

Avaliação socioformativa no ensino e aprendizagem de línguas: potencializando o uso de rubricas

IANDRA MARIA WEIRICH DA SILVA COELHO¹

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v16i50.4245>

Resumo

Neste estudo, discute-se a avaliação do processo de ensino e aprendizagem de línguas à luz da abordagem socioformativa e corrente sociocrítica. A metodologia contempla uma abordagem qualitativa e um estudo bibliográfico, com identificação e análise de possíveis instrumentos avaliativos que podem potencializar a adoção de uma nova cultura avaliativa. Destaca-se o potencial da rubrica para fomentar o exercício crítico, a regulação das trajetórias de aprendizagem, a utilização de distintas modalidades avaliativas, a compreensão qualitativa dos critérios avaliados, a abertura para uso de estratégias de metacognição, a melhoria do *feedback*, bem como a valoração dos níveis de desempenho, sob a taxonomia socioformativa.

Palavras-chave: Avaliação; Ensino e aprendizagem de línguas; Competência comunicativa.

Submetido em: 21/03/2023

Aprovado em: 11/03/2024

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Manaus (AM), Brasil; <http://orcid.org/0000-0003-3513-962X>; e-mail: iandrawcoelho@gmail.com.

Socioformative assessment in language teaching and learning: enhancing the use of rubrics

Abstract

This study discusses the evaluation of the language teaching-learning process in view of socioformative approach and social-criticism current. The methodology was qualitative and has a bibliographic study, with identification and analysis of possible evaluation tools that can enhance the adoption of a new evaluative culture. It highlights the rubric's potential to promote critical exercise, regulation of learning paths, use of different evaluative modalities, qualitative understanding of the criteria evaluated, openness to the use of metacognition strategies, improvement of feedback, as well as the valuation of performance levels, under the socioformative taxonomy.

Keywords: Assessment; Language teaching and learning; Communicative competence.

Evaluación socioformativa en la enseñanza y aprendizaje de lenguas: potenciando el uso de rúbricas

Resumen

Este estudio aborda la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas a la luz del enfoque socioformativo y el modelo de aprendizaje sociocrítico. La metodología incluye un enfoque cualitativo y un estudio bibliográfico, con identificación y análisis de posibles instrumentos evaluativos que puedan potenciar la adopción de una nueva cultura evaluativa. Se destaca el potencial de la rúbrica para incentivar el ejercicio crítico, la regulación de las trayectorias de aprendizaje, el uso de diferentes modalidades evaluativas, la comprensión cualitativa de los criterios evaluados, la apertura al uso de estrategias de metacognición, la mejora de la retroalimentación, así como la valoración de los niveles de desempeño, bajo la taxonomía socioformativa.

Palabras claves: Evaluación; Enseñanza y aprendizaje de lenguas; Competencia comunicativa.

Considerações iniciais

Neste estudo, discute-se a avaliação da aprendizagem de línguas, com o propósito de ampliar a compreensão referente a esse processo, flexibilizar suas aplicações, promover mudanças nas práticas avaliativas e fomentar sugestões que possam referenciar o trabalho docente. Esses objetivos surgem em resposta às exigências da contemporaneidade que influenciam o processo educativo, afetam a compreensão dos significados e implicam a criação de múltiplas relações, no contexto individual e global.

Diante da emergência dessas novas exigências, caracterizadas pelas subjetividades, imprevisibilidades, incertezas e anseios, ressalta-se a importância em compreender as “especificidades da avaliação da aprendizagem de línguas, à luz das novas demandas sociais” (Duboc, 2015, p. 664), reconhecer a função formativa desse processo que envolve a valoração de diferentes dimensões - pedagógica, atitudinal e procedimental -, em termos conceituais, atitudinais e operacionais.

A avaliação constitui-se um dos principais desafios na educação contemporânea (Dureau, 2019), sendo, talvez, uma das tarefas mais árduas (Tirloni; Rammé, 2015) e uma ação complexa para os docentes (Dorantes Nova; Tobón, 2017) que, muitas vezes, desconhecem novas tendências avaliativas e o impacto dessas como ferramentas prioritárias e eficazes para a melhoria dos resultados de aprendizagem, o desenvolvimento integral e o progresso contínuo dos estudantes (Dorantes Nova; Tobón, 2017).

Trata-se de um tema que merece ampla discussão, especialmente, no âmbito de ensino de línguas, devido à “importância de compreender e aplicar as melhores práticas de avaliação” (Pailiacho Yucta; Tapia Arévalo; Oviedo Guado; Moreno Tapia, 2024, p. 669). Nesse sentido, busca-se ressaltar a avaliação do desenvolvimento de uma competência comunicativa multidimensional (linguística, discursiva, social, estratégica e digital), visando a uma formação integral e global do estudante, com o intuito de contribuir para a autorrealização e a melhoria da qualidade de vida (Hernández-Mosqueda; Tobón; Vázquez Antonio, 2015). Esse objetivo continua sendo um desafio no contexto educacional, levando em conta a ênfase dada a diferentes aspectos, incluindo crítica, reflexão, ética e vivência da democracia.

Tendo em vista o exposto, justifica-se ampliar os debates sobre estratégias e instrumentos concretos que possam contribuir para fomentar o caráter socioformativo da avaliação da aprendizagem (Dorantes Nova; Tobón, 2017; Tobón, 2017). Sendo assim, neste estudo, tem-se como objetivo tratar dessa temática, com o propósito de incorporar, “avançar, inovar e aprimorar na construção de instrumentos de avaliação” (Dorantes Nova; Tobón, 2017, p. 85).

Para tanto, discute-se a relevância das rubricas (socioformativas), a fim de fortalecer o processo de avaliação de línguas, buscar melhorias nos resultados de aprendizagem, assim como “transformar as velhas técnicas ou estratégias de avaliação, historicamente consideradas parciais, irrelevantes e muito rígidas” (Dorantes Nova; Tobón, 2017, p. 85).

Vale ressaltar que esses instrumentos apresentam versatilidade e “potencial para a definição, a compreensão e a internalização de critérios e indicadores avaliativos” (Coelho, 2023, p. 104). Podem ser utilizados em diferentes áreas do conhecimento, na realização e avaliação de diferentes tipos de atividades, projetos, produtos e processos tais como, “escrita de relatório, apresentação oral, resolução de problemas e realização de experimento em laboratório” (Mendonça; Coelho, 2018, p. 109).

À vista disso, a discussão apresentada toma como base, correntes teóricas contemporâneas, tais como a sociocrítica (Tobón, 2013), cujo modelo de aprendizagem enfatiza a importância do conhecimento reflexivo da realidade sociocultural e econômica, e a abordagem socioformativa (Tobón, 2013; 2017). A junção desses pressupostos permite convergir na compreensão da realidade para transformá-la, tendo em vista a construção de saberes, habilidades e comportamentos voltados para a formação humana integral.

Em suma, busca-se fomentar uma avaliação formativa, analítica, reflexiva e de constante retroalimentação, a fim de possibilitar aos estudantes o enfrentamento estratégico dos desafios de desenvolvimento pessoal e da vida em sociedade, estimulando uma atitude permanente de reflexão crítica a respeito do uso que se faz dos conhecimentos na língua para o desenvolvimento das aprendizagens e a melhoria do bem comum.

Avaliação socioformativa no ensino de línguas

De acordo com Paredes Ovideo (2017), a avaliação de competências é um procedimento no qual se exige que o estudante demonstre sua capacidade de aplicar conhecimentos e habilidades, possibilitando alcançar a chamada interação com o mundo, de tal forma que a realidade possa se abrir ao estudante e, da mesma forma, o estudante possa se abrir à realidade. Para que isso aconteça, ele necessita participar ativamente do processo avaliativo acompanhando a evolução das aprendizagens na língua.

A despeito desse cenário, faz-se necessário compreender a função educativa da avaliação e suas nuances, tendo em conta a diversidade de concepções quanto à definição desse processo (Gurgel; Aguiar; Silva, 2013). Além disso, é preciso considerá-lo em uma dimensão ampla, contemplando não apenas os aspectos racionais (linguísticos), tradicionalmente avaliados, mas também os aspectos afetivos, socioculturais, éticos, transformados constantemente pelas novas aprendizagens.

Para tanto, destaca-se a relevância de uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens, indispensável para orientar professores e investigadores em busca de mudanças e melhorias. Segundo Fernandes (2008, p. 350), “não será fácil apoiar, transformar e desenvolver práticas de avaliação sem uma teoria que possa enquadrá-las sob a perspectiva epistemológica, ontológica e metodológica”.

Apesar da relevância das novas teorias e correntes, é necessário reconhecer que boa parte delas “[...] não desenvolveu suficiente base pedagógico-didática para ajudar os professores em suas decisões e ações cotidianas” (Libâneo, 2010, p. 48), fato que remete à necessária discussão sobre perspectivas teóricas e práticas que possam contribuir para o trabalho docente nos dias atuais.

Essa contribuição deve estar focada no processo formativo e na sua qualidade, considerando que um dos principais problemas no ensino de línguas refere-se “[...] à concepção da avaliação como um procedimento que foca na quantidade e no resultado da aprendizagem” (Tirloni; Rammé, 2015, p. 468). Para Biggs (1998 *apud* Fernandes, 2008, p. 356),

só poderemos dizer que uma avaliação é realmente formativa se, por meio dela, os alunos se consciencializarem das eventuais diferenças entre o seu estado presente e o estado que se deve alcançar e do que é necessário fazer para as reduzir ou mesmo eliminar.

Para tanto, imprime-se ênfase na necessidade de práticas que priorizam uma avaliação socioformativa, na qual se integram diferentes tipos de avaliação (diagnóstica, somativa, formativa), por meio de distintas modalidades (autoavaliação, realizada pelo professor, por pares), com foco no processo e na qualidade dos julgamentos, em oposição ao uso de testes, cujo único propósito está voltado para a testagem de habilidades e para o produto final da aprendizagem (Fernandes, 2008; Tirloni; Rammé, 2015).

Um dos principais desafios nesse processo refere-se ao fato de que o docente valora o nível de desempenho da competência comunicativa na língua, avaliando, em diversas circunstâncias, “[...] a capacidade de um determinado aprendiz de “agir” na língua-alvo, em um determinado nível de competência [...]” (Tirloni; Rammé, 2015, p. 464), demonstrando, muitas vezes, apenas os aspectos linguísticos e comunicativos desenvolvidos.

Apesar de reconhecer a importância dessa ação docente, reconhece-se a necessidade de fomentar uma cultura de apoio à avaliação socioformativa no ensino de línguas (Tóbon, 2017), menos hierárquica e verticalizada (Duboc, 2007) e mais “distribuída, colaborativa, situada e negociada” (Duboc, 2015, p. 676), a fim de superar avaliações que se apresentam unicamente pelo viés cognitivo, focadas na mensuração linguística e no produto final da aprendizagem.

Vale ressaltar que a socioformação é uma abordagem educacional, criada na América Latina, que busca transformar e inovar os sistemas educativos. Tem como ênfase, a “formação de cidadãos com um sólido projeto ético de vida, trabalho colaborativo, empreendedorismo, gestão do conhecimento, pensamento complexo e metacognição” (Tobón, 2017, p. 11). Esse enfoque prevalece em países tais como México, Bolívia, Colômbia, Chile e Espanha, assim como o enfoque construtivista predomina no Brasil (Tobón; Pimienta Prieto; García Fraile, 2010).

A abordagem socioformativa enfatiza a formação de um compromisso ético consigo mesmo, a espécie humana, outras espécies, meio ambiente, a Terra e o cosmos. Isso é negligenciado em outras abordagens, ou é simplesmente tratado como uma competência a mais e não como a essência de todas as competências, o que ocorre na abordagem socioformativa. A maioria dos problemas globais que enfrentamos hoje estão relacionados à ética, tais como violência, crise econômica, poluição, destruição do ambiente, entre outros (Tobón; Pimienta Pietro; García Fraile, 2010, p. 10).

Esse modelo de avaliação centra-se na resolução de problemas, no uso de diferentes instrumentos e modalidades avaliativas, especialmente, a autoavaliação. Tem suas bases no construtivismo, no pensamento sistêmico e na epistemologia da complexidade (Tobón; Pimienta Prieto; García Fraile, 2010; Tobón, 2013; 2017).

Os pressupostos relacionados a essa abordagem podem dialogar com a corrente sociocrítica, considerando uma aproximação teórico-conceitual que pode potencializar mudanças na prática pedagógica. Essa corrente científica, além de conferir sentido, possibilita novos encaminhamentos e pode auxiliar na compreensão do objeto de estudo e nas reflexões sobre questões epistemológicas e metodológicas referentes à avaliação da competência comunicativa, reconhecida como um fenômeno social, cultural e complexo, devido às suas características.

A corrente sociocrítica converge “[...] na concepção de educação como compreensão da realidade para transformá-la, visando à construção de novas relações sociais para superação de desigualdades sociais e econômicas”. Nesse entendimento, a educação é responsável “[...] pela ajuda ao aluno no desenvolvimento de suas próprias capacidades de aprender e na sua inserção crítica e participativa na sociedade em função da formação da cidadania” (Libâneo, 2010, p. 28).

Esse paradigma introduz a ideologia de forma explícita e a autorreflexão crítica nos processos de conhecimento. De acordo com Cuahonte-Badillo e Hernández-Romero (2015, p. 27), “[...] sua finalidade é transformar a estrutura das relações sociais e dar respostas a determinados problemas gerados por essas, partindo da ação reflexiva dos integrantes da comunidade”.

Entre os trabalhos, pode-se citar o estudo de Fernandes, Alves e Pires (2021, p. 1), ao elucidar a contribuição da formação sociocrítica dos estudantes por meio do ensino da língua e a importância de trabalhar o questionamento de “representações estereotipadas que acarretam a internalização de práticas preconceituosas”, como forma de legitimação das ações pedagógicas no âmbito de ensino de línguas.

Entre as teorias que fazem parte dessa corrente, cita-se o sociointeracionismo (Vigotski, 2005), devido ao avanço que representa em relação a outras matrizes teórico-metodológicas e sua possibilidade de evolução “[...] para absorver matizes

crítico-emancipatórios compreendendo o sujeito competente como autônomo, e em constante desenvolvimento" (Sant'ana; Moura; Costa, 2014, p. 251).

Sob essa ótica, a interação é compreendida como uma prática fundamental na construção do conhecimento, na reflexão e na tomada de decisões, com dada ênfase ao papel da língua e da cultura. Essa, por sua vez, é parte essencial do processo de construção da natureza humana, da constituição do sujeito como ser social, que não apenas internaliza as formas culturais, mas também intervém e as transforma, no convívio social e na atuação profissional.

Nesse cenário, destaca-se a necessidade de potencializar, por meio de um processo avaliativo socioformativo, a construção de uma competência comunicativa que possa abarcar essas nuances, fomentar a emancipação, a compreensão de um conjunto de representações sociais e culturais, o reconhecimento da pluralidade dos saberes e culturas, locais e globais, assim como o potencial uso da língua para a resolução de problemas, visando à transformação social.

Nessas condições, pode-se caracterizar esse tipo de competência comunicativa com o uso de um termo-síntese denominado (socio)crítica. Trata-se de um adjetivo qualitativo (não classificatório), para descrever a natureza de uma competência ancorada na mobilização de múltiplos aspectos, cognitivos, sociais, afetivos, políticos, críticos, reflexivos e éticos. Isso implica compreender a aprendizagem da língua e seu papel no contexto sociocultural, com ênfase em resultados pedagógicos que vão além dos conhecimentos linguísticos e comunicativos.

Expandindo esse conceito, destaca-se o estudo de Coelho (2022, p. 260), que enfatiza o desenvolvimento de uma competência comunicativa em línguas, no contexto de sala de aula e para além, sob uma perspectiva multidimensional e sociocrítica, cujas principais premissas dinamizadoras refletem o "caráter social, crítico, reflexivo, humano e ético, visando à formação de um agente transformador do meio em que vive, por meio do uso que faz da língua".

Nessa proposta, buscam-se fomentar práticas avaliativas em que o estudante possa compreender o papel da língua e de sua aprendizagem como uma ferramenta capaz de libertar, como parte de seu projeto de vida e como instrumento de emancipação, não apenas para cumprir um processo avaliativo.

Isso implica utilizar os espaços para avaliação da aprendizagem como oportunidades para ampliar a formação sociocrítica do aprendiz, evidenciando a existência de um contexto heterogêneo, fluído e composto por diversidades (linguísticas e culturais), subjetividades, inferências pragmáticas e reconhecimento de distintos pontos de vistas (local, situado e global).

Com isso, a língua(em) passa a ser tomada como elemento central na mediação da compreensão do social (Lopes, 2013), cujo espectro evidencia o fomento das críticas às concepções globalizantes, assim como a desconstrução de diferentes binarismos, tais como branco/preto, objetividade/subjetividade, entre outros, “[...] sem pretender definir em nenhum momento o que há de eterno, universal e imutável nessa dispersão” (Lopes, 2013, p. 16).

Nessa dinâmica, dá-se abertura para a construção de práticas de ensino e de avaliação que permitam ir além do desenvolvimento dos aspectos linguísticos, gramática e uso, regulados na racionalidade técnica e instrumental, buscando-se “promover a mobilização, a integração, a utilização e a aplicação de uma variedade de conhecimentos, capacidades e atitudes [...]” (Fernandes, 2008, p. 360). Essa mobilização pode ser direcionada para além do desempenho alcançado, absorvendo fatores que possam potencializar a construção da cidadania e a compreensão de que a língua-alvo é um mecanismo de acesso e poder, como princípios norteadores das trajetórias de aprendizagem.

Esse processo visa a transgredir o modelo tradicional de ensinar e, principalmente, avaliar, a fim de que o estudante possa refletir sobre as possibilidades do que pode fazer com a língua e compreender seu papel como protagonista e agente de transformação. Dar poder ao aprendiz, nesse sentido, visa à autonomia e à emancipação para a busca de novas aprendizagens, de acordo com as necessidades e o projeto de vida, com devida consciência das pluralidades e sensibilização com as questões humanas, respeitando o outro, sua cultura e pontos de vista.

Com isso, espera-se que o estudante, ao apropriar-se das aprendizagens, possa reconhecer seu compromisso com a transformação interior e do meio em que vive, refletir sobre as oportunidades que tem para identificar as desigualdades e os problemas locais, vislumbrar melhores condições humanas, fomentar as

transformações e a equidade social, assim como potencializar o uso da língua em prol da luta pela redução das injustiças sociais.

Rubricas (socioformativas)

De acordo com Brookhart (2013 *apud* Mendonça; Coelho, 2018, p. 109), “uma rubrica é um conjunto coerente de critérios sobre o trabalho a ser realizado pelos estudantes que inclui descrições de níveis de desempenho (performance)”.

Ferrando-Rodríguez, Más García e Sánchez Castellano (2022, p. 983, tradução própria) consideram que esses instrumentos podem “[...] demonstrar da melhor forma os níveis de desempenho em um determinado processo de aprendizagem”, fornecendo uma visão abrangente e integral que contribui para a interpretação dos resultados de aprendizagem alcançados pelos estudantes (Pailiacho Yucta; Tapia Arévalo; Oviedo Guado; Moreno Tapia, 2024).

Nesse sentido, enfatiza-se a relevância das rubricas na realização de uma avaliação socioformativa, que tem como base a elaboração de produtos, (evidências) e indicadores que possibilitam o desenvolvimento da metacognição, a partir da autoavaliação, a análise crítica dos produtos e seu processo de obtenção, a colaboração e o compromisso com a melhora contínua da aprendizagem (Tobón, 2017). Assim, a valoração é tomada como um processo de reconhecimento dessas aprendizagens que o estudante pode pôr em ação no contexto social.

Tratam-se de evidências tangíveis

que explicam as ações tomadas em resposta aos problemas do contexto, aplicando o pensamento complexo (análise crítica, análise sistêmica e criatividade). Esses produtos são apresentados pelo aluno e são de natureza diversa, como por exemplo: cartas, e-mails, relatórios, redações, registros, vídeos, áudios, mapas gráficos, análises de casos, etc. (Tobón, 2017, p. 23).

A avaliação desses produtos pode ser otimizada por meio das rubricas, instrumentos concretos que permitem valorar dimensões, critérios de correção, níveis e descritores que se relacionam a cada critério, com o intuito de qualificar “progressivamente as aprendizagens alcançadas e a competência a ser desenvolvida, com descrições ao longo de um *continuum* de qualidade” (Coelho, 2021, p. 524). A adoção desses instrumentos também permite ampliar a autonomia avaliativa, de maneira qualitativa e criteriosa, oferecer *insights* e *feedbacks* contínuos

(Tobón, 2013; 2017), bem como “reduzir a subjetividade na avaliação, promover maior responsabilidade do estudante e manter os resultados de aprendizagem que se esperam alcançar nos parâmetros estabelecidos” (Coelho, 2021, p. 525).

Metodologia

Em decorrência da natureza do objetivo desta pesquisa, o desenho metodológico envolve uma pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório e abordagem qualitativa. Tem como propósito discutir o processo avaliativo do ensino e aprendizado de línguas, contemplando o instrumento avaliativo como categoria de análise (Peredo Carmona; Velasco Toro, 2010; Fernández March, 2010; Tirloni; Rammé, 2015; Hernández-Mosqueda; Tobón; Vázquez Antonio, 2015; Dorantes Nova; Tobón, 2017) na perspectiva socioformativa (Tobón; Pimienta Prieto; García Fraile, 2010; Tobón, 2013; 2017; Tirloni; Rammé, 2015). Essa categoria foi determinada com a finalidade de aproximar-se do objeto de pesquisa, delimitar o contexto de observação e encontrar unidade na diversidade, produzindo explicações e relações entre os conceitos (Minayo, 2014).

As etapas metodológicas compreendem a caracterização da problemática, o levantamento bibliográfico e o processo analítico. O levantamento contemplou a construção de um material de consulta, necessário para objetivar a pesquisa, estabelecer definições, permitir conexões e mediações. Os procedimentos envolvem a busca no *Google Acadêmico*, por meio dos descritores: avaliação do ensino e aprendizagem de línguas, perspectiva socioformativa e instrumentos. Essa etapa compreendeu um processo analítico-sintético, contemplando fases relacionadas à seleção dos descritores, da fonte de dados, da seleção, extração e organização dos achados.

A seleção dos trabalhos envolveu uma leitura flutuante dos títulos e resumos, seguida pela apropriação do texto, mediante um exercício compreensivo e crítico referente aos pressupostos teóricos e metodológicos subjacentes aos trabalhos consultados (Minayo, 2014).

A fase de análise do material qualitativo levou em conta a descrição de conceitos e implicações relacionadas à categoria, a fim de desvelar os resultados, a partir dos dados colhidos e acumulados no *corpus*, que foi organizado para efetivar as leituras e a aproximação com o objeto de pesquisa. Esse processo analítico buscou

a homogeneidade e a diferenciação, por meio de comparações e contrastes, bem como a classificação dos dados, por meio da leitura exaustiva dos textos para apreender as ideias centrais. Em seguida, foram realizadas as etapas de ordenação do material empírico e escrita deste estudo, seguindo os pressupostos metodológicos preconizados por Minayo (2014).

Avaliação de e para o desenvolvimento de uma competência (socio)crítica na língua

Considerando a “[...] necessidade de melhorar a qualidade da avaliação” (Tirloni; Rammé, 2015, p. 467), destacam-se, nesta seção, algumas reflexões e apontamentos que podem servir de referência para ampliar as práticas avaliativas e fortalecer as experiências docentes. A discussão busca ir além das intencionalidades didáticas e pressupõe um processo inclusivo, com foco no desenvolvimento de uma competência comunicativa adjetivada pelo complemento sociocrítico, que integra em seu bojo conceitual, qualidades cognitivas, afetivas, sociais, éticas e humanas, marcadas pela pluralidade de sujeitos, culturas e incertezas.

A partir desse entendimento, o estudante pode encontrar condições para aprender a considerar a língua-alvo como um objeto que pode ser utilizado e sobre o qual é necessário ter conhecimentos para “[...] transpor os limites estabelecidos por seu mundo cultural e intervir por meio da língua nos diversos contextos socioculturais dos quais participa ou participará” (Dickel, 2012, p. 1).

Para alcançar esse objetivo, destaca-se a importância da implementação de uma avaliação socioformativa, cujos instrumentos avaliativos podem potencializar o uso de estratégias metacognitivas, sociais e afetivas, permitir a avaliação dos desempenhos alcançados de forma integrada, valorar os conhecimentos linguísticos e gramaticais, sem descuidar dos aspectos críticos e reflexivos.

Entre os instrumentos, citam-se mostras de desempenho, grelhas de observação/verificação/avaliação (Laia, 2010), projetos, exposições, portfólios de evidências como uma estratégia metacognitiva e de avaliação socioformativa (Hernández-Mosqueda; Tobón; Vázquez Antonio, 2015), escalas de estimativa, análise de caso, entre outras ferramentas avaliadoras, como o exemplo do tandem (Tirloni; Rammé, 2015) e, em especial, as rubricas (socioformativas) (Tobón, 2013, 2017; Hernández-Mosqueda; Tobón; Vázquez Antonio, 2015; Dorantes Nova; Tobón,

2017), citadas como uma das ferramentas mais utilizadas para potencializar esse tipo de avaliação.

Com as rubricas socioformativas, permite-se avaliar a abordagem de resolução de problemas, em que se põem em jogo, conhecimentos, competências, atitudes, estratégias e tendências que se relacionam com os elementos construtivos, dando espaço para a metacognição e a melhoria do *feedback* (Hernández-Mósqueda; Tobón; Guerrero-Rosas, 2016). Também é possível enfatizar elementos, tais como argumentação, debate, apresentação, síntese, relação crítica da realidade e, especialmente, colaboração e trabalho em equipe.

Esses instrumentos podem ser usados no processo de ensino e aprendizagem em diferentes momentos de aplicação: no início (diagnóstica), durante o processo (formativa) e no final (somativa) (Tobón, 2013; Dorantes Nova; Tobón, 2017). Podem fomentar distintas modalidades avaliativas, especialmente a (auto)avaliação, que se torna, de acordo com Tirloni e Rammé (2015, p. 457), "primordial para um exercício crítico e constante da aprendizagem", podendo potencializar o caráter socioformativo da avaliação.

Dessa forma, as rubricas podem auxiliar na valoração dos níveis de desempenho, sob a taxonomia socioformativa (Tobón, 2017), com a qual se pode determinar o grau de qualidade desse desempenho (Hernández-Mósqueda; Tobón; Guerrero-Rosas, 2016), assim como contemplar aspectos relacionados à resolução de problemas, aplicação de valores, pensamento analítico e crítico (Tobón, 2017), permitindo a realização de uma avaliação integral.

Na mesma direção, para a verificação dos níveis, a elaboração de rubricas ou escalas de observação se constituem como excelentes formas de compreensão dos critérios (Esquivel, 2009; Fernández March, 2010). Por meio delas, os estudantes podem ter acesso aos elementos avaliados, aos indicadores cobrados e à descrição qualitativa dos níveis, contribuindo para a identificação das fortalezas e dificuldades, com relação às trajetórias e experiências de aprendizagens.

Em função disso, para uma avaliação socioformativa, faz-se necessário definir critérios qualitativos fundamentais a serem considerados, que devem ser constantemente avaliados para verificação da necessidade de adaptação das atividades e/ou das rubricas e demais instrumentos, subjacentes aos objetivos e às características de cada grupo de estudantes (Laia, 2010).

Para tanto, é indispensável a construção coletiva e a interiorização dos descritores adequados a cada situação avaliativa, possibilitando diferentes oportunidades para que o estudante possa demonstrar suas aprendizagens, sanar suas dificuldades e refletir sobre o processo, com base nos resultados de aprendizagem e compreensão dos critérios qualitativos, estabelecidos previamente e de natureza múltipla, com os quais os trabalhos são avaliados. Nesse sentido, é preciso ter em conta o que se avalia e com o que se compara (referente) (Tobón; Pimienta Prieto; García Fraile, 2010).

Os critérios referem-se ao termo comumente utilizado no âmbito internacional para dar conta das pautas que devem ser consideradas na avaliação de competências e equivalem a conceitos próximos, como os resultados de aprendizagem (que são mais próprios do behaviorismo), aprendizagem esperada (do construtivismo) e indicadores (da medição), etc. É importante que os professores não se confundam com a diversidade de termos e que entendam que competências exigem, acima de tudo, uma formulação, diretrizes de avaliação (independentemente de como é denominada) e evidências, que são obtidas no processo (Tobón; Pimienta Prieto; García Fraile, 2010, p. 14).

A avaliação desses critérios pode ser feita a partir de diferentes modalidades, tais como a (auto)avaliação, situada social e historicamente, cujo propósito é ir além da memorização de conteúdos linguísticos, incluindo a compreensão e a reflexão sobre o potencial uso da língua e o poder que ela exerce no contexto social, histórico, político e cultural. Sendo assim, pode-se ressaltar reflexões e interpretações linguísticas, comunicativas, com potencial abertura para abordar “[...] a emoção, a razão, a sensibilidade e a espiritualidade em correspondência com a atitude cognitiva do aprendiz [...]” (Peredo Carmona; Velasco Toro, 2010, p. 76, tradução própria).

Segundo Duboc (2007), costuma-se negligenciar alguns aspectos relacionados à aprendizagem de uma língua. Muitas vezes, a avaliação é pautada na gramática e no léxico (significados objetivos), em que a língua é vista como um código linguístico fixo, objetivo e estanque, cujos conteúdos são de fácil correção.

Vale destacar que uma das formas para evidenciar diferentes aspectos e critérios com maior significância é a escolha dos conteúdos e temáticas a serem trabalhados no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Nesse ínterim, à luz da abordagem socioformativa de avaliação, destaca-se a relevância da inclusão

de temáticas relevantes e assuntos desafiadores, essenciais para a Educação Básica, que possam refletir questões sociais como objetos de aprendizagem.

Trata-se de conteúdos que têm como propósito marcar a realidade vivida, as identidades e o contexto sociocultural dos estudantes, aproximar-se dos conteúdos, potencializar a emancipação e a motivação, afetar a vida humana em escala local, regional e global, assim como contribuir para o desenvolvimento das habilidades vinculadas aos componentes curriculares.

Esses conteúdos escolares podem fazer referência aos temas contemporâneos transversais, que não pertencem a uma disciplina específica, podendo ser trabalhados de forma transversal, a partir de diferentes abordagens. A inclusão desses temas visa a atender às demandas sociais, possibilitando aos estudantes interagirem “[...] de forma ativa com a vida social e com o mundo do qual fazem parte [...]” (Brasil, 2019, p. 14-15). De acordo com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, são evidenciadas seis macroáreas temáticas com ênfase em direitos humanos, discriminação e multiculturalismo, que possibilitam fomentar o desenvolvimento da aprendizagem da gestão de conflitos, a fim de contribuir “[...] para eliminar, progressivamente, as desigualdades econômicas, acompanhadas da discriminação individual e social” (Brasil, 2019, p. 19).

Somadas aos aspectos linguísticos, essas questões podem ser incluídas nas rubricas, abrangendo atitudes, comportamentos, valores, desenvolvimento da autorregulação e da autonomia avaliativa adquirida durante o processo, evidenciando a contextualização da escuta de diferentes vozes e a experiência social concreta dos alunos.

A necessidade de inclusão desses temas geradores deve-se à problematização do cenário pós-moderno que passou a exigir práticas conectadas à realidade dos estudantes, permeadas por questões relacionadas a diferentes temas (gênero, raça, etnia, sexualidade, entre outros), ao respeito por outras culturas e línguas, à constituição das subjetividades, ao reconhecimento das identidades, diversidade, culturas e representações, no intuito de potencializar uma formação voltada para a (re)construção de conhecimentos e compreensão da língua-alvo como agência na busca por uma sociedade mais justa e humana.

Considerando que “a língua é um sistema de significação de ideias que desempenha um papel central no modo como concebemos o mundo e a nós

mesmos" (Pennycook, 1998, p. 27), faz-se necessário criar oportunidades para a problematização, o gerenciamento de conflitos, tensões e negociações, assim como a participação ativa, criativa, crítica, reflexiva e ética, na comunidade local e como cidadão do mundo.

Isso implica fomentar práticas avaliativas que possibilitem reconhecer, negociar e problematizar, tendo como principal demanda o fomento aos debates relacionados à vivência e à globalidade, em consonância com o contexto local e globalizado, do qual os estudantes fazem parte, assim como à resolução de problemas.

Por meio dessas práticas, busca-se contemplar diferentes dimensões (linguística, discursiva, social, afetiva, reflexiva, ética e crítica), preferencialmente avaliadas, por meio de critérios previamente estabelecidos, argumentados e acordados, em ambientes que propiciam o diálogo, a reflexão, o respeito às diferenças culturais, o autoconhecimento, a (auto)avaliação e a autorregulação das aprendizagens, assim como o desenvolvimento de estratégias e habilidades para avaliar a própria progressão na aprendizagem da língua.

Dado o exposto, deve-se considerar que a implementação desses instrumentos e a seleção dos critérios podem ser facilitadas pelo uso de recursos tecnológicos, a fim de auxiliar o docente e o aprendiz no acompanhamento da evolução das aprendizagens relacionadas à língua-alvo. Isso implica o registro do desenvolvimento das atividades avaliativas e as inferências a partir dos desempenhos alcançados durante o processo de construção da competência (Fernández March, 2010).

Definir critérios que não sejam considerados meros indicadores convertidos em resultados mecânicos, bem como potencializar uma avaliação global e conjunta, sob uma perspectiva holística, sem dúvida, pressupõe uma tarefa complexa e desafiadora, para a qual será preciso ampliar os debates e estudos.

No entanto, ressalta-se a importância em fomentar uma avaliação socioformativa voltada para o ensino e aprendizagem de línguas, refletir sobre os papéis desempenhados pelos agentes, conscientizar-se da necessidade em promover maior participação e engajamento dos estudantes nesse processo, bem como ampliar o uso e desenvolvimento de recursos tecnológicos que possam auxiliar nessas demandas.

Em suma, acredita-se que essa nova cultura avaliativa deve ter em conta a identificação e análise de: i) elementos conceituais, procedimentais e atitudinais necessários para o desenvolvimento da competência comunicativa; ii) objetivos e resultados de aprendizagem, considerando os contextos locais de aprendizagem e necessidades dos estudantes; iii) instrumentos avaliativos qualificados (validade e confiabilidade dos resultados) que permitam o registro e acompanhamento periódico da trajetória de aprendizagem; iii) recursos tecnológicos que possam auxiliar no diagnóstico e no registro das observações; iv) atividades avaliativas cujos resultados possam ser empregados para retroalimentação e melhorias no ensino e aprendizagem; v) métodos, abordagens e teorias que possam contribuir na compreensão do processo; vi) diferentes modalidades de avaliação contempladas (autoavaliação, avaliação por pares, etc); vii) estratégias para monitoramento da evolução dos níveis de desempenho, julgados em relação aos critérios previamente definidos; viii) engajamento dos estudantes em todas as etapas do processo educativo, incluindo a avaliação, habitualmente realizada apenas pelo docente, de forma isolada; ix) estratégias avaliativas que possam fomentar o debate, diálogo e as atividades simuladas; e x) inclusão dos temas contemporâneos transversais nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

Nesse enquadramento, é urgente encontrar o equilíbrio entre o individual e o coletivo, entre as ações executadas pelo docente e pelo aluno, entre os saberes transmitidos e os resultados de aprendizagem que se esperam, entre as demandas educativas do presente e os desafios futuros que se acercam, buscando contribuir para a diminuição das assimetrias e a superação das possíveis visões e relações estereotipadas relacionadas ao processo de avaliar.

Considerações finais

As reflexões buscaram enfatizar a necessidade de novas práticas avaliativas para o processo de ensino, aprendizagem e, principalmente, avaliação de línguas. Com o objetivo de transcender a avaliação no modelo convencional, apresentou-se a abordagem socioformativa, amparada pelo uso de instrumentos, tais como a rubrica e a inclusão de temáticas socioculturais.

Por meio dessas rubricas (critérios e descrição qualitativa), amparadas nessa abordagem, busca-se ampliar as aprendizagens, desenvolver habilidades para

enfrentar as situações que envolvem o uso da língua em diferentes dimensões (educativa, social e cultural), favorecer a reflexão, a análise, a argumentação e a solução de problemas, estimular o diálogo, o reconhecimento, a valorização e o respeito às diferenças, além de promover espaços de debates.

Nesse sentido, ressaltou-se a relevância em aproximar os conteúdos a serem trabalhados na língua, dos problemas sociais, fomentar os diálogos e favorecer o processo de aprendizagem, sob uma perspectiva sociocrítica. Desenvolver tais práticas se justifica para que a formação baseada em habilidades e competências não limite o avanço do conhecimento, tampouco das possibilidades que o estudante tem para aplicar, de forma crítica e ética, os conhecimentos adquiridos na língua, em prol de seu projeto de vida e da comunidade em que vive, em função das relações estabelecidas socialmente.

Essas iniciativas visam democratizar a avaliação de línguas, favorecer os processos metacognitivos, contemplar a resolução de problemas com foco em temáticas contextualizadas e, principalmente, desenvolver uma competência comunicativa qualificada, neste estudo, pelo termo (sócio)crítica. Essa competência, constantemente em evolução e em processo de avaliação, tem como ênfase a promoção do desenvolvimento integral e global do estudante, para que possa compreender a realidade que o cerca, refletir sobre suas ações e atuar em uma sociedade que se reconfigura progressivamente e exige novas mediações socioafetivas, articulações sociais, éticas, políticas, reflexivas e críticas.

Nesse sentido, considera-se a importância de ampliar a compreensão do conceito de avaliação socioformativa em línguas, justificando-se novos estudos com o propósito de investigar, em termos didático-pedagógicos, as principais características, articulações/entrelaçamentos teóricos com outras correntes, efeitos e impactos no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, busca-se manter aberto o espaço de discussão, de fomentar os debates como propulsores de transformação educativa e da sociedade, por meio de uma nova cultura avaliativa socioformativa e sociocrítica.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Temas contemporâneos transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos*. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 5 dez. 2022.
- COELHO, I. M. W. S. Desenvolvimento da competência comunicativa e letramento crítico: reflexões e possíveis caminhos. *Revista Ensin@ UFMS*, Três Lagoas, v. 3, n. 7, p. 247-265, 2022. DOI: <https://doi.org/10.55028/revens.v3i7.16568>. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/16568>. Acesso em: 5 dez. 2022.
- COELHO, I. M. W. S. Estudo comparativo de ferramentas para construção de e-rubricas aplicadas à avaliação. *Ensino e Tecnologia em Revista*, Londrina, v. 7, n. 3, p. 100-115, 2023. DOI: 10.3895/etr.v7n3.17174. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/etr/article/view/17174>. Acesso em: 5 dez. 2023.
- COELHO, I. M. W. S. Aplicabilidade e contribuições das rubricas na avaliação da competência comunicativa em línguas: reflexões à luz da perspectiva crítica e emancipatória. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 40, p. 515-542, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v11i32.176>. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/3539/pdf>. Acesso em: 5 dez. 2023.
- CUAHONTE-BADILLO, L. C.; HERNÁNDEZ-ROMERO, G. Una interpretación socio-crítica del enfoque educativo basado en competencias. *Perspectivas docentes*, Vilahermosa, n. 57, p. 26-34, 2015. DOI: <https://doi.org/10.19136/pd.a0n57.1025>. Disponível em: <https://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/1025>. Acesso em: 5 nov. 2022.
- DICKEL, A. La enseñanza de la gramática en la escuela: lo que piensan, cómo la abordan y qué proponen las investigaciones brasileñas. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, Bellaterra, v. 5, n. 2, p. 1-24, 2012. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/Bellaterra/article/view/253367>. Acesso em: 5 nov. 2022.
- DORANTES NOVA, J. A.; TOBÓN, S. Instrumentos de evaluación: rúbricas socioformativas. *Praxis Investigativa ReDIE*, Durango, v. 9, n. 17, p. 79-86, 2017. Disponível em: http://praxisinvestigativa.mx/assets/17_7_instrumentos.pdf. Acesso em: 5 nov. 2022.
- DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as novas teorias de letramento. *Revista Fragmentos*, Florianópolis, n. 33, p. 263-277, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/view/8669/8010>. Acesso em: 5 dez. 2022.
- DUBOC, A. P. M. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 664-

687, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3628>. Acesso em: 16 dez. 2022.

DURAU, K. (org.). *Demandas e contextos da educação no século XXI*. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.

ESQUIVEL, J. M. Evaluación de los aprendizajes en el aula: una conceptualización renovada. In: MARTÍN, E.; MARTÍNEZ RIZO, F. (coord.). *Evaluación: avances y desafíos en la evaluación educativa*. Espanha: Fundación Santillana, 2009. p. 127-144.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 347-372, 2008. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae194120082065>. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1454/1454.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

FERNANDES, R. M.; ALVES, H. P.; PIRES, G. S. Representatividade importa: um relato de experiência sobre o PIBID e as contribuições do letramento racial crítico para o ensino de inglês. *Revista Ponto de Vista*, Viçosa, v. 10, n. 1, p. 1-11, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47328/rpv.v10i1.11832>. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/11832>. Acesso em: 17 nov. 2022.

FERNÁNDEZ MARCH, A. La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, Valencia, v. 8, n. 1, p. 11-34, 2010. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6216>. Disponível em: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6216>. Acesso em: 17 nov. 2022.

FERRANDO-RODRÍGUEZ, M. L.; MÁS GARCÍA, V.; SÁNCHEZ CASTELLANO, E. El uso de las e-rúbricas como instrumento evaluativo para la reflexión y la coevaluación en la formación de alumnado universitario. In: COBOS-SANCHIZ, D.; LÓPEZ MENESES, E.; MARTÍN PADILLA, A. H.; MOLINA GARCÍA M. L.; JAÉN MARTÍNEZ, A. (coords.). *Educación para transformar: innovación pedagógica, calidad y TIC en contextos formativos*. Madrid: Editorial Dykinson, 2022. p. 982-992.

GURGEL, C. R.; AGUIAR, G. E.; SILVA, N. N. Avaliação como espaço de aprendizagem em softwares educativos. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 371-388, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/TNcZPBYTQsrkFn7d7TqhQ6q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2022.

HERNÁNDEZ-MOSQUEDA, J. S.; TOBÓN, S.; GUERRERO-ROSAS, G. Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas. *Ra Ximhai*, El Fuerte, México, v. 12, n. 6, p. 359-376, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194025.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2022.

LAIA, F. M. M. *Expressão oral em francês língua estrangeira: concepção e análise de instrumentos de avaliação*. Orientadora: Ana Nobre. 168 f. 2010. Dissertação

(Mestrado em Estudos Francófonos) - Universidade Aberta, Lisboa, 2010. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1690>. Acesso em: 5 dez. 2022.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. 3. ed. São Paulo: Alínea, 2010. p. 15-58.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013. DOI: <https://doi.org/10.34626/esc.vi39.311>. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/311>. Acesso em: 3 dez. 2022.

MENDONÇA, A. P.; COELHO, I. M. W. S. C. Rubricas e suas contribuições para a avaliação de desempenho de estudantes. In: SOUZA, A. C. R.; COELHO, I. M. W. S.; CABRAL NETO, J. S.; AZEVEDO, R. O. M. (orgs.). *Formação de professores e estratégias de ensino: perspectivas teórico-práticas*. Curitiba, PR: Appris, 2018. p. 109-125. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/353192751>. Acesso em: 4 jan. 2023.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

HERNÁNDEZ-MOSQUEDA, J. S.; TOBÓN, S.; VÁZQUEZ ANTONIO, J. M. Estudio documental del portafolio de evidencias mediante la cartografía conceptual. *Revista de Evaluación Educativa*, [S. l.], v. 4, n. 1, 2015.

PAREDES OVIDEO, D. M. El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*, Bogotá, n. 47, p. 31-47, 2017. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942017000200031. Acesso em: 3 dez. 2022.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 23-49.

PEREDO CARMONA, B.; VELASCO TORO, J. ¿Por qué la apatía para aprender y enseñar en el espacio y tiempo escolar? *Horizontes Educativos*, Concepción, Chile, v. 15, n. 2, p. 69-81, 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3580816>. Acesso em: 3 dez. 2022.

SANT'ANA, J. S.; MOURA, G. A.; COSTA C. M. No rastro da competência: evolução de um construto teórico. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *Competências de aprendizes e professores de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 249-265.

TIRLONI, L. P.; RAMMÉ, V. Tandem, autoavaliação e a autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras. *Trab. linguist. apl*, Campinas, v. 54, n. 3, p. 457-485, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318134802171941>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tla/a/hhY5ZgT3Rhp3gXSQRSVnBZj/?lang=pt>. Acesso em: 5 dez. 2022.

TOBÓN, S. *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECOE, 2013.

TOBÓN, S. *Evaluación socioformativa: estrategias e instrumentos*. Mount Dora (USA): Kresearch, 2017.

TOBÓN, S.; PIMIENTA PRIETO, J. H.; GARCÍA FRAILE, J. A. *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Naucalpan de Juárez: Pearson Educación, 2010.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PAILIACHO YUCTA, H. R.; TAPIA ARÉVALO, M. A.; OVIEDO GUADO, D. A.; MORENO TAPIA, C. B. Evaluación del aprendizaje en línea: métodos efectivos para evaluar el progreso y el logro en entornos virtuales. *Dominio de las Ciencias*, Manta, Ecuador, v. 10, n. 1, p. 668-685, 2024. Disponível em: <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3737/8016>. Acesso em: 5 mar. 2024.