**Artigo****Cenário avaliativo inovador no Ensino Superior: análise a partir de uma e-rubrica holística bifocal****An innovative assessment scenario in Higher Education: analysis from a bifocal holistic e-rubric****Escenario evaluativo innovador en la Enseñanza Superior: análisis a partir de una e-rúbrica holística bifocal****Valesca Brasil Irala<sup>1</sup>, Paulo Fernando Marques Duarte Filho<sup>2</sup>, Gabriela Bohmann Duarte<sup>3</sup>**Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Bagé-RS, Brasil  
Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), Pelotas-RS, Brasil**Resumo**

Este texto está centrado na adoção de práticas avaliativas inovadoras no Ensino Superior. O estudo foi realizado em dois componentes curriculares, Letramentos em Espanhol e Letramento em Inglês, de um curso de Letras - Línguas Adicionais ofertado em uma universidade pública brasileira, tendo como objetivo contrastar a utilização de uma e-rubrica holística adotada para a avaliação tanto do processo quanto dos resultados de desempenhos discentes durante um semestre letivo em que se promoveu um projeto integrado a partir da temática da Felicidade. Ao longo do semestre, foram realizadas um conjunto de mentorias voltadas a qualificar o letramento em avaliação dos atores envolvidos. Ao final do semestre letivo, foi proposto que tanto as docentes quanto os discentes lançassem mão de uma mesma rubrica holística criada para ambas as disciplinas. Os dados evidenciaram que não ocorreram diferenças estatísticas entre as pontuações atribuídas pelas docentes e as pontuações autoatribuídas pelos discentes. Além disso, os desempenhos finais foram mais altos com a adoção da proposta avaliativa implementada, em comparação aos semestres em que não havia a avaliação através de rubricas e tampouco o trabalho integrado entre ambas as disciplinas. A experiência trouxe confiabilidade para as docentes sobre a autopercepção

---

<sup>1</sup>Docente do Mestrado em Ensino e da Licenciatura em Letras-Línguas Adicionais da UNIPAMPA-campus Bagé, Doutora em Letras. Líder do Grupo de Pesquisa GAMA – Grupo sobre Aprendizagens, Metodologias e Avaliação. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-6190-8440>. E-mail: [valescairala@unipampa.edu.br](mailto:valescairala@unipampa.edu.br).

<sup>2</sup>Docente do Curso de Engenharia de Alimentos da UNIPAMPA – campus Bagé, Doutor em Engenharia Química. Membro do Grupo de Pesquisa GAMA – Grupo sobre Aprendizagens, Metodologias e Avaliação. ORCID id: <http://orcid.org/0000-0003-1423-672X>. Email: [paulofilho@unipampa.edu.br](mailto:paulofilho@unipampa.edu.br).

<sup>3</sup>Docente de Língua Inglesa do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), Doutora em Letras – Linguística Aplicada. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-9044-1031>. Email: [gabrielabduarte@gmail.com](mailto:gabrielabduarte@gmail.com).

sincera e adequada dos discentes em relação ao seu conhecimento e se mostrou favorável para ampliação, difusão e adoção de propostas similares em outros contextos.

### **Abstract**

This text focuses on the adoption of innovative assessment practices in Higher Education. The study was carried out in two curricular components, Spanish and English Literacies, of an Additional Languages undergraduate program, offered in a public university in Brazil. It aims to contrast the use of a holistic e-rubric, adopted to assess both the process and the outcome of the students' performances during an academic semester in which an interdisciplinary project was promoted, based on the theme of Happiness. Throughout the semester, a set of mentoring sessions aimed at qualifying the actors' assessment literacy. At the end of the academic semester, it was proposed that both professors and students used the same holistic rubric created for both subjects. The data showed that there were no statistical differences between the scores assigned by the professors and the self-rated scores by the students. Also, the final performances were higher with the adoption of the implemented assessment proposal, compared to the semesters in which there was no assessment through rubrics nor did the integrated work between both disciplines. The experience brought reliability to the professors about the students' sincere and adequate self-perception concerning their knowledge, and it proved to be favorable for the expansion, diffusion, and adoption of similar proposals in other contexts.

### **Resumen**

Este texto se centra en la adopción de prácticas evaluativas innovadoras en la educación superior. El estudio se llevó a cabo en dos asignaturas, Literacidad en Español y Literacidad en Inglés, de un curso de Letras - Lenguas Adicionales que se ofrece en una universidad pública brasileña, con el objetivo de contrastar el uso de una e-rúbrica holística adoptada tanto para la evaluación de los procesos como de los resultados de las actuaciones de los estudiantes durante un semestre académico en el que se impulsó un proyecto integrado, con base en la temática de la Felicidad. A lo largo del semestre, se llevó a cabo un conjunto de sesiones de mentorías orientadas a calificar la literacidad en evaluación de los actores involucrados. Al final del semestre académico, se propuso que tanto las profesoras como los estudiantes utilizaran la misma rúbrica holística creada para ambas asignaturas. Los datos demostraron que no hubo diferencia estadística entre los puntajes asignados por las profesoras y los puntajes de las autocalificaciones asignadas por los estudiantes. Además, los desempeños finales fueron superiores con la adopción de la propuesta de evaluación implementada, en comparación a los semestres en que no hubo evaluación a través de rúbricas ni tampoco el trabajo integrado entre ambas asignaturas. La experiencia brindó confiabilidad a las docentes sobre la autopercepción sincera y adecuada de los estudiantes con respecto a sus conocimientos y resultó favorable para la expansión, difusión y adopción de propuestas similares en otros contextos.

**Palavras-chave:** Avaliação do Desempenho Discente, Ensino Superior, Educação para a Inovação, Curso de Licenciatura.

**Keywords:** Student Performance Assessment, Higher Education, Education for Innovation, Undergraduate Teaching Course.

**Palabras clave:** Evaluación de la Actuación Estudiantil, Enseñanza Superior, Educación para la Innovación, Carrera de Formación Docente.

## 1. Introdução

Um dos indicadores apontados para aferir a qualidade do ensino superior na perspectiva dos processos têm sido identificar como se dá e que resultados são obtidos no âmbito da avaliação discente (MOROSINI *et al.*, 2016). Esse aspecto tem gerado, no interior das universidades, a necessidade de pautar alternativas aos modelos mais tradicionais de avaliar nos espaços acadêmicos, centrados, ainda hoje, em muitos contextos de ensino, em repetição de informações e em respostas memorizadas (ORÉ, 2018), bem como na restrita e equivocada vinculação entre avaliar/ser avaliado e dar/receber uma nota, vistas como ações de natureza sinonímica, quando não o são (LÓPEZ-PASTOR, 2017).

Frente à problemática da avaliação discente, entre outras estratégias, temos introduzido, em nosso contexto institucional, já há alguns anos, as rubricas, entendidas “como dispositivos utilizados para avaliar o aluno de forma a comportar um caráter descritivo (e preditivo)” (BLASS; IRALA, 2020, p. 9), com o propósito de contribuir na qualificação da prática avaliativa, a partir da explicitação e gradação de evidências observáveis sobre desempenhos possíveis em uma tarefa específica, em um conjunto de tarefas ou, até mesmo para avaliar aspectos de natureza socioformativa, como por exemplo, os trabalhos colaborativos ou a participação em aula (BROOKHART, 2013; MARCHETI, 2020; RAVELA, PICARONI, LOUREIRO, 2017; TOBÓN, 2017).

Este artigo é parte de um projeto de pesquisa interdisciplinar, intitulado *Aprendizagens Ativas e colaborativas: análise da percepção docente, do engajamento discente, da autorregulação e do processo avaliativo*, vinculado ao Grupo de Pesquisa sobre Aprendizagens, Metodologias e Avaliação (GAMA) e se trata de um recorte analítico de natureza mista - predominantemente quantitativo (mas também qualitativo), que se constrói em relação a um conjunto mais amplo de dados produzidos ao longo de um semestre letivo no contexto de uma experiência didática considerada inovadora (BOHN, 2001; DORNELLES, 2008), desenhada contextualmente e implementada no interior de duas disciplinas de graduação, a saber, *Letramentos em Inglês e Letramentos em Espanhol*, vinculadas ao curso de Letras – Línguas Adicionais (Inglês, Espanhol e respectivas literaturas) da Universidade Federal do Pampa. Nessas disciplinas, orientadas por uma perspectiva colaborativa (SALVAT, 2008), pautou-se pela estratégia do “amigo crítico” (*critical friends*) e pela técnica de *self-study* (CORNEJO, 2016; SANDRETTO, 2016; SCHUCK; RUSSELL, 2016; BUTLER *et al.*, 2011), a partir da implementação do modelo didático-metodológico conhecido como *Aprendizagem Baseada em Projetos* (BENDER, 2014).

O objetivo deste trabalho é contrastar dados obtidos por meio de uma e-rubrica padrão, desenvolvida no *Google Forms*, criada para as duas disciplinas citadas, tanto a partir da pontuação atribuída pelas docentes (*mark*) dos dois componentes curriculares envolvidos, quanto da autoatribuição efetuada pelos próprios discentes (*self-mark*). Ressalta-se que, no contexto em que foram aplicadas as rubricas, elas cumprem tanto um caráter formativo quanto somativo, dado que os níveis de desempenho possíveis são convertidos em notas, dentro dos espectros previstos para cada nível, de forma que a expressão dos resultados finais em cada disciplina foi composta por 70% das pontuações

atribuídas pelas docentes e 30% das pontuações autoatribuídas pelos próprios discentes.

Considera-se essa uma proposta avaliativa inovadora no contexto analisado (CARBONELL, 2002), pois, tradicionalmente, apenas os docentes são responsáveis pela atribuição de notas, tanto no cenário institucional em foco, quanto em grande parte das instituições brasileiras. Visa-se contribuir para o debate educacional a respeito da participação discente no processo avaliativo, a fim de balizar experiências futuras de ampliação da atuação dos discentes nesse processo, tanto no curso analisado como em outros contextos acadêmicos e escolares.

Na próxima seção, será apresentada uma breve revisão da literatura sobre avaliação, com ênfase no ensino superior e no uso de rubricas. Na sequência, detalharemos a respeito da metodologia de pesquisa utilizada e faremos a apresentação e discussão dos resultados.

## 2. Aporte teórico

O termo “letramento em avaliação” (*Assessment literacy*) é amplamente utilizado na literatura internacional; porém, pouco abordado no contexto brasileiro, podendo ser compreendido como um processo em que se aprofundam os diferentes graus de “entendimento para fazer julgamentos acadêmicos sobre o trabalho e o desempenho de alguém” (WINSTONE *et al.*, 2017, p. 25, [tradução nossa]), visando a constante qualidade desses julgamentos. Nesses termos, quanto mais todos os agentes envolvidos (no caso específico da sala de aula, professores e alunos) estiverem altamente engajados e houver espaço para conhecerem, aplicarem, ampliarem, qualificarem e desenharem as práticas avaliativas de forma colaborativa, mais adequadas elas poderão se tornar, já que o letramento em avaliação de tais agentes será processualmente ampliado ao longo da vida, em maior ou menor medida, de acordo com a quantidade de experiências qualificadas que estiverem expostos nesse campo avaliativo.

Também, entende-se que o letramento em avaliação pode corroborar para que se construa uma visão da avaliação como empoderamento (RODRÍGUEZ-GÓMEZ; IBARRA-SÁIZ, 2015), principalmente para os discentes, os quais tradicionalmente ocupam um papel de meros “assimiladores” das práticas avaliativas conduzidas pelos docentes de forma direta ou por agentes externos (no caso das avaliações em larga escala), a partir de normas institucionais e/ou por intermédio de legislações educacionais relativamente rígidas, dependendo do contexto.

Entende-se que a implantação de mecanismos horizontais proporciona um ambiente favorável para a tomada de consciência sobre os papéis de cada um frente aos objetos do conhecimento com os quais se depara, além de fomentar uma concepção ampliada do processo socioformativo, numa perspectiva que se dispõe a uma formação mais integradora e holística, não apenas pautada em identificar, descrever e analisar habilidades cognitivas (TOBÓN, 2017). Como isso, pode-se chegar a contribuir, inclusive, para redução do amplo fenômeno da procrastinação acadêmica, marcado também, entre outros aspectos, por fatores contextuais, como a falta de clareza na instrução de

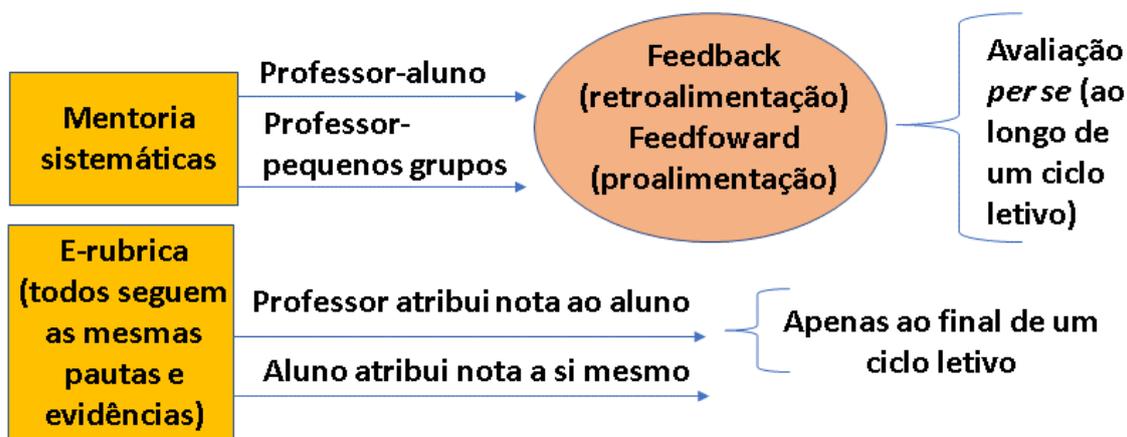
tarefas avaliativas muitas vezes propostas (GIL FLORES, DE BESA GUTIÉRREZ, GARZÓN UMERENKOVA, 2020).

Em um modelo unilateral, como é o caso da adoção exclusiva da atribuição das notas pelo professor em relação ao aluno, a tomada de consciência do discente sobre o seu processo pode ser reduzida ou até mesmo inviabilizada, especialmente quando as tarefas escolhidas para fins avaliativos não estiverem condizentes com as demandas contemporâneas das diferentes profissões de nível universitário (ORÉ, 2018; RUIZ MORALES *et al.*, 2017), levando o aluno a buscar a mera aprovação para o cumprimento de créditos acadêmicos, sem estabelecimento de correlação entre cada elemento de sua formação e sua futura atuação profissional e/ou a projetos éticos de vida, numa perspectiva mais ampla.

A abordagem aqui apontada tem como benefício o fortalecimento da autorregulação da aprendizagem discente (POLYDORO; AZZI, 2017), além de contribuir para a geração de *feedback* (retroalimentação) e *feedforward* (pró-alimentação) qualificados e de fato efetivos por parte dos docentes, visando o desenvolvimento de corresponsabilidade entre ambos, a fim de atingir progressos acadêmicos mais expressivos (WINSTONE; PITT; NASH, 2020; WINSTONE *et al.*, 2017).

É possível compreender que a prática avaliativa, para ser aprimorada, requer uma cadeia de elementos que precisam ser trazidos em tela perante o coletivo educacional. Nessa conjuntura, a rubrica pode ser reivindicada como um dispositivo que vem a contribuir para facilitar o diálogo entre professores e alunos a respeito do que está realmente em jogo no quadro de uma disciplina ou de um percurso formativo mais amplo. Como já foi apontado, o cenário avaliativo é muito mais complexo do que a simples atribuição e recebimento de notas (LÓPEZ-PASTOR, 2017) e, para que ele possa ser reinterpretado como parte do processo educacional e não como um elemento posterior, secundário, desconexo ou mesmo prejudicial (quando entendido pelos atores como punitivo ou opressor), deve-se ter como pressuposto a necessidade de desenhar a avaliação como eixo central do processo didático (PERRENOUD, 1999).

Alerta-se, entretanto, como aponta López-Pastor (2017), que o empreendimento da atribuição de notas como uma pré-condição do sistema educacional para a certificação e promoção estudantil deve se dar ao final de um ciclo letivo, após um recursivo e sistemático conjunto de ações avaliativas dialógicas realizadas ao longo das etapas previstas (que compreendem, no caso da presente pesquisa, um semestre letivo com práticas de *feedbacks/feedforwards* regulares, predominantemente orais, realizados por intermédio de mentorias individuais ou em pequenos grupos de alunos com cada professora). A Figura 1 reflete uma síntese da abordagem aqui apresentada:

**Figura 1** - Proposta para um cenário avaliativo inovador

Fonte: Autoria Própria.

A mentoria aqui é entendida como um conjunto breve de “perguntas e reflexões” sobre o processo da aprendizagem, em que “os entendimentos e percepções inerentes dos participantes são elaborados, esclarecidos e aprofundados” (MJELDE, 2020, p. 12). Aqui, vale a pena mencionar a via de mão dupla que está implicada nessa ação, pois não raras vezes na mentoria quem ocupa a posição desse entendimento é o próprio professor, para buscar compreender de forma situada algumas barreiras enfrentadas pelos estudantes, não apenas a partir de alguma dificuldade cognitiva identificada em relação a um determinado objeto do conhecimento, mas, não raras vezes, barreiras atitudinais que terminam por impactar sobremaneira no seu processo de aprendizagem.

Conceber a avaliação como esse caminho de fala e escuta atentas permite reconduzi-la ao estatuto que ela deve ter na formação dos estudantes, para que, de forma saudável, eles vejam a oportunidade que há em aprender dos seus próprios erros (JOHNSON; BERGMANN, 2018), passando a tomar consciência das lacunas existentes e atuando sobre elas a partir das indicações docentes, como, por exemplo, pelo acesso e prática de estudos a partir de determinados conteúdos audiovisuais ou impressos, adoção de algum aplicativo educacional específico, etc. Essa é, em síntese, a condição para que o *feedforward* cumpra o seu papel de atuação prognóstica, como de fato se almeja.

As pautas que se propõem a compor um cenário avaliativo inovador devem pressupor experimentação, análise, validação e reestruturação das experiências inovadoras empreendidas e, a partir de várias iterações geradas, levarem a abandonar, paulatinamente, com base em evidências sustentáveis, seu caráter alternativo, para se tornarem predominantes num determinado contexto educacional se assim se mostrarem mais convincentes. Para tanto, entende-se a reflexão como elemento central, à luz do que a própria experiência pode revelar (AUBUSSON; SCHUCK, 2008; RAMOS-RODRÍGUEZ; MARTÍNEZ; PONTE, 2017; RUSSEL; FUENTEALBA; HIRMAS, 2016).

Conforme apresentam Quesada *et al.* (2019), uma das formas possíveis de participação dos estudantes na prática avaliativa é quando uma porcentagem da nota final é derivada da autoavaliação e/ou da avaliação pelos pares (*peer*

*assessment*), não ficando exclusivamente a cargo do professor (ou seja, da heteroavaliação). Em qualquer uma dessas situações, a calibragem sobre as expectativas de desempenho precisa ser ainda mais explicitada, o que vem a ampliar a validação do uso de rubricas, sejam elas holísticas ou analíticas. A rubrica analítica é focada em fornecer informações mais detalhadas, por permitir esmiuçar os descritores que incidem sobre o desempenho em uma única tarefa específica, ou seja, fornecem alta granularidade (com um número elevado de subdivisões possíveis) e focalização (dando destaque a cada elemento passível de ser avaliado no âmbito da tarefa em questão).

Já as holísticas são centradas em evidências gerais, sem uma preocupação com certos graus de detalhamento de tarefa por tarefa (TOBÓN, 2017). Na proposta aqui apresentada, optou-se pela utilização da e-rubrica holística com enquadre responsivo bifocal (assim entendida por comportar tanto a perspectiva docente quanto discente - por isso bifocal - e por ser aplicada em um meio eletrônico).

A opção pela rubrica holística se deu porque ela permite uma maior aderência à visão teórica aqui defendida a respeito da temporalidade que deve ser destinada para a atribuição das notas dentro de um ciclo letivo (apenas ao final) e, também, por indicar maior aderência à abordagem da Aprendizagem Baseada em Projetos, já que os processos são menos controláveis e previsíveis do que numa abordagem metodológica pré-formatada, na qual, em geral, as tarefas são previstas supostamente com caráter mais estanque ao início de um ciclo letivo. No modelo adotado, a flexibilidade das ações durante a execução requer também maior flexibilidade e abertura na condução das atividades e nos produtos avaliados, que vão emergindo das próprias necessidades geradas pelo desenvolvimento dos projetos. Na próxima seção, apresentam-se os procedimentos metodológicos empreendidos para a análise dos dados.

### **3. Procedimentos metodológicos**

Esta pesquisa possui delineamento exploratório (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995) e descritivo (RAUEN, 2006), tendo como contexto investigado a Licenciatura em Letras - Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e respectivas literaturas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). O curso prevê a formação de professores de Inglês e de Espanhol de forma concomitante (IRALA, 2016) e, para tal, seus componentes curriculares voltados à formação linguística são espelhados em cada uma das línguas-alvo, ao longo da matriz curricular prevista (por exemplo, Fundamentos de Inglês e de Espanhol I e II, Letramentos em Inglês e em Espanhol, Análise Linguística do Inglês e do Espanhol, Conversação em Inglês e em Espanhol, etc.).

A geração dos dados se deu através do preenchimento de e-rubricas disponibilizadas ao final do semestre via plataforma *Googleforms* (IRALA; DUARTE, 2019), as quais foram igualmente preenchidas pelas docentes responsáveis por Letramentos em Inglês e por Letramentos em Espanhol, respectivamente e, por sua vez, pelos discentes matriculados em cada um dos componentes curriculares (no caso dos discentes matriculados em ambas, havia dois preenchimentos de um mesmo aluno, um para cada componente curricular).

O planejamento didático compartilhado pelas professoras foi conduzido por um projeto centrado no tema da “Felicidade”, a partir de uma pergunta âncora de base (“para diferentes pessoas, em diferentes tempos, em diferentes lugares, o que é felicidade?”), desdobrada ao longo do semestre em diferentes subperguntas formuladas pelas equipes formadas pelos alunos, constituídas de maneira autosselecionada no início do semestre em ambos os componentes. Todas as produções dos discentes foram pensadas e elaboradas visando à organização de uma feira multimidiática multilíngue (inglês, espanhol e português), aberta à comunidade acadêmica e não acadêmica, realizada ao final do semestre.

Dentro da visão mais ampla de avaliação apresentada anteriormente, ambas as disciplinas desenvolveram ao longo do processo mentorias com regularidade mensal (individuais, no caso de Letramentos em Espanhol ou por equipes, no caso de Letramentos em Inglês), em que *feedbacks* e *feedfowards* foram elementos centrais para que todos os discentes estivessem mais conscientes e habilitados a realizar a autoatribuição das notas ao término do semestre.

Para contrastar a diferença existente nas notas autoatribuídas pelos discentes e as notas dadas pelas docentes de Letramento em Inglês e Letramento em Espanhol, foram analisados, ao todo, os desempenhos de 23 (vinte e três) estudantes, sendo que 14 (catorze) cursaram ambas disciplinas simultaneamente, 7 (sete) apenas Letramentos em Espanhol e 2 (dois) apenas Letramentos em Inglês. Contabilizaram-se, assim, 21 (vinte e um) estudantes em Letramentos em Espanhol e 16 (dezesesseis) em Letramentos em Inglês. Foram excluídos da análise os discentes reprovados por frequência, permanecendo apenas os que frequentaram as disciplinas até o seu término. O Quadro 1 apresenta as dez dimensões avaliadas pela rubrica.

Quadro 1. Dimensões avaliativas utilizadas na rubrica

Dimensões avaliativas
a - Ensaio final escrito
b - Glossário bilíngue
c - Três mensários orais
d - Organização e disponibilização de todo material da disciplina
e - Qualidade do material selecionado para a mostra
f - Participação na mostra final
g - Participação em aula ao longo do semestre
h - Fluência e pronúncia ao longo das aulas
i - Acurácia e léxico na produção oral ao longo das aulas
j - Acurácia e léxico na produção escrita ao longo das aulas

Fonte: Autoria Própria

Essas dimensões apresentadas no Quadro 1 foram respondidas de maneira quantitativa, com uma nota de 0 a 10 e qualitativa, a partir de seis níveis de gradação possíveis: Excelente, Muito Bom, Bom, Aceitável, Inadequado e Evidência Insuficiente (IRALA; DUARTE, 2019). Além da rubrica, o instrumento foi complementado com 12 (doze) perguntas de escala *Likert* (RAUEN, 2006)

sobre a autopercepção dos discentes a respeito de aspectos relevantes para as perspectivas didático-avaliativas adotadas.

Adicionalmente, havia a possibilidade opcional de comentários textuais abertos, tanto de docentes quanto de discentes, versando sobre os resultados do trabalho colaborativo proposto nas equipes autosselecionadas e, também para justificar e/ou comentar de forma geral sobre as decisões tomadas nas escolhas empreendidas a partir dos parâmetros indicados na e-rubrica e fornecer *feedback* final, no caso do preenchimento feito pelas docentes, pois, após ao término de todos os procedimentos previstos no semestre letivo, os alunos tiveram acesso a todos os dados com as respectivas respostas.

Na próxima seção, serão apresentados e discutidos os dados gerados, os quais servirão como parâmetro para balizar experiências avaliativas futuras na mesma linha da proposta realizada no semestre em questão.

#### 4. Resultados e Discussões

Para validar quantitativamente o viés avaliativo adotado, buscou-se primeiramente verificar se havia discrepância entre as notas autoatribuídas pelos alunos e as atribuídas pelas docentes, independente da disciplina em questão. Para tanto, foram calculadas as médias, as variâncias e o desvio padrão, de acordo aos papéis institucionais dos avaliadores, conforme apresentado no Quadro 2:

Quadro 2. Quadro comparativo de notas atribuídas por papel institucional

Variável	Média	Variância	Desvio Padrão
<b>Professoras</b>	75.84	246.08	15.68
<b>Estudantes</b>	77.46	407.41	20.18

Fonte: Autoria Própria

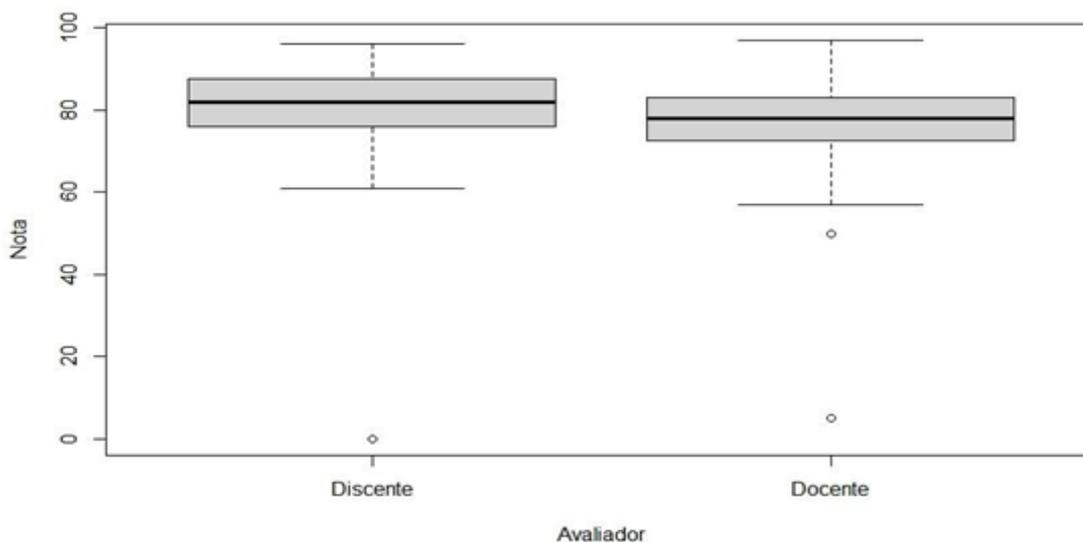
O Quadro 2 evidencia que, apesar de o conjunto das médias autoatribuídas pelos discentes serem superiores às atribuídas pelas docentes, ambas se encontram em patamares bastante próximos. Por outro lado, podemos observar que a maior variância foi obtida entre os estudantes. O mesmo comportamento pode ser observado quando se avalia o desvio padrão.

Tanto a variância quanto o desvio padrão são ferramentas úteis para avaliar a dispersão dos dados em relação à média, sendo consideradas “medidas confiáveis em termos intervalares de variabilidade” (LEVIN; FOX; FORD, 2012, p. 114). Assim, é esperado que os discentes tenham apresentado índices de dispersão mais altos nessas medidas, dado que, tradicionalmente, não costumam ocupar o lugar de avaliadores dentro do cenário avaliativo, sendo normalmente apenas receptores das heteroavaliações efetuadas pelos docentes.

Na sequência, foram aplicados um conjunto de testes estatísticos, com o intuito de confirmar se a comparação entre as médias atribuídas pelas docentes e pelos discentes apresentavam ou não diferença significativa. Inicialmente, os dados foram submetidos a testes de normalidade, a saber: Shapiro-Wilk e Bartlett (FIELD, 2009). Os resultados obtidos evidenciaram a não normalidade dos dados, através do teste de Shapiro-Wilk ( $p < 0,05$ ). Por meio do teste de Bartlett, foi verificado que as variâncias apresentavam homogeneidade ( $p > 0,05$ ).

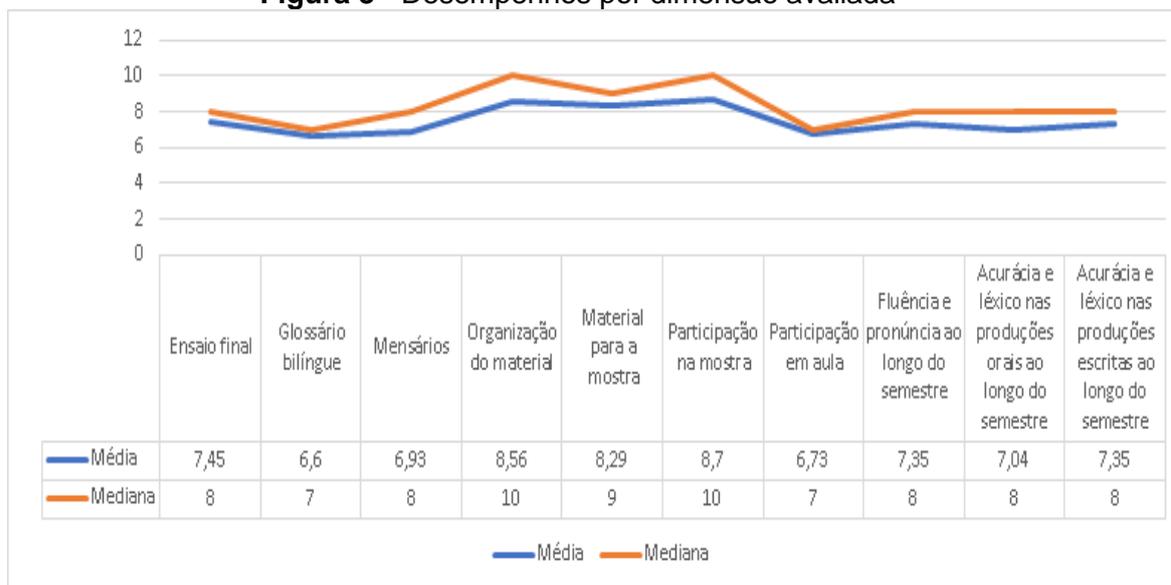
Nesse contexto, pelo não atendimento de um dos pressupostos para a análise de variância utilizada em testes paramétricos, foi aplicado um teste não paramétrico, o teste de Kruskal-Wallis. Por esse teste, confirmou-se que não havia diferença estatística entre as médias autoatribuídas pelos discentes e as atribuídas pelas docentes ( $p > 0,05$ ). Na Figura 2, sintetiza-se visualmente, por meio de um gráfico de *boxplot*, o alto grau de alinhamento entre as notas também em termos de máximos e mínimos (exceptuando os *outliers*).

**Figura 2.** Boxplot comparativo das notas dadas pelas docentes e discentes



Fonte: Autoria Própria

Também, buscou-se observar em quais dimensões da rubrica foram atingidos os melhores desempenhos. Para tanto, foram calculadas as médias, independente de avaliadores (se discentes ou docentes) ou de disciplinas e, também, a mediana obtida em cada dimensão, ou seja, “a medida de tendência central que separa a distribuição em duas partes iguais” (LEVIN; FOX; FORDE, 2012, p. 78). Com essa análise, é possível compreender quais dimensões globalmente foram mais críticas e merecem maior atenção e estratégias didáticas nos semestres subsequentes; além disso, observar se, em um próximo ajuste do desenho das rubricas, todas as dimensões apresentam o mesmo grau de relevância (como se procedeu no semestre avaliado) ou se é necessário estipular algum nível de ponderação que as diferencie. Na Figura 3, são apresentados esses dados:

**Figura 3 - Desempenhos por dimensão avaliada**

Fonte: Autoria Própria

Conforme os dados apresentados na Figura 3, compreende-se que as duas dimensões com pior pontuação foram os Glossários Bilíngues e a participação em aula ao longo do semestre. Identificamos, como hipótese, que o glossário bilíngue, constituído de um caderno manuscrito exclusivo para este fim (no qual os discentes deveriam fazer apontamentos dos léxicos aprendidos em ambas as línguas e formulação de definições autorais explicativas sobre os vocábulos desconhecidos, ao longo do semestre) pode, em termos práticos, ter sido assumido por vários alunos como uma tarefa desconexa das demais, em termos da característica do artefato utilizado.

De todas as tarefas, era a única que envolvia uma prática manuscrita, pois todas as demais ocorriam em ambientes digitais, especialmente o *Google Drive* (no qual cada equipe possuía suas pastas de construção de evidências do processo) e o *Whatsapp* (no qual se davam interações para o auxílio de dúvidas, divulgação de registros de atividades e lembretes), o *Mentimeter* (para atividades com geração de respostas coletivas, especialmente nuvens de palavras) e o *Canva* (onde foram produzidos e editados os materiais criados para a mostra interativa).

Por outro lado, na questão complementar de *Escala Likert* que versava sobre a afirmativa "O glossário foi muito importante para a ampliação do meu vocabulário", a maioria dos alunos afirmou concordar ou concordar fortemente (63, 2% concordam, 34,2% concordam fortemente e, ainda, 2,6% não concordam e nem discordam). Em razão disso, como apontamento futuro, é indicado vincular a produção do glossário também aos ambientes digitais disponíveis (e não da forma manuscrita que foi exigida no semestre avaliado), de maneira a contribuir para uma maior constância de sua produção (maior regularidade e agilidade no apontamento dos vocábulos ao longo do processo) e, assim, articulá-la com as demais atividades propostas no âmbito dos projetos que os alunos desenvolvem.

Quanto à dimensão da participação em aula, evidencia-se como um fenômeno bastante complexo, pois embora o curso seja presencial e haja

exigência de 75% de frequência, são registradas muitas flutuações no número de alunos presentes por aula, especialmente quando elas ocorrem no turno da manhã (o curso é ofertado em turno integral).

Ainda que a participação em aula não seja compreendida nas disciplinas apenas em termos de presença (mas também a partir da pontualidade e das práticas de interação entre colegas e grupos, como é esperado numa metodologia ativa como a Aprendizagem Baseada em Projetos), entende-se que esse é um aspecto relevante a ser observado.

Esse aspecto não é sensível apenas para o planejamento futuro específico dos componentes envolvidos, mas especialmente para uma visão de um cenário mais amplo de reconstrução curricular, já que, cada vez mais, tem-se apontado o modelo híbrido de aprendizagem (HORN; STAKER, 2015) como uma possibilidade viável para os diferentes níveis de ensino, o que implica na redução da presencialidade física e, por consequência, na alteração na perspectiva sobre o que entra em jogo no âmbito da avaliação em termos de participação.

Uma das perguntas complementares à rubrica, que dialoga com esse aspecto da avaliação, versava sobre a seguinte afirmativa: "Fui extremamente dedicado a este componente curricular". A resposta preponderante foi "não concordo e nem discordo" (com 42,4%), seguida de 36,5% para "concordo", 15,8% para "discordo" e 5,3% para "discordo fortemente". Ainda que a dedicação ao componente seja interpretada como um aspecto mais amplo do que a presença, é válido observar que os próprios estudantes percebem suas fragilidades em relação ao engajamento com as disciplinas, reveladas pela expressividade de respostas neutras ou discordantes.

Quanto às dimensões que diretamente avaliavam avanços processuais em termos de habilidades linguísticas e discursivas, observa-se, na Figura 3, uma elevada coerência e proximidade entre os diferentes resultados (desempenho em fluência e pronúncia nas produções orais, acurácia e léxico nas produções orais, bem como nas produções escritas ao longo do semestre), assim como também na culminância desse processo, indicada especialmente na produção do ensaio escrito final.

Esses resultados corroboram com a escolha da utilização da rubrica holística para uma proposta metodológica norteada por Aprendizagem Baseada em Projeto, pois a compreensão global que ela proporciona contribui para retirar o peso da nota em relação a cada tarefa produzida, permitindo fluidez para diversificar as produções e compreendê-las de forma mais orgânica, inseridas de fato na concepção de avaliação apresentada, com centralidade para o *feedback* e especialmente para o *feedforward*, como indicado, ao longo do ciclo letivo e não de forma pontual.

Em relação aos mensários, cabe esclarecer que são produções em vídeo realizadas por meio dos dispositivos *smartphones*, realizadas com intervalo mensal pelos estudantes, ao longo de todo o semestre, sobre os quais se buscava fomentar a consciência metacognitiva (LIMA FILHO; BRUNI, 2015) dos alunos, a partir de pautas orientativas disponíveis na rubrica criada, no qual se estimulava a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem e sua gestão, a relação com os demais membros da equipe de trabalho formada ao

início do semestre e, também, a relação com a temática geral desenvolvida, no caso do semestre em análise, a “Felicidade”.

Previa-se na rubrica que, caso o discente não entregasse o mensário em algum dos meses, nos prazos estipulados, seria invalidada a entrega dos demais mensários (considerando-os, assim, no nível “evidência insuficiente”), pois se entendia, a princípio, que o objetivo dessa produção era principalmente promover a criação de estratégias de superação das dificuldades de um mês para o seguinte, não havendo, nesse caso, propósito educativo se ele não fosse efetivamente produzido mês a mês.

Tal restrição impactou no fato de que o mensário foi, depois do glossário, o elemento avaliado com menor média no conjunto dos estudantes. Essa estratégia docente pode ser revista em outros semestres em que o mensário seja uma dimensão avaliada, visto que um mesmo estudante pode vir a reengajar-se no seu processo, mesmo que apresente oscilações e rupturas em algumas entregas, por razões variadas durante o percurso.

Também, é válido considerar que o mensário era mais uma oportunidade de o aluno gerar evidências sobre a sua produção oral na língua estudada. Numa questão complementar à rubrica, na qual os alunos se posicionaram sobre o enunciado “A produção de mensários orais foi muito importante para a minha aprendizagem da língua neste semestre”, 55,3% optaram por concordar com a afirmação, 39,5% que concordaram fortemente e 5,3% não concordaram e nem discordaram.

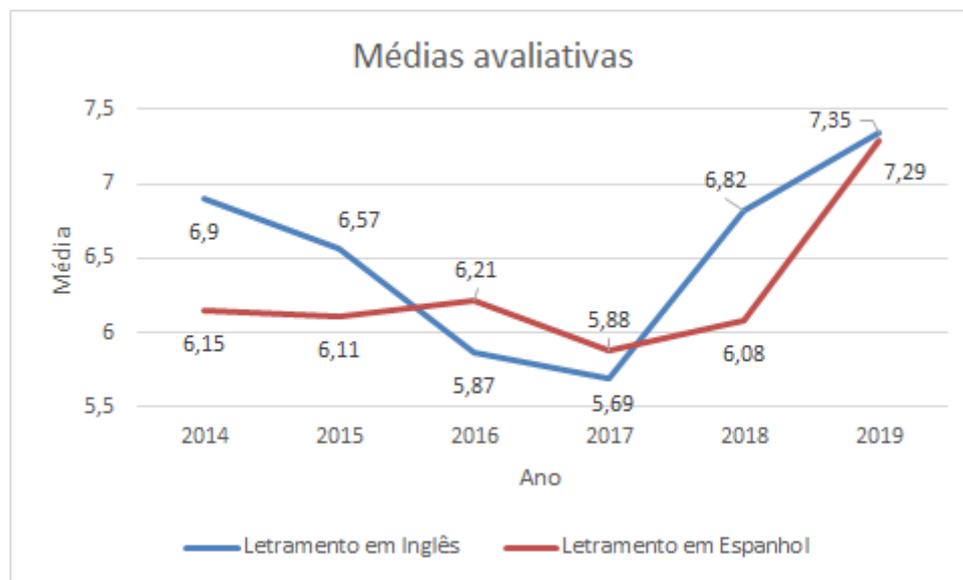
Sobre a adoção das rubricas em si, os estudantes apontaram para a afirmativa “A avaliação por meio de rubricas foi de grande importância para o meu processo de aprendizagem”, as seguintes respostas: 62,2% concordavam, 16,2% concordavam fortemente, 18,8% não concordavam e nem discordavam e 2,7% discordavam. Consideram-se esses resultados positivos, visto que as rubricas foram introduzidas na formação desses alunos pela primeira vez no semestre analisado e foi preciso adaptá-los à nova concepção avaliativa implementada, inicialmente complexa em comparação às experiências prévias que possuíam, tanto no próprio Ensino Superior quanto na Educação Básica.

Esse processo dialógico contínuo em torno do propósito da avaliação também foi positivo para que os alunos se vissem, de forma geral, ao término do semestre, com autoeficácia suficiente para efetuar a atribuição de suas notas por meio da rubrica, pois diante da afirmativa “Sinto-me totalmente capaz para realizar a autoavaliação do meu processo de aprendizagem através da rubrica”, os resultados encontrados foram: 71,1% concordavam, 18,4% não concordavam e nem discordavam, 7,9% concordavam fortemente e 2,6% discordavam. Esses resultados no campo perceptivo dos estudantes corroboram com os dados estatísticos apresentados anteriormente, que equiparam as atribuições de notas pelas docentes às autoatribuições dos discentes, contribuindo para validar a concepção da avaliação como empoderamento apresentada (RODRÍGUEZ-GÓMEZ; IBARRA-SÁIZ, 2015).

Retomamos o papel das mentorias sistemáticas mencionadas no aporte teórico deste texto, pois, como foi evidenciado, dentro da concepção aqui advogada, nesses momentos é que ocorriam efetivamente a essência do processo avaliativo como o entendemos, na qual os atores da cena didática expunham e eram expostos aos elementos-chave necessários para avançar na

construção da aprendizagem. Identificamos que a proposta avaliativa teve efeitos positivos nos desempenhos finais dos discentes, tanto em Letramentos em Espanhol quanto em Letramentos em Inglês, como podemos observar através da Figura 4:

**Figura 4 - Comparação dos desempenhos finais por coorte**



Fonte: Autoria Própria

Por fim, a Figura 4 traz elementos que sustentam o efeito positivo da proposta avaliativa adotada de forma coordenada em Letramentos em Inglês e em Letramentos em Espanhol, pois além da corresponsabilização dos alunos no processo avaliativo, introduzida de forma inovadora no ano em análise, observou-se aumento nas médias finais em ambas as disciplinas e aproximação nos valores dos desempenhos obtidos entre elas, o que não havia acontecido até então de forma tão favorável, desde que foram introduzidas no currículo do curso, pois anteriormente tanto o planejamento quanto a avaliação ocorriam de maneira independente em cada uma delas.

## 5. Considerações Finais

Este relato buscou apresentar e analisar o contraste entre a utilização de uma e-rubrica holística criada para avaliar o processo e o resultado dos desempenhos discentes em dois componentes curriculares de graduação ofertados no terceiro semestre do curso de Letras - Línguas Adicionais (Inglês e Espanhol) de uma universidade pública brasileira, localizada na região sul do país. No curso em análise, existe um conjunto de disciplinas espelhadas nas duas línguas que constituem o eixo da formação dos discentes, tendo ocorrido tal experiência em Letramentos em Espanhol e Letramentos em Inglês, no semestre em questão. As rubricas criadas foram utilizadas tanto pelas docentes quanto pelos discentes e se identificou que não houve diferença estatística na atribuição de notas por parte de ambos os papéis institucionais.

Os resultados se mostram favoráveis à continuidade de propostas semelhantes à adotada e revelam a necessidade de difusão dessa prática para outros contextos, especialmente em atividades de formação continuada para docentes sobre o tema da avaliação, pois o investimento no letramento em avaliação dos discentes é um ganho evidente para a ampliação da autorregulação do seu processo de aprendizagem, de acordo com a experiência empreendida. Ressalta-se que o caráter inovador da proposta se deu no contexto institucional em questão por duas razões: porque as rubricas ainda são dispositivos pouco difundidos nessa universidade e, porque, mesmo docentes que as utilizam ainda aderem exclusivamente ao modelo heteroavaliativo (considerado também dominante na maioria das instituições de ensino superior).

Advogamos que o empoderamento discente tão difundido com a defesa da utilização de metodologias ativas (como é o caso da Aprendizagem Baseada em Projetos adotada) requer não apenas que os alunos sejam ativos para executar as etapas previstas para execução de um projeto, por exemplo, mas também é necessário considerar, nas diferentes instituições, a validade dos discentes serem capazes de se autoavaliar com propriedade (seja verbalizando seus pontos fracos e fortes em atividades de mentoria, seja autoatribuindo-se uma nota que é utilizada para fins de avanço acadêmico, como ocorreu nessa experiência), pois, do contrário, não estaremos sendo plenamente coerentes com a visão metodológica adotada. Ou seja, o aluno também precisa ser ativo no campo avaliativo e não somente na execução das tarefas.

Apenas o *continuum* desse exercício de letramento em avaliação pode ser capaz de alterar visões meramente utilitaristas, burocráticas ou mesmo negativistas sobre o ato de avaliar (e autoavaliar-se), tão necessário para qualquer pessoa e mais ainda para futuros professores, como é o caso em questão, em um curso de licenciatura. Por fim, apontamos a possibilidade de ampliar a porcentagem da pontuação final atribuída pelos discentes para 50% em experiências futuras (e não 30% como ocorreu no semestre analisado), por acreditarmos que ao valorizarmos quantitativamente a corresponsabilidade dos alunos, podemos favorecer a compreensão positiva que podem adquirir sobre o processo de avaliação e a se autorregularem de forma mais qualificada.

## Referências

AUBUSSON, Peter; SCHUCK, Sandy. Researching and Learning from our Practices. In: AUBUSSON, Peter; SCHUCK, Sandy. (Orgs.). **Teacher Learning and Development: the mirror maze**. Sydney: Australia, Springer, 2008, p.1-12.

BENDER, William. **Aprendizagem baseada em Projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.

BLASS, Leandro; IRALA, Valesca. O uso da aprendizagem baseada em problemas (PBL) como metodologia de ensino em aulas de Cálculo Numérico. **Revista de Educação Matemática**, v.17, p.e020035, 7 jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.37001/remat25269062v17id360>.

BOHN, Hilário. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: a necessidade de (re)construção de conceitos. In: LEFFA, V. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001, p.115-124.

BROOKHART, Susan. **How to create and use rubrics for formative assessment and grading.** Alexandria, Virginia (USA): ASCD, 2013.

BUTLER, Helen et al. **The critical friend:** facilitating change and wellbeing in school communities. Australia: Acer Press, 2011.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar:** a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORNEJO, José. El self-study de la práctica de los formadores de futuros profesores: bases teóricas, características y modalidades metodológicas. In: RUSSELL, Tom; FUENTEALBA, Rodrigo & HIRMAS, Carolina (Orgs.). **Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study.** Santiago do Chile: OEI, 2016, p.25-64.

DORNELLES, Clara. **A gente não quer ser tradicional, mas...como é que faz, daí? A inovação curricular e o debate popularizado sobre língua portuguesa e ensino.** 2008. 169p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

FIELD, Andy. **Descobrimo a estatística usando o SPSS.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL FLORES, Javier; DE BESA GUTIÉRREZ, Manuel; GARZÓN UMERENKOVA, Angélica. ¿Por qué procrastina el alumnado universitario? Análisis de motivos y caracterización del alumnado con diferentes tipos de motivaciones. **Revista de Investigación Educativa**, v. 38, n. 1, p. 183-200, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.344781>. Acesso em: 06 mai. 2020.

HORN, Michael; STAKER, Heather. **Blended:** usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

IRALA, Valesca; DUARTE, Gabriela. **E-rubrica holística para a área da linguagem com enquadre responsivo bifocal na adoção de Project-based learning.** 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/344565497\\_E-Rubrica\\_holistica\\_para\\_a\\_area\\_da\\_linguagem\\_com\\_enquadre\\_responsivo\\_bifocal\\_na\\_adocao\\_de\\_Project-based\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/344565497_E-Rubrica_holistica_para_a_area_da_linguagem_com_enquadre_responsivo_bifocal_na_adocao_de_Project-based_learning). Acesso em: 29 jul. 2021. DOI: 10.13140/RG.2.2.13711.20641.

IRALA, Valesca. Inovação na formação de professores de espanhol: a experiência em um curso de Letras/Línguas Adicionais. In: ERES FENÁNDEZ, Gretel; BAPTISTA, Lívia; SILVA, Antonio Messias. (Orgs.). **Enseñanza y aprendizaje del español en Brasil:** aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2016, p. 171-184.

JOHNSON, Cara; BERGMANN, Jon. **Flipped 3.0.** Flipped Mastery Learning. An Insanely Simple Guide. Irvine: FL Global Publishing, 2018.

LEVIN, Jack; FOX, James; FORDE, David. **Estatística para ciências humanas.** 11 ed. São Paulo: Pearson, 2012.

LIMA FILHO, Raimundo Nonato; BRUNI, Adriano Leal. Metacognição estimula

características empreendedoras? Uma análise em profissionais de Administração. **RACE - Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, v. 14, n. 2, p. 427-450, 12 ago. 2015.

LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel. Evaluación formativa y compartida: evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. In: LÓPEZ-PASTOR Víctor; PÉREZ-PUEYO, Ángel. (Orgs.). **Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas**. León: Universidad de León, 2017, p. 34-69.

MARCHETI, Ana Paula do Carmo. Rubricas: um importante instrumento para correção de desempenho discente. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 6, n. 16, p. 58 – 76, 2020.

MJELDE, Liv. Experiência e significado de mentoria: da abordagem socrática à nova ciência da aprendizagem. **Boletim Técnico do Senac**, v. 46, n. 2, 11 ago. 2020.

MOROSINI, Marília et al. A qualidade da Educação Superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n.64, p.13-37, 2016.

ORÉ, Fabio. Reflexiones para una evaluación constructivista. **Horizonte de la Ciencia**, v. 8, n. 14, p. 87-99. enero-junio 2018. Disponível em: <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/294>. Acesso em: 24 dez. 2020.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 29, n. 4, p. 318-325, ago. 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-89101995000400010>. Acesso em: 28 dez. 2020.

POLYDORO, Soely; AZZI, Roberta Gurgel. Apontamentos preliminares: a autorregulação na teoria social cognitiva. In: POLYDORO, Soely (Org.). **Promoção a autorregulação da aprendizagem: contribuições da teoria social cognitiva**. Porto Alegre, RS: Editora Letra 1, 2017.v.1, p. 11-17.

QUESADA, Victoria et al. Should I use co-assessment in higher education? Pros and cons from teachers and students' perspectives. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, p. 987–1002, 2019. Disponível em: 10.1080/02602938.2018.1531970. Acesso em 28 dez. 2020.

RAMOS-RODRÍGUEZ, Elizabeth; MARTÍNEZ, Pablo Flores; PONTE, João Pedro da. An Approach to the Notion of Reflexive Teacher and Its Exemplification on Mathematics Education. **Systemic Practice and Action Research**, v.30, n.1, p. 85-102, 2017.

RAVELA, Pedro; PICARONI, Beatriz; LOUREIRO, Graciela. **¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?** Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. Montevidéo: Magro, 2017.

RAUEN, F. **Roteiros de pesquisa**. Rio do Sul: Nova Era, 2006.

RODRÍGUEZ-GÓMEZ, Gregorio; IBARRA-SÁIZ, María Soledad. Assessment as Learning and Empowerment: Towards Sustainable Learning in Higher Education. In: PERIS-ORTIZ, Marta; MERIGÓ LINDAHL, José María (Orgs). **Sustainable Learning in Higher Education: developing Competencies for the Global Marketplace.** Cham (Suíça): Springer International Publishing, 2015, p. 1-20.

RUIZ MORALES, Yovanni et al. Evaluación de competencias genéricas en el ámbito universitario a través de entornos virtuales: Una revisión narrativa. **Relieve**, v. 23, n. 2, p. 1-15. 2017. Disponível em: <http://doi.org/10.7203/relieve.23.1.7183>. Acesso em: 28 dez. 2020.

RUSSELL, Tom; FUENTEALBA, Rodrigo; HIRMAS, Carolina (Orgs.). **Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study.** Santiago do Chile: OEI, 2016.

SALVAT, Begoña Gros. **Aprendizajes, conexiones y artefactos: la producción colaborativa del conocimiento.** Barcelona: Gedisa, 2008.

SANDRETTO, Susan. Tensiones teórico-metodológicas desde una mirada post estructural, en un proyecto de investigación de self-study colaborativo. In: RUSSELL, Tom; FUENTEALBA, Rodrigo; HIRMAS, Carolina (Orgs.). **Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study.** Santiago do Chile: OEI, 2016. p.97-116.

SCHUCK, Sandy; RUSSELL, Tom. Self-Study, Amistad crítica y las complejidades en la formación de profesores. In: RUSSELL, Tom; FUENTEALBA, Rodrigo; HIRMAS, Carolina (Orgs.). **Formadores de formadores, descubriendo la propia voz através del self-study.** Santiago do Chile: OEI, 2016. p.117-132.

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

WINSTONE, Naomi; PITT, Edd; NASH, Robert. Educators' perceptions of responsibility-sharing in feedback processes. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, Londres, abri., 2020, Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1748569>. Acesso em: 14 jun.2020.

WINSTONE, Naomi et al. Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipient processes. **Educational Psychologist**, v. 52, n. 1, p. 17–37, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>. Acesso em: 28 dez. 2020.

### **Contribuição de cada um dos autores**

Autor 1: concepção da pesquisa e da experiência docente, participação ativa na escrita de todas as etapas do texto, revisão final.

Autor 2: metodologia, análise estatística, análise dos dados, escrita na versão inicial.

Autor 3: concepção da experiência docente, participação na escrita da introdução, do aporte teórico e da metodologia, resumo na língua inglesa.

Enviado em: 28/dezembro/2020 | Aprovado em: 10/junho/2021