitam escrever acerca do que foi proposto. Necessitam também de estratégias que agucem a criatividade (DOMÍNGUEZ GARCÍA, 2006).		
Dimensões relacionadas aos aspectos cognitivos, comunicativos e socioculturais	Ações realizadas	Questionamentos a serem feitos aos estudantes durante essa etapa de escrita
2.1 Execução Pragmática e sociolinguística	Levar em conta a situação social comunicativa, a intenção e propósito, o contexto, os participantes; Utilizar vídeos/filmes sobre a temática.	A intenção e o propósito são cumpridos? O texto se encaixa no título que você escolheu?
Pertinência do Item		() 1 () 2 () 3 () 4
Sugestão de mudança		
Clareza		() 1 () 2 () 3 () 4
Sugestão de mudança		
2.2 Execução Semântica	Expor ideias; Progredir na temática buscando ressaltar a coerência e relevância; Acompanhar o desenvolvimento da escrita dos alunos.	Que informação você conseguiu escrever sobre o assunto? O que você escreveu está adequado ao que você quer dizer? Você ordenou as ideias nas frases, nos parágrafos e no texto em geral?
Pertinência do Item		() 1 () 2 () 3 () 4
Sugestão de mudança		
Clareza		() 1 () 2 () 3 () 4
Sugestão de mudança		
2.3 Execução Sintática	Usar o léxico apropriado; Articular entre a estrutura semântica e a estrutura formal. Guiar ativamente e orientar adequadamente os alunos;	Como você se identifica no que você escreve? É original? Que elementos de coesão são adequados na língua inglesa? Quantos parágrafos foram produzidos?

	Verificar a coerência formal do texto produzido; Validar a prévia do Texto concluída.	A ortografia está correta?
Pertinência do Item		() 1 () 2 () 3 () 4
Sugestão de mudança		
Clareza		() 1 () 2 () 3 () 4
Sugestão de mudança		
2.4 Reorientação	Propor a releitura dos textos produzidos aos alunos; Motivar os alunos a se autoavaliar.	Você já expressou o que queria? Levou em consideração o receptor? É um rascunho?
Pertinência do Item		() 1 () 2 () 3 () 4
Sugestão de mudança		
Clareza		() 1 () 2 () 3 () 4
Sugestão de mudança		
2.5 Produto(s) oriundo(s) dessa fase: rascunhos ou textos intermediários.		
Pertinência do Item		() 1 () 2 () 3 () 4
Sugestão de mudança		
Clareza		() 1 () 2 () 3 () 4
Sugestão de mudança		
Elementos relacionados à terceira fase da proposta: Controle (Termine a atividade, escute, proponha, controle)		
Fase final da proposta, na qual os alunos podem revisar suas produções e corrigi-las. Nessa fase, é importante que os alunos conversem entre si, troquem ideias com seus colegas de classe, e reflitam sobre o próprio texto. Ao final, depois de realizar quantos rascunhos achar necessários, os alunos devem entregar sua produção e realizar a autoavaliação quanto às atividades realizadas (DOMÍNGUEZ GARCÍA, 2006).		
Dimensões relacionadas aos aspectos cognitivos, comunicativos e socioculturais	Ações realizadas	Questionamentos a serem feitos aos estudantes durante essa etapa de escrita
3.1 Reorganização semântica, sintática e textual no último momento do processo.	Avaliação do que foi feito, quando o texto final é considerado. Uso de rubrica e grelhas de autoavaliação para valoração das tarefas realizadas.	Quais mudanças devem ser feitas? A intenção foi manifestada? O texto é consistente? A maneira de abordar o tema é criativa? A linguagem é adequada? Você está satisfeito com o texto?
Pertinência do Item		() 1 () 2 () 3 () 4
Sugestão de mudança		
Clareza		() 1 () 2 () 3 () 4

Sugestão de mudança			
3.2 Produto(s) oriundo(s) dessa fase: Texto final.			
Pertinência do Item		() 1 () 2 () 3 () 4	
Sugestão de mudança			
Clareza		() 1 () 2 () 3 () 4	
Sugestão de mudança			
Elementos que compõem a rubrica avaliativa			
A rubrica a ser utilizada na proposta tem como objetivo auxiliar os estudantes na compreensão dos critérios empregados na avaliação da atividade realizada e ao professor na avaliação do desempenho alcançado pelos alunos na produção de um texto escrito na Língua Inglesa.			
1. Critério: Foco/propósito/tese			
Níveis de desempenho			
Excelente	Bom	Regular	Insuficiente
Perspicaz desenvolve um ponto de vista / perspectiva / posição sobre a questão e demonstra uma forte consciência de audiência ou propósito	Desenvolve um ponto de vista / perspectiva / posição sobre o assunto e demonstra uma consciência de público e propósito	Implica um ponto de vista / perspectiva / posição sobre o assunto e demonstra uma consciência limitada do público e da finalidade	Pode implicar um ponto de vista / perspectiva / posição sobre a questão, mas com pouca ou nenhuma consciência de audiência e propósito
Pertinência do Critério		() 1 () 2 () 3 () 4	
Sugestão de mudança			
Clareza dos descritores		() 1 () 2 () 3 () 4	
Sugestão de mudança			
2. Critério: Vocabulário			
Níveis de desempenho			
Excelente	Bom	Regular	Insuficiente
O texto apresenta um vocabulário correto e preciso, com certa variedade e riqueza.	O texto apresenta algumas imprecisões ou pequenas imprecisões no uso do vocabulário, mas estas não afetam a compreensão da escrita.	O texto apresenta imprecisões no uso do vocabulário que dificultam a compreensão e exigem uma releitura contínua. O vocabulário usado também é pouco variado e pobre.	O texto apresenta inúmeros erros no uso do vocabulário que impedem a compreensão.
Pertinência do Critério		() 1 () 2 () 3 () 4	

Sugestão de mudança			
Clareza dos descritores		() 1 () 2 () 3 () 4	
Sugestão de mudança			
3. Critério: Gramática			
Níveis de desempenho			
Excelente	Bom	Regular	Insuficiente
O aluno comete menos de três erros gramaticais, conjugações, concordância (gênero e número) e/ou ortografia. Possui menos de três erros de acentuação.	O aluno comete menos de cinco erros gramaticais, conjugações, concordância (gênero e número) e/ou ortografia.	O aluno comete menos de cinco erros gramaticais, conjugações, concordância (gênero e número) e/ou ortografia.	O aluno comete mais de dez erros gramaticais, conjugações, concordância (gênero e número) e/ou ortografia.
Pertinência do Critério		() 1 () 2 () 3 () 4	
Sugestão de mudança			
Clareza dos descritores		() 1 () 2 () 3 () 4	
Sugestão de mudança			
4. Critério: Apresentação e organização			
Níveis de desempenho			
Excelente	Bom	Regular	Insuficiente
O texto é cuidadosamente apresentado, sem falta de pontuação. As partes que integram o texto se desenvolvem de maneira coerente, com a utilização rica e pertinente de conectores.	O texto é cuidadosamente apresentado, com algumas falhas de pontuação. As partes que integram o texto se desenvolvem de maneira coerente, embora a utilização de conectores seja fraca.	O texto é correto, porém não existe cuidado com a pontuação. Falta coerência na apresentação dos conteúdos e a utilização de conectores é insuficiente.	O texto é escrito incorretamente. A caligrafia dificulta a compreensão. Existem muitos erros de pontuação, os conteúdos estão apresentados de maneira incoerente e sem conexão entre si. O aluno não utiliza conectores.
Pertinência do Critério		() 1 () 2 () 3 () 4	
Sugestão de mudança			
Clareza dos descritores		() 1 () 2 () 3 () 4	
Sugestão de mudança			
5. Critério: Tema			

Níveis de desempenho			
Excelente	Bom	Regular	Insuficiente
O texto se ajusta ao tema e/ou ao tipo proposto e mostra originalidade em seu tratamento.	O texto apresenta todas as características do tipo indicado e se ajusta ao tema, porém, não apresenta originalidade e não chama atenção do leitor.	O texto não apresenta todas as características do tipo proposto e/ou não se ajusta completamente ao tema indicado.	O texto não se ajusta as exigências quanto ao tema e/ou tipo pré-estabelecidos.
Pertinência do Critério		() 1 () 2 () 3 () 4	
Sugestão de mudança			
Clareza dos descritores		() 1 () 2 () 3 () 4	
Sugestão de mudança			