

AVALIAÇÃO AMPLIATIVA: UMA CONCEPÇÃO CENTRADA NO ALUNO

AMPLIATIVE EVALUATION: A STUDENT-CENTERED CONCEPTION

Graça Peraça

Instituto Federal Sul-rio-grandense – IFSul
gperaca@hotmail.com

Rafael Montoito

Instituto Federal Sul-rio-grandense – IFSul
xmontoito@gmail.com

Resumo

Apresentamos uma concepção avaliativa, denominada de *Avaliação Ampliativa*, para acompanhamento de métodos de ensino e aprendizagem centrados no aluno. O método avaliativo proposto é resultado de uma pesquisa de doutorado em processo de finalização. A exemplo de aplicação de nossa proposta, utilizamos o processo de produção de vídeos estudantis de matemática. O artigo, dividido em três blocos principais, abrange, resumidamente, a teoria de Carl Rogers, sobre ensino e aprendizagem centrados no aluno; os resultados de uma análise das narrativas (linguagem audiovisual) utilizadas em vídeos estudantis de matemática; um resumo das concepções avaliativas presentes nas pesquisas de José Moran (as quais utilizamos como embasamento teórico para a proposta de nosso método avaliativo) e um passo a passo de como utilizar o método proposto na atividade de produção de vídeos estudantis. Nossa pesquisa, de cunho qualitativo, levou-nos a concluir que a *Avaliação Ampliativa*, realizada e proporcionada por meio do uso intencional e pedagógico dos vídeos estudantis como estratégia de ensino e aprendizagem, tem o potencial de influenciar a forma como o aluno aprende e fortalece os vínculos entre os alunos e entre aluno e professor.

Palavras-chave: Avaliação; Avaliação Ampliativa; Vídeos estudantis; Ensino e aprendizagem centrados no aluno.

Abstract

We present an evaluative conception, called *Ampliative Evaluation*, to monitor student-centered teaching and learning methods. The proposed evaluation method is the result of doctorate research in the process of being finalized. As an example of applying our proposal, we use the process of producing student mathematics videos. The article, divided into three main blocks, briefly covers Carl Rogers' theory on student-centered teaching and learning; the results of an analysis of the narratives (audiovisual language) used in student mathematics videos; a summary of the evaluative concepts present in José Moran's research (which we used as a theoretical basis for the proposal of our evaluative method) and a step-by-step guide on how to use the proposed method in the activity of producing student videos. Our research, of a qualitative nature, led us to conclude that Ampliative Evaluation, carried out and provided through the intentional and pedagogical use of student videos as a teaching and learning strategy, has the potential to influence the way the student learns and strengthens the bonds between students and between student and teacher.

Keywords: Evaluation; Ampliative Evaluation; Student videos; Student-centered teaching and

learning.

INTRODUÇÃO

Escrevemos este artigo a partir de elementos de uma tese em processo de finalização, com o objetivo de apresentar uma concepção de avaliação, a qual denominamos *Avaliação Ampliativa*, proposta para servir de base como processo avaliativo capaz de envolver todas as etapas da produção de videoaulas estudantis de matemática.

Não será possível, por motivo de síntese, que venhamos a descrever todo o processo de criação¹ dos roteiros e vídeos; porém, ao tratarmos do processo avaliativo, serão abordadas, no Quadro 2, as etapas dessa atividade, juntamente com as formas avaliativas propostas.

Para melhor distribuímos os assuntos, que se interligam, escrevemos este artigo em três partes, a saber: a primeira aborda a ideia do ensino e aprendizagem centrados no aluno, tendo Carl Rogers como referencial teórico principal; a segunda apresenta o resultado de um estudo exploratório em vídeos estudantis de matemática – premiados num festival de vídeos e educação matemática –, no qual analisamos os elementos audiovisuais (narrativas) utilizados pelos alunos para produzirem seus vídeos; e a terceira parte aborda diferentes concepções e formas avaliativas que embasam o desenvolvimento de uma proposta de concepção de avaliação, a qual sugerimos, nesta pesquisa, ser utilizada para avaliar a atividade de roteirização e produção de vídeos estudantis de matemática, embora possa ser facilmente adaptada para muitas outras atividades. Ao final das partes, tecemos breves comentários como conclusão deste estudo.

PARTE UM – ENSINO E APRENDIZAGEM CENTRADOS NO ALUNO

Aquela antiga técnica de ensino, “estribada pela tradição, autoridade e respeitabilidade” (Rogers, 2009, p. 357), na qual o professor transmite o conhecimento e aplica uma avaliação uniforme para todos os alunos, não se enquadra no perfil dos alunos da atualidade; ela pode ter sido necessária e eficaz por muito tempo, mas não converge

¹ Caso o leitor tenha interesse em conhecer mais detalhadamente as atividades de roteirização e gravação dos vídeos, recomendamos a leitura do livro *História da Matemática e Produção de Videoaulas: uma proposta pedagógica para a elaboração de roteiros*, de Graça Peraça e Rafael Montoito (2023).

com os anseios dos jovens, ávidos por novidades. E o professor, por sua vez, pode explorar uma aprendizagem significativa, centrada nos (e em cada um de seus) alunos.

O psicólogo estadunidense Carl Ransom Rogers (1902-1987) desenvolveu uma técnica para tratar seus clientes, baseada na *abordagem centrada na pessoa* (Rogers, 2009), em que valoriza a relação entre o profissional e o cliente. Após anos de experiência, nos quais Rogers dedicou-se a entender seus clientes como pessoas, respeitando seus sentimentos e suas particularidades ao mesmo tempo em que se permitia ser ele mesmo, sem máscaras ou atuações, ele concluiu que sua técnica está, basicamente, fundamentada numa relação de confiança, de aceitação das pessoas como elas são e de empatia.

Mas o leitor talvez esteja se perguntado sobre nosso intuito em trazer as autodescobertas de um psicólogo no decorrer de suas experiências. Acontece que Rogers também foi educador e seu modo de ver e tratar as pessoas teve implicações em toda a sua vida, de forma a revelar-nos: “Descobri na experiência da psicoterapia implicações significativas e por vezes profundas para a educação, para a comunicação interpessoal, para a vida familiar e para o processo criativo” (Rogers, 2009, p. 313).

Para Rogers era fundamental que numa relação (com seus clientes, alunos ou quaisquer outros indivíduos) existisse a aprendizagem significativa, ao que ele definiu como sendo aquela que provoca alguma mudança no comportamento, nas escolhas, nas atitudes ou na personalidade do indivíduo.

Após muitas experiências como psicoterapeuta, Rogers definiu cinco condições que considerava essenciais, nas atitudes do cliente e do terapeuta, para que a aprendizagem significativa ocorresse. A saber:

1. Enfrentamento do problema: o cliente precisa compreender que possui um problema que não consegue resolver, embora tente, e procura ajuda para enfrentá-lo, pois deseja modificar a situação (ou modificar-se).

2. Congruência: Rogers argumentava que o terapeuta deve ser congruente, ou seja, deve ser ele mesmo, sem máscaras, sem representações. Em seu ponto de vista, uma pessoa congruente é mais passível de confiança e torna a relação terapeuta-cliente mais eficaz no sentido de aprendizagens.

3. Consideração positiva incondicional: com essa condição, o terapeuta preocupa-se e aceita seu cliente da forma que ele é, gerando um clima de segurança e de consideração propícios para uma aprendizagem significativa.

4. Uma compreensão empática: o terapeuta deve se esforçar por captar o mundo interior do seu cliente como se fosse o seu próprio mundo; compreender seus problemas e angústias como se fossem seus, sem, com isso, serem seus. Dessa forma, as observações do terapeuta sempre se ajustam bem àquilo que o cliente se dispõe e a como ele age.

5. Compreensão empática comunicada ao cliente: mais do que existir compreensão empática no terapeuta, é preciso que ela seja comunicada ao cliente de forma que ele possa experimentá-la ou aprender com ela.

Essas cinco condições, definidas por Rogers (2009), tiveram (e têm) implicações diretas no domínio da educação. Vejamos essas implicações:

a) Contato com os problemas (enfrentamento): o autor defende que é mais provável identificar a aprendizagem significativa quando o aluno percebe as situações-problemas, ao invés de elas serem impostas pelo professor, pois o problema identificado pelo aluno é aquele que possui algum significado e que ele se motivará na tentativa de solucioná-lo.

b) A autenticidade do professor (congruência): um professor congruente se mostra tal como é, facilitando a relação com seus alunos; ele compreende o desgosto e, também, o entusiasmo de seus alunos por determinados assuntos e não esconde seus próprios sentimentos de satisfação (ou insatisfação) por algumas partes do conteúdo, gerando empatia e confiança na relação professor-aluno.

c) Aceitação e compreensão (consideração positiva incondicional e empatia): o professor que aceita e compreende seus alunos e os sentimentos que eles manifestam sabe se colocar no lugar deles, proporcionando um clima de confiança e receptividade no ambiente escolar, com possibilidades de propagar-se para além dos muros da escola.

d) Os recursos disponíveis (em complemento à consideração positiva incondicional e empatia): o autor considera que os recursos do conhecimento (seus próprios conhecimentos, livros, vídeos, métodos de ensino e avaliação...) devem ser postos à disposição dos alunos, mas não impostos por ele. “Ele procuraria fazer com que a qualidade de sua relação com o grupo fosse tal que seus sentimentos estivessem à disposição de todos, sem os impor e sem se tornarem uma influência restritiva” (Rogers, 2009, p. 333).

Com essas ideias, Rogers acreditava que o centro da educação deveria ser focado no aluno e que o papel do professor seria o de oferecer meios para que o estudante desenvolvesse suas habilidades e sentisse motivação para aprender; para ele, o educador não ensina aquilo que sabe se o que ele sabe não é capaz de despertar o interesse daquele

que está na posição de aprender.

Aproximando-se dessa linha de pensamento, Moran (2019) aborda a aprendizagem ativa como aquela que mantém uma comunicação mais fluida com o aluno e o coloca como sujeito ativo em uma troca de saberes entre gerações; como protagonista, participativo e reflexivo, num processo contínuo de construção de conhecimento. Quando comentou sobre a aprendizagem significativa, afirmou:

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las. Para isso, é fundamental conhecê-los, perguntar, mapear o perfil de cada estudante. Além de conhecê-los, acolhê-los afetivamente, estabelecer pontes, aproximar-se do universo deles, de como eles enxergam o mundo, do que eles valorizam, partindo de onde eles estão para ajudá-los a ampliar sua percepção, a enxergar outros pontos de vista, a aceitar desafios criativos e empreendedores (Moran, 2018, p. 6).

Moran tem várias pesquisas sobre o tema “Metodologias Ativas” e, muito embora não façamos aqui uma abordagem aprofundada sobre isso, acreditamos na congruência entre os conceitos de aprendizagem significativa defendidos por Rogers e Moran, ambos centrados no indivíduo, requerendo uma relação de confiança para que o educador possa se aproximar e conhecer os medos, as inseguranças e as habilidades de seus alunos.

Nessa linha de raciocínio e entendimento é que pretendemos abordar o processo de produção dos vídeos estudantis: olhando para o aluno como centro da aprendizagem; dando suporte para que ele busque significado naquilo que almeja compreender; sendo mediador de suas próprias descobertas; proporcionando uma relação de trocas de saberes entre todos.

Indispensável, porém, é não separar a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem e, para darmos conta desse viés – olhar para o aluno como foco do aprendizado, centrar a educação no estudante – precisamos repensar a forma de avaliação, pois, num processo contínuo de aprendizagem ativa, é necessário que se tenha um processo, também contínuo e flexível, de avaliação. Como diz Moran (2019, p. 13), “na aprendizagem ativa, a avaliação é um processo contínuo e flexível”. No que concerne à prática de produção de vídeos estudantis, a avaliação deve se dar desde o processo de roteirização até a edição final; não parando por aí, pois, após a apresentação do vídeo finalizado há, ainda, a possibilidade de avaliar o quão significativo o processo de produção se fez para cada aluno.

PARTE DOIS – ANÁLISE DE NARRATIVAS NA PRODUÇÃO DE VÍDEOS ESTUDANTIS

Esta análise de narrativas foi impulsionada pela necessidade que sentimos de buscar inovações tecnológicas para incorporarmos nas nossas aulas de matemática. Porém, enquanto dedicávamo-nos a este trabalho, percebemos o quanto poderíamos aproveitar do processo de produção de videoaulas estudantis. E como uma pesquisa leva à outra, e assim sucessivamente, temos nos aventurado em explorar as potencialidades dessa prática.

Vale a pena destacar que estamos abordando narrativas no contexto de produção de vídeos, ao que Aumont *et al* (1995, p. 106) dizem serem formadas por “imagens, palavras, menções escritas, ruídos e música”.

Com interesse em conhecer o processo pedagógico de produção estudantil de videoaulas, nos inscrevemos numa disciplina, oferecida pelo programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Pelotas, intitulada “Laboratório de produção de vídeos pedagógicos”. Nesta disciplina, além de estudarmos sobre técnicas de filmagens e elementos de narrativas, pudemos compreender, mais claramente, os processos pedagógicos envolvidos na produção de uma videoaula estudantil, os quais, de forma empírica, estávamos começando a perceber e explorar. E nesse começo, como aventureiros na análise de vídeos estudantis, nossa atenção inicial voltou-se para a diversidade de narrativas utilizadas nos vídeos. Começamos a entender que essa diversidade – que inclui a forma como o aluno se apropria do assunto, as conexões que faz com seu dia a dia, as ferramentas tecnológicas e digitais que utiliza e todo o processo criativo – pode (e deve) contribuir para que o educador construa processos avaliativos que acompanhem a produção de vídeos estudantis em todas as suas etapas, considerando que o ensino e a aprendizagem estão presentes em todas elas.

Para melhor conhecer os diferentes tipos de narrativas que os alunos utilizaram em seus vídeos, realizamos um estudo exploratório em algumas produções estudantis de matemática, hospedadas em um acervo de domínio público. Nosso objetivo foi o de conhecer os elementos de que os alunos se apropriaram e utilizaram para criarem suas próprias produções. Para tanto, utilizamos o acervo de vídeos pertencente ao Festival de Vídeos Digitais e Educação Matemática. Como há muitos vídeos hospedados neste acervo, elencamos dois critérios: analisar os vídeos da modalidade “vídeos premiados” (porque estes já haviam passado por um processo de avaliação, baseado nos critérios: natureza da ideia matemática; criatividade e imaginação; qualidade artística-tecnológica (Borba,

2022)); e que as narrativas abordassem conteúdo do nível médio de ensino (o que se justifica pelo fato de termos começado esta pesquisa, em sala de aula, com alunos do ensino médio).

Foram analisados todos os vídeos premiados nos quatro primeiros anos do Festival (um total de vinte vídeos). Nossa investigação considerou, para cada vídeo, as narrativas utilizadas (elementos de linguagem audiovisual) e a modalidade de vídeos (animação digital, animação *stop motion*, *live action* e musical). Todos esses passos estão descritos, resumidamente, na metodologia a seguir.

Método de análise dos vídeos

A análise realizada, possui caráter qualitativo-documental (Gerhardt; Silveira, 2009), trazendo para reflexão elementos que visam contribuir com o educador para que ele pondere a possibilidade de explorar a produção de vídeos estudantis, avaliando as diferentes narrativas utilizadas para expressar o conhecimento matemático adquirido, pelo aluno, no processo de troca de conhecimentos.

Para organizar a descrição e a análise de cada vídeo, elaboramos quadros de identificação que apresentam um resumo de cada vídeo premiado, como: título; cidade, estado e ano em que foi produzido; nome da escola e do curso a que pertencem os alunos responsáveis pela produção; o conteúdo matemático tratado; endereço de hospedagem; e indicação da ocorrência, ou não, das imagens dos alunos no vídeo. Além disso, uma breve descrição da narrativa, a indicação de ferramentas tecnológicas e digitais, assim como a metodologia pedagógica utilizada no desenvolvimento matemático foram comentadas logo abaixo de cada quadro.

Em relação ao gênero de classificação dos vídeos, todos se enquadravam como ficção, já que “representam algo de imaginário, uma história” (Aumont *et al.*, 1995, p. 100), porém destacamos quatro modalidades observadas no processo de análise: a) na **modalidade de animação digital**, enquadraram-se todos os vídeos gravados sem a imagem dos autores; b) em **animação stop motion**, enquadraram-se os que possuem a técnica de captura de fotos dispostas em várias posições diferentes, sobre um plano de fundo, que, apresentadas em maior velocidade, geram a ilusão de movimento; c) em **live action**, ficaram os vídeos cujas personagens fictícias são representadas pelos alunos; d) e na modalidade **musical** inserimos os vídeos fictícios com personagens representadas pelos

alunos e que contêm paródia cantada e/ou dançada pelos autores.

Detivemo-nos em apresentar os resultados obtidos por meio desta pesquisa exploratória e algumas considerações que cremos serem relevantes, os quais foram publicados por Peraça e Montoito (2021).

Algumas considerações

A análise dos vinte vídeos nos permitiu formular compreensões de como os alunos pensam a inserção das tecnologias (vídeos) na aula de matemática e as conexões que fazem do seu dia a dia com a teoria trabalhada em sala de aula. Quanto à linguagem audiovisual, apropriada pelos alunos e utilizada na criação das narrativas, percebemos a variedade de elementos utilizados: a forma escolhida para apresentação do vídeo (modalidade); o conteúdo eleito para a produção audiovisual (assuntos escolhidos); e as várias técnicas (ferramentas) e meios (espaços) utilizados para se expressarem dentro desses contextos.

Em todas as modalidades, a edição de vídeos e/ou imagens foram utilizadas, assim como a música eleita como fundo musical ou como paródia criada para abordar o tema escolhido. Algo que nos surpreendeu foi o fato de que a maioria dos estudantes expôs suas imagens nos vídeos, nas modalidades de *live action* e musical, interpretando as personagens da trama criada, usando, como parte do enredo, assuntos de seus cotidianos: momentos de lazer, escola, pontos turísticos de suas cidades, propagação de vírus, atividades remotas, etc. Dos vinte vídeos analisados, em dez os alunos escolheram temas relacionados às atividades sociais e culturais pessoais e/ou da região em que habitam, oportunizando, ao professor, conhecer contextos e realidades que uma aula exclusivamente *tradicional* poderia não ocasionar.

Acreditamos que alguns (ou muitos) não tenham conhecimento de que construíram um roteiro, que fizeram decupagens (recortes de conteúdos), resumos e sínteses, que utilizaram vários tipos de linguagem, usaram criatividade, tecnologias e trabalharam com múltiplas habilidades, superando o método de ensino tradicional. E muitos estudantes produziram narrativas conectadas às suas habilidades, seus contextos socioculturais e sua própria linguagem; eles buscaram, de acordo com as condições definidas por Rogers (2009), identificar as situações problemas que lhes interessavam resolver, facilitando a aprendizagem significativa.

Nossa pesquisa exploratória nos levou a pensar na relevância de utilizarmos o

processo de produção de vídeos como método de aprendizagem centrado no aluno. Não é o produto, em si, o que mais nos interessa, mas os meios utilizados, os processos de construção que levam ao resultado final e, durante esse processo, os elementos de que se apropriam e como eles são utilizados pelos alunos para apresentarem suas narrativas dentro do tema que escolheram abordar.

Ao olharmos para o processo de aprendizagem, conhecendo esses elementos que destacamos, sentimos a necessidade de pensar numa avaliação qualitativa, que foque naquilo que queiramos dar maior ou menor destaque (roteiro, edição, conteúdo, etc.) e que, se possível, fosse integrada com outras áreas, como Linguagens e Artes, por exemplo: o roteiro podendo ser pensado nas aulas de matemática e linguagens; a edição, nas aulas de matemática e artes, entre outras.

É importante ressaltar que um trabalho que centre o aluno na tríade ensino-aprendizagem-avaliação, como a produção de vídeos estudantis, pode ser “uma ferramenta que pode dar dicas ao educador, sobre a visão e os contextos em que os alunos estão inseridos, revelando os interesses dos estudantes” (Resende, 2016, p. 10).

Ao analisarmos os vinte vídeos, tiramos nossas impressões com um olhar de quem avalia um produto acabado, sem participar de sua produção. E por esse motivo, com a vontade de ser pesquisador ativo no processo de ensino, aprendizagem e avaliação, estamos buscando nos aprofundar, cada vez mais, em pesquisas e trabalhos que nos deem condições de desenvolver e explorar o processo de produção de vídeos estudantis, assim como um método avaliativo que o acompanhe.

Em resumo, entendemos que a produção de videoaulas estudantis, bem orientada e acompanhada pelo professor, pode ser um método de ensino e aprendizagem, ferramentado nas tecnologias digitais, ativo e centrado no aluno, condizente com a realidade do jovem que nasceu na era digital e com as teses defendidas por Rogers e Moran, uma vez que acreditamos que esse método seja capaz de: permitir que o aluno identifique um problema que o motive a criar o vídeo, dando-lhe significado na aprendizagem; gerar uma troca de conhecimentos entre alunos e professores, facilitando a relação entre os envolvidos e criando laços de empatia; possibilitar o uso de recursos (principalmente as ferramentas digitais) que auxiliem/facilitem o processo de aprendizagem do aluno; manter uma relação de confiança e honestidade entre os pares, ao que Rogers chamou de congruência; e pensar, sempre, no aluno como protagonista do seu aprendizado.

É possível que esse método dê conta de todos esses verbos citados acima, todavia, é necessário que haja uma avaliação coerente que o acompanhe e a todos os seus desdobramentos. Para tanto, precisamos conhecer propostas avaliativas que vão além de *medir*, periodicamente, o grau de aprendizado de um aluno ou turma – é isto que propomos a seguir.

PARTE TRÊS – AVALIAÇÃO AMPLIATIVA DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Após uma breve introdução sobre o ensino centrado no aluno, de Carl Rogers, e um resumo de um estudo exploratório, dos elementos que compõem as narrativas de vídeos estudantis de matemática, que realizamos, é de se esperar que tenhamos uma proposta avaliativa para oferecer como possibilidade de ser adaptada nos processos semelhantes à produção de vídeos estudantis. Foi no decorrer de nossas experiências profissionais que sentimos a necessidade de refletir sobre um processo de avaliação que acompanhasse cada etapa da aprendizagem. Desejávamos algo que nos permitisse conhecer um caminho inicial, o qual pudéssemos adaptar e seguir.

Começamos, então, por estudar *a avaliação* e seus desdobramentos para, assim, compreendermos as mudanças conceituais e os espaços conquistados por meio de reflexões e debates sobre esse tema e, a partir disso, chegarmos a uma definição daquilo que viemos a conceituar como *Avaliação Ampliativa*.

Sintetizando o resultado de nossos estudos, existem dois métodos de avaliação: a) um método de avaliação baseado na medição periódica do nível de desempenho escolar do aluno: teste, exame, prova, etc.; b) métodos de avaliação que requerem atenção cuidadosa aos detalhes, que se caracterizam por processos democráticos e pela participação de todos os pares; esses são como “um processo de interação, de descoberta pessoal e coletiva para a promoção de aprendizagens” (Batista, 2011, p. 9). À concepção que converge com este segundo método de avaliação, na qual nossa proposta está apoiada, denominaremos de *Avaliação Ampliativa*.

Entendemos que todo o processo educacional possui um ciclo de ensino, aprendizagem e avaliação e, ao tratarmos de “processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante” (Pereira, 2012, p. 6), é preciso que tenhamos algum entendimento sobre como podemos avaliar o processo de aprendizagem, de forma a contemplarmos todas as etapas que nele

ocorrem. Portanto, neste item, procuraremos compreender e dissertar sobre as definições, conceitos e importância da avaliação nos processos de ensino e aprendizagem.

Em pesquisas com foco em aprendizagem ativa e processos criativos, encontramos alguns exemplos de avaliação no estudo de Moran (2019), em que ele menciona diversas concepções e formas de avaliação para aprendizagem ativa. Para o pesquisador,

A avaliação, no contexto da aprendizagem ativa, é um processo contínuo, flexível, que acontece sob várias formas: avaliação diagnóstica, formativa, mediadora; avaliação da produção (do percurso: portfólios digitais, narrativas, relatórios, observação); avaliação por rubricas (competências pessoais, cognitivas, relacionais, produtivas); avaliação dialógica; avaliação por pares; autoavaliação; avaliação online; avaliação integradora, entre outras. **Os alunos precisam mostrar, na prática, o que aprenderam com produções criativas, socialmente relevantes, que explicitem a evolução e o percurso realizado** (Moran, 2019, p. 11–12, grifos nossos).

Destacamos a parte final da citação por sua aproximação com o trabalho que viemos realizando – produções de videoaulas estudantis como método de ensino ferramentado nas tecnologias digitais e focado no aluno.

A produção dos vídeos estudantis movimenta todo um processo de ensino e aprendizagem que requer acompanhamento contínuo do professor, por isso nossa preocupação em registrar cada passo desse processo, possibilitando a intervenção do professor, sempre que necessário, e a interação entre os pares (professor-aluno; aluno-aluno), facilitando uma aprendizagem mais significativa e avaliando todo o processo.

Para compreender e apresentar brevemente os conceitos e formas de avaliação citados por Moran (2019) – que manipulamos na construção da proposta de *Avaliação Ampliativa* –, resumiremos cada um deles; logo em seguida, proporemos uma dinâmica de avaliação que visa contemplar o processo criativo e de aprendizagem presente na produção dos vídeos estudantis.

Concepções:

a. *Avaliação diagnóstica*: possibilita que os professores obtenham informações sobre os conhecimentos e necessidades dos alunos; geralmente é conduzida na forma de questionários, ensaios, discussões e exercícios; é utilizada como estratégia pedagógica para organizar o trabalho a ser desenvolvido pelos professores de forma a atender às necessidades observadas; é uma avaliação preventiva; os apontamentos do professor são devolvidos ao aluno, permitindo-lhe autoavaliar-se e assumir responsabilidade parcial por

sua aprendizagem. “Assim como é constitutivo do diagnóstico médico estar preocupado com a melhoria da saúde do cliente, também é constitutivo da avaliação da aprendizagem estar atentamente preocupada com o crescimento do educando. Caso contrário, nunca será diagnóstica” (Luckesi, 2013, p. 111).

b. *Avaliação formativa*: proporciona, aos professores, o acompanhamento (e, se necessário, a intervenção) da produtividade dos alunos em relação ao desenvolvimento das atividades pedagógicas propostas; os portfólios são uma das ferramentas utilizadas para organizar as observações e apontamentos individuais e, estando continuamente atualizados, servem para acompanhar o progresso dos estudantes, auxiliando o professor a refletir sobre as suas próprias práticas pedagógicas, optando por mantê-la ou repensá-la.

Este conceito de avaliação exige que os alunos recebam *feedback* contínuo, objetivando identificar as dificuldades nos conceitos iniciais que são necessários para a construção de outras aprendizagens. No entanto, a simples identificação das dificuldades não é suficiente; devem ser feitas intervenções para recuperar lacunas deixadas no processo de ensino e na aprendizagem. Uma das características fundamentais da avaliação formativa, para Grego (2013), é

[...] sua articulação com o processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, ao ressignificar a avaliação, necessitamos igualmente ressignificar a ação pedagógica, resgatando sua essencialidade. Nesse processo ressignificamos também o papel do aluno, situando-o como coautor do projeto de aprendizagem, como construtor de seu próprio processo de desenvolvimento, através da interação com o conhecimento e com seus pares. Propostas inovadoras de ensino, que colocam o aluno no centro do processo educativo, vão nesta direção (Grego, 2013, p. 11).

c. *Avaliação mediadora*: os professores investigam diferentes situações de aprendizagem sem se limitarem ao que consideram *errado* nas respostas de seus alunos; os educadores atuam como mediadores dos alunos e buscam incentivá-los a fazerem novas descobertas com base em suas respostas, proporcionando meios para que construam suas próprias aprendizagens. Jussara Hoffmann (2009, p. 135) diz que “refletir em conjunto com o aluno sobre o objeto do conhecimento, para encaminhar-se à superação, significa desenvolver relação dialógica, princípio fundamental da avaliação mediadora”.

Formas:

i. *Avaliação por rubrica*: é um complemento avaliativo; entre outras coisas, consiste em breves notas sobre o que foi feito, o que ainda precisa ser feito, o que pode ser

melhorado e o que está perfeito; sua implementação é, geralmente, realizada por meio de um quadro (grade/tabela) em que as colunas representam as expectativas do professor para a atividade proposta; algumas imagens (como *emojis*) podem ser usadas para indicar a categoria a que uma atividade pertence (como incompleta, parcialmente concluída, etc.); ajuda os professores a refletirem sobre suas práticas de ensino e a darem um *feedback*, aos alunos, sobre o processo de aprendizagem.

[...] as rubricas apresentam critérios específicos básicos para a avaliação de desempenho do estudante sob forma descritiva que define diferentes níveis de desempenho relacionados à tarefa proposta. Tal gradação parte do mais alto grau de proficiência ao mais baixo, cada qual recebendo um valor cujas escalas podem ser numéricas, qualitativas ou uma combinação dos dois tipos (Nicola; Amante, 2021, p. 6).

ii. *Avaliação dialógica*: como o próprio nome sugere, é baseada no diálogo entre professor e aluno; investe no diálogo como ferramenta diagnóstica para mediação e formação. Paulo Freire já apontava a essência do diálogo na educação como prática de liberdade ao pontuar que

[...] uma educação que tem como base o diálogo, abre espaço para a inclusão, a reflexão, o questionamento, a cooperação, a interação e, sobretudo, a busca de transformações: “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (Freire, 1987, p. 78).

Nesse modelo de ferramenta avaliativa, o professor é, também, aprendiz; e o aluno é, também, educador.

iii. *Avaliação por pares*: os alunos participam ativamente no processo de avaliação e contribuem para o trabalho dos outros; os professores podem fornecer alguns critérios de avaliação que auxiliem na análise daquilo que deve ser avaliado. Como a avaliação exige clareza sobre o tema explicitado, este método não só descentraliza o professor do processo de avaliação, como também oferece oportunidades para que outros alunos participem mais ativamente nas atividades de seus colegas e nas aulas, assumindo, mais efetivamente, seus papéis de protagonistas no processo de aprendizagem.

iv. *Autoavaliação*: tem como principal característica a autorregulação do discente; em outras palavras, dá aos alunos a oportunidade de assumirem o controle de suas aprendizagens, gerenciando seus comportamentos e ações; pode ser realizada ao final do período da atividade ou em períodos determinados pelo professor; alunos e professores podem praticá-la; geralmente é feita por meio do preenchimento de um formulário

contendo pontos relacionados ao estudo, comportamento, aprendizado, críticas, entre outros; é considerada como um dos instrumentos da avaliação diagnóstica, formativa e mediadora, pois “auxilia os alunos a adquirir uma capacidade cada vez maior de analisar suas próprias responsabilidades, atitudes, comportamento, pontos fortes e fracos, suas condições de aprendizagens e suas necessidades para atingir os objetivos” (Francisco; Moraes, 2013, p. 14971).

v. *Avaliação online*: os processos avaliativos são realizados por meio de tecnologias digitais; os professores podem utilizar a plataforma de ensino oferecida por sua escola ou criar seus próprios recursos digitais como ferramentas de avaliação; qualquer concepção avaliativa pode se utilizar desse instrumento.

vi. *Avaliação integradora*: consiste em todos os instrumentos de avaliação que integram o processo de aprendizagem; faz uma revisão das atividades realizadas; avalia a integração do conhecimento teórico com aplicações práticas; pode ser desenvolvida interdisciplinarmente.

Avaliação Ampliativa:

Após conhecermos algumas características das concepções e formas avaliativas referenciadas por Moran (2019), é possível propormos uma concepção avaliativa que contemple todas as fases envolvidas na aprendizagem: denominamos a concepção proposta de *Avaliação Ampliativa*, a qual pode ser definida como: i) uma avaliação processual diagnóstica, mediadora e formativa no sentido de que o professor deve procurar compreender o aluno (capacidades, fragilidades, oportunidades do aluno, etc.), tendo em conta diferentes situações de aprendizagem e deve intervir/apoiar/orientar sempre que necessário; ii) uma avaliação da produção, que acompanhe os passos do aluno e utilize ferramentas organizacionais, como planilhas, tabelas e portfólios, de forma dialogada e atenta às necessidades de cada indivíduo; iii) uma avaliação descentralizada dos professores, permitindo que outros membros da turma intervenham nas atividades dos seus colegas com críticas construtivas; iv) uma autoavaliação, por parte de professores e alunos, do percurso construído durante o processo criativo e de produção de vídeo, para que todos possam refletir sobre os resultados (aprendizagens) esperados e alcançados; v) uma avaliação final caracterizada pela participação consistente e ativa de todos os pares envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, visando melhorar novas propostas de

práticas educativas.

A concepção avaliativa que propomos, de cunho qualitativo, tem diferentes instrumentos avaliativos – para serem utilizados nas mais variadas situações – que, segundo Batista (2011, p. 11), “o que os qualifica são os procedimentos que [...] são influenciados pelas interações estabelecidas”. Por procedimentos, a autora se refere a todos os caminhos percorridos pelos estudantes, na busca por conhecimento/aprendizado.

Em relação ao conteúdo trabalhado no período letivo, o professor pode utilizar pastas de anotações individuais (ao que aconselhamos o uso de planilhas eletrônicas, compostas por abas designadas para cada aluno); dessa forma é possível anotar o andamento de cada atividade, de possíveis intervenções, de correções, fazer indicações de leitura, etc. Para uma apresentação prévia do trabalho à turma, sugerimos que se faça uma planilha com alguns tópicos que os pares devem dar mais atenção para efetuarem suas avaliações e sugestões. Já na avaliação do vídeo finalizado, devemos observar se as normas que foram estabelecidas, num roteiro inicial, foram respeitadas, como por exemplo: tempo de vídeo, legendas, terminologia matemática, definições e conceitos corretos, etc. Após todo o processo de avaliação, sugestões, correções, aprimoramentos, entre outros, o vídeo finalizado constituirá o produto final de todo o processo.

Pensando num modelo de ficha avaliativa individual (Quadro 1), que registre os itens apontados na *Avaliação Ampliativa*, trazemos uma sugestão que pode ser adaptada à realidade de cada professor/turma.

Quadro 1: Ficha para acompanhamento do processo de aprendizagem

Aluno(a): X	Turma:	Professor(a):	
Disciplina:		Semestre/Ano:	
Diagnóstico de X			
Data	Dificuldades observadas	Facilidades	Habilidades
Avaliação do processo			
O que os pares dizem sobre o trabalho de X?	Como foi a autoavaliação de X?	Em que X precisa melhorar?	Como posso ajudar X?
Avaliação para projetos futuros			
O que X achou da atividade?	Pontos fortes da atividade para X	Pontos fracos da atividade para X	Sugestões de X

Fonte: Elaborado pelos autores

No caso de o professor optar por uma ficha que acompanhe o trabalho desenvolvido por um grupo, poderá fazer anotações individuais no verso de cada ficha, apontando observações sobre os componentes.

É importante entender que o vídeo, como produto final, pode fazer parte do processo de avaliação (por exemplo: avaliação da complexidade do vídeo, ou seja, quantos agentes foram necessários para integrar a qualidade do vídeo; a qualidade do áudio e da imagem, etc.), mas não deve desempenhar o papel principal – talvez e inclusive, um papel adicional. O foco de todo o processo deve estar nos alunos, pois são a parte mais importante, ativa e participativa do ciclo de ensino, aprendizagem e avaliação.

Nosso interesse e, portanto, nosso tema de pesquisa, é considerar o desenvolvimento do aluno ao longo do processo de aprendizagem que permeia o desenvolvimento de um ensino centrado no aluno. Por esse motivo, entendemos que, para ser enquadrada na proposta de *Avaliação Ampliativa*, uma avaliação deve acompanhar todas as etapas do ensino e da aprendizagem conforme sua definição: uma avaliação processual diagnóstica, mediadora e formativa; uma avaliação da produção; uma avaliação descentralizada dos professores; uma autoavaliação; e uma avaliação final. Quanto às ferramentas utilizadas, essas podem ser adaptadas de acordo com as disponibilidades da escola e do professor.

Para finalizar, e deixar nossa proposta mais clara para o leitor, construímos o Quadro 2, exemplificativo, no qual as etapas avaliativas acompanham todas etapas do processo de produção² dos vídeos estudantis, conforme já apresentadas em Peraça e Montoito (2023).

Quadro 2: Planilha avaliativa das atividades de produção de vídeo estudantil

PASSO 1 – Apresentar a proposta de atividade para a turma.
Ações
Apresente a atividade e deixe-os pensar sobre o assunto por uma ou duas semanas.
Avaliação Ampliativa
<p>➤ Avaliação diagnóstica</p> <p>Nesse período de uma ou duas semanas, introduza conversas sobre atividades que se utilizam da tecnologia digital; indague sobre conhecimentos e experiências com produção de vídeos; faça um diagnóstico sobre definições e conceitos (pré-requisitos) para o conteúdo que irá desenvolver no período letivo.</p>

² Contudo, vale a pena ressaltar, novamente, o fato de que a proposta de uma Avaliação Ampliativa pode ser pensada para diferentes atividades que o professor vier a propor em suas aulas.

Ferramentas
Utilize-se de conversas; questionários impressos ou digitais; testes impressos ou disponibilizados em plataforma de uso da escola
PASSO 2 – Assistir e analisar vídeos estudantis
Ações
Apresente dois vídeos estudantis, de gêneros diferentes, e peça para que analisem os elementos narrativos. Apresente algumas técnicas de filmagem
Avaliação Ampliativa
<p>➤ Avaliação diagnóstica e do processo de produção</p> <p>Durante a análise dos vídeos (procure por vídeos que tratem de assuntos pré-requisitos para o conteúdo que você vai desenvolver no período letivo), atente-se para o entrosamento de seus alunos, analise como eles percebem os elementos da narrativa, como o descrevem. Caso haja alunos que não se manifestam, indague-os, traga-os para o debate, estimule-os. Utilize os dados coletados no diagnóstico inicial e instigue seus posicionamentos sobre o assunto tratado no vídeo, suas compreensões e suas críticas. Anote as dificuldades encontradas e utilize-as nas etapas seguintes de modo a facilitar a compreensão daquilo que não tinha ficado claro. Peça para os que conhecem alguma técnica de filmagem apresentarem-na para a turma, de forma simples e com sua interação.</p>
Ferramentas
Use planilhas eletrônicas, bloco de notas, portfólios, cartões individuais, caderno de anotações. Utilize-se de questionários impressos ou digitais para saber como está o andamento das atividades. Exemplo:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Resuma os vídeos analisados. 2. Que elementos audiovisuais você percebeu nas narrativas? 3. A linguagem utilizada nos vídeos foi clara para você? 4. Teve algum conceito que você não entendeu? Qual(is)?
PASSO 3 – Pensar num roteiro
Ações
Peça para que se agrupem e pensem num tema e num possível roteiro. Combine um prazo para a apresentação das ideias.
Avaliação Ampliativa
<p>➤ Avaliação diagnóstica e do processo de produção</p> <p>Observe os agrupamentos; cuide para que não haja discriminação de nenhuma espécie, mas, em havendo, trate do assunto de forma a não constrianger seus alunos; se preciso for, faça você a distribuição dos grupos. Durante o prazo combinado, elabore um questionário sobre o andamento da atividade, até o passo anterior, e peça que entreguem antes das apresentações, assim você manterá a atividade em constante andamento, evitando os trabalhos de última hora. Conforme receba os questionários, retorne-os para os alunos com suas contribuições e aproveite para fazer o resgate das dificuldades percebidas. É importante que seu aluno saiba que você está acompanhando o seu processo de aprendizado.</p>
Ferramentas
Utilize-se de planilhas eletrônicas, bloco de notas, portfólios, cartões individuais, caderno de anotações, etc.
PASSO 4 – Apresentar o roteiro pensado
Ações
Peça para que apresentem o roteiro pensado e anotem (ou gravem) as sugestões.
Avaliação Ampliativa
<p>➤ Avaliação diagnóstica e do processo de produção</p> <p>Nesta atividade os alunos devem sentir-se livres para se expressarem. Instigue a criatividade deles com perguntas e provocações. Distribua o tempo para que todos possam opinar e/ou criticar ao menos um dos roteiros.</p>

Ferramentas
Utilize uma lista de chamada, por exemplo, para certificar-se de que todos participarão das atividades.
PASSO 5 – Escrever uma redação
Ações
Solicite a escrita de uma redação que conte, resumidamente, o enredo da trama, as personagens e o desfecho final. Esse trabalho pode ser realizado de forma interdisciplinar com a área de Linguagens.
Avaliação Ampliativa
<p>➤ Avaliação diagnóstica e do processo de produção</p> <p>A redação do roteiro pode desvelar elementos criativos que o professor pode aproveitar para impulsionar, ainda mais, a criatividade dos alunos, por isso é importante devolver a redação com anotações, sugestões, intervenções e correções de escrita. Esse processo faz parte da avaliação formativa que deve acompanhar todo o processo de aprendizagem.</p>
Ferramentas
Utilize-se de planilhas eletrônicas, bloco de notas, portfólios, cartões individuais, caderno de anotações, etc. Dê continuidade às anotações nas mesmas ferramentas que você irá utilizar para anotar os resultados das etapas anteriores.
PASSO 6 – Produzir a escaleta
Ações
Peça para que escrevam o roteiro na forma de escaleta, ou seja, sem os diálogos. A escrita da escaleta deve ser mediada pelo(s) professor(es).
Avaliação Ampliativa
<p>➤ Avaliação diagnóstica e do processo de produção</p> <p>Acompanhe o processo de escrita da escaleta. Como a proposta é de escrevê-la fora do horário de aula, combine entrega de etapas e dê o retorno aos alunos. Esse movimento evitará a propagação de dúvidas quanto à sua construção.</p>
Ferramentas
Você pode organizar documentos no drive, na plataforma da escola ou até na pasta de e-mail, para receber e retornar a escaleta para os alunos. Caso seja necessário, faça esse acompanhamento com material impresso ou manuscrito. Anote todas as informações que achar relevante no seu portfólio, caderno, fichas...
PASSO 7 – Finalizar o roteiro
Ações
Solicite a finalização do roteiro, que deve conter todos os diálogos das cenas. A escrita do roteiro deve ser mediada pelo(s) professor(es).
Avaliação Ampliativa
<p>➤ Avaliação diagnóstica e do processo de produção</p> <p>Você pode manter o mesmo processo de avaliação utilizado para o roteiro finalizado.</p>
Ferramentas
Poderão ser as mesmas utilizadas no passo anterior.
PASSO 8 – Apresentar o roteiro finalizado
Ações
Intermedeie a apresentação dos roteiros finalizados. É importante que estejam presentes todos os alunos e professores que participaram da atividade.
Avaliação Ampliativa
<p>➤ Avaliação diagnóstica e do processo de produção</p> <p>Organize a apresentação de modo que todos participem. Observe como os alunos se expressam, se possuem segurança no que dizem e se não há erros conceituais. Em havendo erro(s), procure utilizar exemplos que os façam compreender o porquê de estar</p>

incorreto; use o erro para uma avaliação mediadora, permitindo que o aluno construa sua própria aprendizagem, a partir de suas descobertas.
Ferramentas
Anote, nas suas fichas avaliativas, todas as dificuldades percebidas, assim como as habilidades, e utilize-as para pensar em novas atividades
PASSO 9 – Fazer as correções finais e compartilhar
Ações
Combine o meio de compartilhamento: <i>e-mail; drive; canal do YouTube...</i>
Avaliação Ampliativa
<p>➤ Avaliação do processo de produção</p> <p>Confira se todos fizeram as correções necessárias e disponibilize um local para compartilhamento dos roteiros.</p>
Ferramentas
Utilize-se de uma lista (de chamada, por exemplo), para certificar-se de que todos entregaram seus trabalhos.
PASSO 10 – Dar início ao processo de filmagem
Ações
Converse com a turma sobre as funções que deverão ser desenvolvidas durante e após as filmagens.
Avaliação Ampliativa
<p>➤ Avaliação diagnóstica e do processo de produção</p> <p>Indague sobre habilidades e dificuldades de seus alunos com relação às ferramentas digitais de filmagem e edição. Destine algum tempo, no seu planejamento, para tirar dúvidas que possam surgir. Faça anotações para acompanhar o processo de aprendizagem dessas tecnologias que serão utilizadas.</p> <p>Se a escola tiver um professor de multimídias, será um bom momento para um trabalho interdisciplinar.</p>
Ferramentas
Use planilhas, portfólios, fichas... Se preferir, separe as ferramentas de avaliação por etapas e recomece as fichas avaliativas para as etapas de filmagem e edição, mas, se achar melhor, dê continuidade às fichas utilizadas no processo de roteirização.
PASSO 11 – Organizar as filmagens
Ações
<p>Solicite aos grupos que escolham os atores e preparem os figurinos.</p> <p>Peça para que anotem todo o material que irão utilizar e verifiquem a disponibilidade dos lugares que serão usados como cenários.</p> <p>Não esqueça de solicitar (por escrito) o consentimento deles (ou de seus tutores legais em caso de menor idade) para utilização do material que irão produzir, assim como o direito de imagem e voz.</p>
Avaliação Ampliativa
<p>➤ Avaliação diagnóstica e do processo de produção</p> <p>Coloque-se à disposição para ajudar no planejamento das filmagens e avalie o engajamento de todos, garantindo que cada um tenha sua participação no trabalho.</p>
Ferramentas
Continue fazendo suas anotações nas fichas avaliativas. Esse procedimento vai ajudá-lo a lembrar do percurso de cada aluno.
PASSO 12 – Realizar as filmagens
Ações
<p>Embora a sugestão é de que seja um trabalho extraclasse, se for possível, esteja presente em, pelo menos, um encontro do grupo.</p> <p>Nessa fase do trabalho é que os alunos colocarão em prática o roteiro planejado e é possível</p>

que, nesse momento, haja muita insegurança.
Avaliação Ampliativa
<p>➤ Avaliação diagnóstica e do processo de produção</p> <p>Avalie a participação e o engajamento. Seja tolerante e entenda que nem todos estarão à vontade com as tecnologias digitais ou com o fato de falarem para as câmeras. Sugira outras maneiras de participação que não seja, exclusivamente, a encenação. São exemplos de atividade que englobam a participação no trabalho: operador de som, de iluminação, diretor de cena, operador de câmera, etc.</p>
Ferramentas
Dê continuidade às suas anotações e, sempre que possível, esclareça as dificuldades que você percebeu e anotou em suas fichas.
PASSO 13 – Iniciar a edição
Ações
<p>É nessa etapa que os alunos farão a montagem das cenas com o material das filmagens. Eles usarão da criatividade para “dar vida” ao vídeo.</p> <p>Acrescentarão slides de introdução, legendas, sons, figuras, créditos finais, entre outros.</p> <p>Combine a produção de um vídeo com duração entre 5 e 10 minutos.</p>
Avaliação Ampliativa
<p>➤ Avaliação diagnóstica e do processo de produção</p> <p>Você vai observar que alguns alunos apresentarão mais facilidade para trabalhar nessa etapa. Solicite (mesmo que essa etapa seja realizada fora da escola), aos responsáveis pela edição, que mantenham seus colegas de grupo informados sobre o trabalho que estarão desenvolvendo com o software escolhido. Dessa forma, trocarão informações e aprenderão uns com os outros.</p>
Ferramentas
<p>Como, muito provavelmente, você não estará presente durante as edições dos vídeos, solicite que façam o registro dessa atividade. Podem registrar com fotos e um relatório que você pode elaborar.</p> <p>Exemplo de relatório:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Data da atividade 2. Componentes presentes 3. Duração do encontro 4. Software utilizado 5. Elementos audiovisuais usados na edição 6. Fotos da atividade (peça que anexem fotos da atividade, enquanto estiverem sendo realizadas, e dos integrantes presentes)
PASSO 14 – Finalizar os vídeos
Ações
<p>Crie uma pasta de compartilhamento de vídeos ou peça para que postem os vídeos na plataforma <i>YouTube</i>, no modo “Não Listado”, dando acesso apenas a você.</p> <p>Analise, atentamente, cada um dos vídeos e confira se ainda resta algum erro de definição, conceito ou cálculo.</p> <p>Caso haja, devolva o arquivo com suas anotações e solicite que corrijam.</p>
Avaliação Ampliativa
<p>➤ Avaliação diagnóstica e do processo de produção</p> <p>Essa é a última etapa antes do compartilhamento dos vídeos. É importante que o professor, ao perceber que ainda restaram dúvidas ou inseguranças, retome os pontos não bem compreendidos e resgate-os.</p> <p>Este é, talvez, o último diagnóstico que você vai realizar no decorrer da atividade.</p>
Ferramentas
Você pode organizar uma pasta compartilhada no drive ou solicitar que salvem os vídeos na plataforma <i>YouTube</i> . Peça para que, ao salvarem os vídeos no <i>YouTube</i> , restrinjam a visualização como “Não Listado” e lhes enviem o link para acesso.

Use uma lista de chamada ou a listagem dos grupos para saber quais já finalizaram essa etapa.
PASSO 15 – Apresentar e Compartilhar
Ações
<p>Convide todos os alunos e professores envolvidos na atividade e faça uma sessão de cinema de videoaulas estudantis.</p> <p>Se todos concordarem, apresente os vídeos no auditório para todas as turmas do mesmo ano. Essa ação poderá gerar interesse em outros alunos e em outros professores.</p> <p>Com os vídeos finalizados (e possíveis problemas corrigidos), você pode postá-los para livre acesso. Essa postagem pode ocorrer de diversas formas: na página da escola (caso tenha); no Google Drive (com acesso livre); na plataforma <i>YouTube</i> (com acesso livre); em arquivos de mídia (com formato de vídeo); ou outro que você conheça.</p>
Avaliação Ampliativa
<p>➤ Avaliação para projetos futuros</p> <p>Após as apresentações, registre as sugestões finais dos alunos e de outros professores. Nesse momento, muitas ideias poderão surgir e novas atividades iguais (ou semelhantes) poderão nascer de uma troca de pareceres. Avalie os resultados do trabalho como fonte de ensino, aprendizagem e avaliação. Solicite aos seus alunos que respondam um questionário autoavaliativo e avaliativo da atividade.</p>
Ferramentas
<p>Anote todas os pareceres que receber. Eles ajudarão a elaborar novas atividades.</p> <p>Quanto ao questionário autoavaliativo e avaliativo da atividade, deixaremos um exemplo:</p> <p>Parte 1 – AUTOAVALIAÇÃO:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Descreva as dificuldades que você encontrou ao desenvolver esta atividade. 2) Você acredita que o desenvolvimento desta atividade tenha contribuído para um aprendizado significativo na disciplina de matemática? Disserte sobre esse ponto. 3) Em termos de potencial criativo, você teve dificuldades de imaginar e criar uma história? Em caso afirmativo, o que você acha que pode ajudá-lo(a)? 4) Você ficou contente com o resultado de seu vídeo? Comente. <p>Parte 2 – AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5) Enumere pontos positivos e negativos desta proposta de atividade. 6) Você sugere modificações para futuras atividades como esta? Quais? 7) Se você pudesse trabalhar essa atividade em conjunto com professores de outras disciplinas, quais você sugeriria e por quê? 8) De 1 a 5 (sendo 1 muito ruim e 5 muito bom), como você avalia a atividade realizada? Comente

Fonte: Elaborado pelos autores

Reiteramos o fato de que este quadro é apenas um exemplo de como pensamos os processos de ensino, aprendizagem e avaliação de forma contínua e integrada. Caberá ao professor adaptá-lo à realidade de seus alunos e às suas condições de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos perceber, trabalhar com ensino centrado no aluno não é uma tarefa fácil, pois requer algumas mudanças de hábitos e de conceitos mais arraigados. (Re)construir a visão de que o ensino, a aprendizagem e a avaliação devem ser concebidas de forma interativa, cuidadosa, flexível e ponderada é um desafio para cada professor.

A proposta da produção de videoaulas estudantis, considerando todas as etapas que a compõe (pensar num tema a ser narrado, escolher a narrativa que será utilizada, escrever roteiros, encenar, filmar, editar, revisar, entre outros), satisfaz os conceitos de ensino centrado no aluno, de Carl Rogers, que aqui foram abordados, pois: permite interação, reflexão, envolvimento, descoberta, criatividade e orientação; permite uma postura mais participativa do estudante; possibilita a autonomia do aluno para escolher *como fazer*; sendo um método embasado na tecnologia digital, os alunos têm mais possibilidades de pesquisa, autoria, publicação, compartilhamento, etc.; as potencialidades criativas podem ser melhor exploradas; e, por fim, pode haver uma aproximação maior entre professores e alunos, gerando um ambiente mais harmonioso de troca de conhecimentos.

Defendemos que todos os passos da avaliação sejam registrados, o que possibilita, mais facilmente, a intervenção do professor se necessário, tornando mais significativa a interação entre pares (professor e aluno, aluno e aluno) e registrando todo o movimento exercido no ciclo de ensino, aprendizagem e avaliação.

A ideia de uma *Avaliação Ampliativa* foi aqui apresentada considerando-se a proposta de os alunos elaborarem roteiros e vídeos sobre conteúdos matemáticos; entretanto, indubitavelmente, ela pode ser pensada para outras diferentes atividades que o professor vier a propor em suas aulas.

REFERÊNCIAS

- AUMONT, Jacques *et al.* **A estética do filme**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Ofício de Arte e Forma).
- BATISTA, Carmyra Oliveira. **A dimensão dialógica da avaliação formativa**. 1ªed. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.
- BORBA, Marcelo de Carvalho. **Critérios Festival**. [S. l.], 2022. Disponível em: <https://www.festivalvideomat.com/criterios>. Acesso em: 16 mar. 2022.
- FRANCISCO, Julaine Guimarães Gonçalves; MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. A autoavaliação como ferramenta de avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem. **XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, [s. l.], p. 16, 2013. Disponível em: <https://dokumen.tips/documents/a-autoavaliacao-como-ferramenta-de-avaliacao-utilizada-como-um-instrumento.html?page=1>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- GREGO, Sonia Maria Duarte. A avaliação formativa: ressignificando concepções e

processos. **Avaliação educacional e escolar**, [s. l.], v. 3, n. 1, UNESP/UNIVESP, p. 19, 2013. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65810>. Acesso em: 10 mar. 2022.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: <https://fliphtml5.com/xvkas/grtn/basic>. Acesso em: 25 maio 2023.

MORAN, José. Metodologias Ativas em sala de aula. **Pátio Ensino Médio**, [s. l.], p. 5, 2019. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/Metodologias_Ativas_Sala_Aula.pdf. Acesso em: 9 mar. 2022.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: METODOLOGIAS ATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INOVADORA: UMA ABORDAGEM TEÓRICO-PRÁTICA. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1–25.

NICOLA, Rosane de Mello Santo; AMANTE, Lúcia. Rubricas: avaliação de desempenho orientada às competências na educação superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, [s. l.], v. 32, p. e07582–e07582, 2021. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/ae/article/view/7582>. Acesso em: 9 mar. 2022.

PERAÇA, Graça; MONTOITO, Rafael. **História da Matemática e Produção de Videoaulas: uma proposta pedagógica para a elaboração de roteiros**. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2023. (História da Matemática no Ensino de Matemática). v. 7

PERAÇA, Graça; MONTOITO, Rafael. Identificação dos elementos que compõem a narrativa utilizada na produção de vídeos estudantis do festival de vídeos digitais e educação matemática. **Encontro Gaúcho de Educação Matemática**, [s. l.], XIV EGEM, p. 1–10, 2021. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/egem2021/files/2021/07/088.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

PEREIRA, Rodrigo. Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior. **Anais 2012 - VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” (EDUCON)**, [s. l.], p. 15, 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10116/47/46.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

RESENDE, Silvia Gomes dos Santos. **A produção de vídeos por estudantes do ensino médio: um estudo motivacional da aprendizagem em química**. 2016. 144 f. Dissertação, Mestrado Profissional em Educação e Docência - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-AAPJ44/1/disserta__o_silvia_final.pdf?msclkid=447b070aa55511ec9f3d0859b1dca64c. Acesso em: 8 out. 2021.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

**Submetido em 29 de agosto de 2022.
Aprovado em 11 de dezembro de 2023.**