

---

## **Avaliação da competência comunicativa no ensino-aprendizagem de línguas: investigando o uso de recursos para além dos exames tradicionais**

### **Assessment of communicative competence in language teaching and learning: investigating the use of resources beyond traditional exams**

**Iandra Maria Weirich da Silva Coelho**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas  
iandrawcoelho@gmail.com

### **Resumo**

Este artigo apresenta um levantamento sobre o uso de recursos tecnológicos utilizados para avaliar a competência comunicativa no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Levando em conta que a avaliação é compreendida como parte indissociável desse processo, evidencia-se uma discussão, com base nos conceitos, recursos tecnológicos e instrumentos de avaliação utilizados nesse contexto. Os procedimentos metodológicos adotados envolvem uma pesquisa bibliográfica, abordagem quantitativa, com uso de questionário para coleta de dados, e qualitativa, a partir do método de análise de conteúdo. A amostra foi composta por professores de língua inglesa, espanhola e francesa, do Centro de Idiomas, do Instituto Federal do Amazonas. Os resultados evidenciam a preferência por exames escritos e orais padronizados e a baixa utilização de recursos tecnológicos, devido, principalmente, à necessidade de capacitação digital docente.

**Palavras-chave:** Ensino de línguas. Avaliação. Recursos Tecnológicos.

### **Abstract**

This article presents a survey on the usage of technological resources which are used to evaluate communicative competence in the process of teaching and learning languages. Taking the evaluation into consideration, it is understood by an inseparable part of this process, the article brings out a discussion based on the concepts, technological resources and assessment instruments used in this context. The methodological procedures followed set a bibliographic research, quantitative approach sustained by a questionnaire to collected data, and qualitative approach based on content analysis method. The sample was composed of English, Spanish and French language teachers of the Language Center of the Federal Institute of Amazonas. The results highlight the preference for standardized written and oral exams, due to the low usage of technological resources, specially from the need for digital teacher training.

**Keywords:** Language Teaching. Assessment. Technological Resources.

---

## Considerações Preliminares

A temática sobre avaliação de competências é um fenômeno de estudo emergente e de grande interesse no âmbito educativo, especialmente no contexto internacional. Por outro lado, no âmbito nacional, destaca-se a necessidade de discutir sobre a evolução conceitual do termo “competência comunicativa”, a relação entre tecnologia educativa e ensino-aprendizagem de línguas, assim como a avaliação desse processo, temáticas relevantes nas áreas da Linguística e Linguística Aplicada.

Tal necessidade também se evidencia, considerando o contexto de implementação da proposta da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), apresentada pelo Ministério da Educação. Para a efetivação desse processo, tanto a conceituação, como as práticas docentes, com foco na aquisição de competências e habilidades de uma língua adicional, devem ser elucidadas, pautando-se em dimensões procedimentais e epistemológicas, a fim de promover uma visão menos instrumental de aprendizagem da língua-alvo e mais voltada para o desenvolvimento integral do estudante.

Dessa forma, a discussão que integra o ensino, aprendizagem, avaliação e o potencial uso de recursos tecnológicos é profícua e necessária, impulsionando novos estudos e objetos de conhecimento fundamentais para a investigação educativa do século XXI, como fontes importantes de inovação, dependente da experimentação realizada por pesquisadores e docentes.

Procurando estabelecer essa integração, no sentido de que os recursos tecnológicos disponíveis podem “induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino” (KENSKI, 2012, p. 44), evidenciam-se as razões que justificam esse artigo. A primeira delas tem origem nas inquietações docentes a respeito da avaliação da competência comunicativa nas línguas adicionais, valendo-se da trajetória e experiências profissionais da autora.

A outra motivação leva em conta o fato de que a avaliação é objeto de interesse educativo, especialmente quando se trata da aquisição e desenvolvimento das competências no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, sendo, portanto, um processo que pode ser potencializado com uso de distintas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), efetivando novos ciclos de inovação tecnológica e possibilitando diferentes práticas e resultados. (TRUJILLO; SALVADORES; GABARRÓN, 2019)

Diante do avanço tecnológico, reconhece-se a relevância das TIC como meios facilitadores para o ensino-aprendizagem de línguas. Vários estudos têm apontado as contribuições de diferentes ferramentas para criar condições de aprendizagens significativas, que favorecem o interesse e a motivação dos estudantes na aprendizagem de línguas (DURÁN-FERNÁNDEZ; BARRIO-BARRIO, 2007); facilitar a prática do idioma e a interação entre os aprendizes para além da sala de aula (GARCÍA PARDO, 2014); estimular a interatividade entre aprendizes e professores, favorecendo a comunicação, troca de informações, execução de atividades em grupos, realização de *feedback* e estreitamento de laços de conhecimento e amizade (LOPES, 2012); fomentar

experiências de imersão por meio de diferentes tecnologias (BLYTH, 2017); além de contribuir para o desenvolvimento da língua-alvo, considerando aspectos como componentes da habilidade linguística (conhecimento linguístico - conhecimento organizacional e conhecimento pragmático, e competência estratégica), interação; integração das quatro habilidades, e motivação (TUMOLO, 2014).

De maneira geral, esses autores apresentam a potencialidade educativa de diferentes recursos tecnológicos para o ensino-aprendizagem de línguas, que inclui, tanto o interesse dos professores em fortalecer suas práticas pedagógicas (DURÁN-FERNÁNDEZ; BARRIO-BARRIO, 2007; IZQUIERDO et al., 2017), como a demonstração de possíveis ferramentas que podem ser utilizadas (TRUJILLO; SALVADORES; GABARRÓN, 2019). Embora a literatura evidencie importantes resultados, é possível observar uma carência de discussões sobre o uso desses recursos nas práticas avaliativas, já que o foco direciona-se às mudanças endossadas pelo uso da tecnologia na aprendizagem de línguas, elucidando uma lacuna com relação à avaliação, tema significativo e de grande complexidade. (CHAPELE 2007 apud TRUJILLO; SALVADORES; GABARRÓN, 2019)

Com base nessa conjuntura, o objetivo principal nesse estudo é apresentar uma discussão sobre os instrumentos e recursos tecnológicos que podem ser utilizados por professores de línguas para avaliar a competência comunicativa. Nesse contexto, os procedimentos metodológicos compreendem um levantamento de base bibliográfica, tendo como principais referências: Paiva e Sade (2006); Castillo e Cabrerizo (2009); Cebrián (2009); Castejón et al. (2009); López Pastor (2009); Quiñonero (2011); Rodríguez Gómez e Ibarra Sáiz (2011); Cebrián (2009); Raposo e Gallego (2012); Covacevich (2014); Tumolo (2014); Ibarra Sáiz e Rodríguez Gómez (2015); Mira-Giménez (2016) e Mallén-Bosch (2017) e a adoção de um questionário aplicado a dezenove (19) professores de diferentes línguas: inglês, espanhol e francês.

O estudo conta com uma abordagem quantitativa, com foco nos recursos utilizados para avaliação das quatro habilidades comunicativas (produção/interação oral, compreensão oral, compreensão leitora e produção escrita), e qualitativa, com ênfase nos aspectos descritivos, de forma sistemática, por meio do método de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), a fim de investigar as implicações referentes ao uso desses recursos na prática docente. A análise desses dados é realizada com o auxílio do software Sphinx Léxico (FREITAS et al., 2008).

## **Competência comunicativa e avaliação: contextualizando a investigação e atualidade das temáticas**

De acordo com Sant'ana, Moura e Costa (2014,p.249), “o conceito de competência ainda merece atenção pelo alto potencial que guarda para inovar as práticas de aprendizagem e formação”. Tendo em vista esse potencial, evidencia-se a necessidade de refletir sobre o atual cenário e suas implicações no desenvolvimento das competências relacionadas à didática de línguas,

vislumbrando possibilidades de mudanças essenciais no que tange à perspectiva teórico-conceitual, assim como outras nuances que dizem respeito a como ensinar e, principalmente, como avaliar.

Da mesma maneira, “definir o conceito de avaliação não é uma tarefa fácil, especialmente porque abrange diferentes instrumentos, propósitos e funções”. (SPYCHALA, 2014, p.685)

Inicialmente, tendo em vista questões relacionadas à polissêmica conceituação referente ao termo ‘competências’, devido às constantes polêmicas, sejam de caráter teórico ou prático, vale ressaltar que nesse estudo, esse conceito ultrapassa o sentido tecnicista original, e elucida a ênfase nas formas de ação e reação, assim como nas questões comportamentais, relacionadas a mecanismos de mobilização de diferentes representações e conhecimentos subjacentes.

Para entender o impacto que a aquisição e o desenvolvimento de competências relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas pode e deve causar no processo educativo, é necessário refletir sobre as atuais mudanças, com relação ao uso de um idioma, as redes digitais de informação, as condições necessárias para que os estudantes possam desenvolver diferentes capacidades e enfrentar os desafios atuais, bem como promover a cidadania e o respeito à diversidade e a pluriculturalidade. (COELHO, 2019, p. 97)

Tais considerações servem como base para discutir e refletir sobre a aquisição e desenvolvimento da competência comunicativa em línguas. Desde uma perspectiva histórica, esse conceito foi criado por Hymes (1972) e reinterpretado a partir da conceituação de competência linguística, introduzida por Chomsky (1965). Hymes incorporou a capacidade de usar a língua a partir de uma dimensão social, em que o objetivo principal não é dominar estruturas linguísticas, mas saber quando falar, a quem falar, de que maneira e em quais situações, adequando a língua ao contexto de uso.

Dessa forma, essa competência refere-se à “capacidade (progressiva) de interagir, compreender e expressar-se de forma adequada e eficaz em diferentes situações de comunicação” (FERNÁNDEZ, 2007, p. 4). Essa competência fomenta as competências gerais da pessoa que incluem: saber, saber ser, saber fazer e saber aprender.

De acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001), documento que estabelece diretrizes no âmbito do ensino, aprendizagem e avaliação de línguas, a competência comunicativa compreende um conjunto de componentes linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos. A competência linguística é definida como o conhecimento de recursos formais, a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens corretas e significativas, composta por outras competências: competência lexical; competência gramatical; competência semântica; competência fonológica; competência ortográfica; etc.

A competência sociolinguística diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social da língua: os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria

popular, as diferenças de registro, os dialetos e os sotaques. A competência pragmática refere-se à capacidade do aprendiz em utilizar os conhecimentos relacionados à competência discursiva, tendo presente, não apenas as relações entre os signos linguísticos e seus referentes, mas também, aquelas que ocorrem no sistema da língua, incluindo os interlocutores e o contexto de comunicação.

Além dessas, cita-se também outra competência essencial à aprendizagem da língua na atualidade, a competência digital, que possibilita a interação em contextos virtuais (em língua escrita ou oral). Tal exigência deve-se às constantes mudanças tecnológicas, especialmente relacionadas ao uso da língua como veículo para as interações, por meio da multimodalidade, do acesso livre, da hipertextualidade, da conexão, da autoria e reflexão crítica, da compreensão da diversidade cultural e da colaboração.

De maneira geral, a avaliação de competências e habilidades em uma língua-alvo é realizada por meio de exames tradicionais que visam à atribuição de notas e/ou conceitos, sem levar em conta o processo, apenas o resultado final. A esse panorama pode-se relacionar outra crítica referente à avaliação, frequentemente realizada, por meio de provas e centrada em melhorar a pontuação em testes específicos e previsíveis, que pouco ou nada servem para a aprendizagem posterior do estudante.

Esse tipo de processo avaliativo põe à prova a autenticidade, a força e a coerência dos princípios pedagógicos que supostamente a orientam. Nesse sentido, apesar de a escola encorajar a autonomia, a visão crítica e a reflexão, segue avaliando o estudante, por meio de questionários a serem preenchidos, cópia de textos e exames, mecanicamente memorizados, por meio da transcrição rotineira e acrítica (LACUEVA, 1997). Segundo Koretz (2010), para muitos críticos da área de educação, as formas tradicionais de reportar o desempenho dos estudantes são inaceitáveis.

Muitas vezes, essa prática avaliativa é “a única maneira de entender a avaliação, a ponto de uma parte importante do corpo docente nem sequer considerar que pode avaliar de outra maneira”(LÓPEZ PASTOR, 2009, p. 52), “porque sempre foi feito assim, porque me ensinaram dessa forma e não foi tão ruim”. (BROWN; GLASNER, 2007, p. 11)

Na dimensão didática, cita-se como um dos principais obstáculos com relação à avaliação da competência comunicativa em uma língua, “o sistema educacional que empacota a aprendizagem em meses e bimestres” (PAIVA; SADE, 2006, p. 50), como é o caso do ensino básico, já que não é o docente que determina quando e como avaliar os estudantes, mas a instituição que estipula a época da avaliação, mediante o uso de testes específicos. Tal procedimento, muitas vezes, inibe “qualquer possibilidade de uma avaliação que adote formas alternativas como *portfólios*, diários de aprendizagem, amostras de interações por *e-mail* ou *chat*, ou desenvolvimento de projetos, privilegiando o processo e não o produto”. (PAIVA; SADE, 2006, p. 50)

Somam-se a esses contextos, “programas que precisam ser cumpridos e que não deixam espaço para que as avaliações funcionem como deveriam, ou seja,



servindo como diagnóstico, *feedback*, para que o professor possa verificar o que ainda não foi aprendido [...]”. (PAIVA; SADE, 2006, p. 50-1)

Apesar de evidenciar diferentes obstáculos enfrentados com as práticas avaliativas atuais, cumpre mencionar o reconhecimento da importância das provas tradicionais, considerando, principalmente, que os estudantes utilizam tais métricas em outros contextos, como provas de vestibular, exames de proficiência etc. Contudo, evidencia-se a urgência em refletir sobre a relevância em utilizar novos recursos, especialmente, os tecnológicos para avaliar conhecimentos, atitudes e habilidades dos estudantes na língua-alvo.

Nessa perspectiva, De la Orden (2010 p. 2-5) destaca uma condição fundamental para o processo avaliativo. A fim de que seja válido, é necessário considerar: i) os instrumentos de medida utilizados, na congruência entre os critérios e modos de avaliação; ii) a especificação dos objetivos e o processo didático ou de intervenção, tomando como meta a qualidade da educação; e iii) a eficácia da avaliação da aprendizagem, com base na validade axiológica, curricular e instrumental.

Esse tripé implica em diferentes metas a serem alcançadas: fomentar a aprendizagem dos estudantes levando em conta conhecimentos, comportamentos e habilidades a serem adquiridos; identificar os critérios e padrões de avaliação, com base em uma adequada amostra representativa dos conteúdos e atitudes referentes aos objetivos; selecionar os procedimentos e instrumentos de avaliação, diretamente relacionados às características da aprendizagem; e potencializar uma avaliação objetiva, a fim de alcançar medições mais significativas e confiáveis, no sentido de que os erros acidentais ou instrumentais tenham um efeito mínimo nos resultados.

### **O uso de recursos tecnológicos no processo avaliativo**

Há um crescente movimento internacional que reconhece a necessidade em oferecer experiências e oportunidades ao estudante para a aquisição e desenvolvimento de competências, durante seu percurso e itinerário acadêmico, entre elas a competência comunicativa em línguas adicionais. Isso implica em um conjunto de decisões curriculares, metodologias, estratégias de ensino-aprendizagem e de avaliação. Nesse contexto, destaca-se a necessidade da adoção de recursos tecnológicos que possam auxiliar no diagnóstico e avaliação dessas competências. (AVENTÍN, 2010)

Esses recursos podem contribuir para a implementação de uma nova cultura avaliativa, com o intuito de otimizar o processo de aprendizagem dos estudantes e validar a obtenção de resultados, pelos quais o docente pode recolher sistematicamente informação sobre as aprendizagens alcançadas e as potencialidades individuais dos estudantes na língua-alvo, permitindo a tomada de decisões relacionadas à prática docente.

Considerando que os instrumentos de avaliação devem estar relacionados às características das aprendizagens desenvolvidas na língua, é necessária a adoção de diferentes recursos, “um para cada situação e necessidade” (MARTÍNEZ BÁZTAN, 2011, p. 11), em uma perspectiva multidimensional.

Dessa forma, é fundamental analisar o tipo de instrumento a ser utilizado e sua qualidade técnica, tendo em conta dois elementos principais: a validade e a confiabilidade referentes à consistência com que o instrumento é capaz de medir (COVACEVICH, 2014).

Decidir como medir a aprendizagem requer considerar diversos fatores, avaliar os prós e contras de cada instrumento disponível e decidir qual é o mais adequado para a situação específica. É improvável que exista um instrumento ideal [...]. (COVACEVICH, 2014, p. 1, tradução minha)

Nesse enquadramento teórico, de acordo com Koretz (2010), uma das discussões mais recentes e controversas sobre a temática da avaliação trata da melhor combinação de formatos. Desde o final da década de 1980, segundo o autor, educadores e especialistas em medição tem demonstrado interesse generalizado em ir além dos formatos de múltipla escolha que haviam dominado a avaliação, a partir do final da Segunda Guerra Mundial.

Com isso, destaca-se a relevância em discutir sobre o uso de recursos digitais no processo avaliativo da competência comunicativa em uma língua-alvo, tendo em vista a complexidade em avaliar o conhecimento linguístico e comunicativo do falante, em diferentes aspectos. Dessa forma, é importante recorrer a maior variedade possível de recursos que possam auxiliar estudantes e professores nas práticas avaliativas, contribuindo para a realização da coleta de dados, organização, registro, busca de evidências e análise das informações sobre o aprendizado, com base em critérios de avaliação pré-estabelecidos.

O registro e análise dessas informações, de forma contínua, podem proporcionar ao estudante um panorama sobre seu progresso no desenvolvimento da competência comunicativa e o próprio julgamento, baseado em critérios de desempenho, e ao professor, a possibilidade de realizar ajustes necessários e ao mesmo tempo, modificações no processo de ensino-aprendizagem.

Por tal motivo, destaca-se a importância em diversificar o uso de instrumentos e recursos tecnológicos, que pode incluir, portfólios, wikis, plataformas ou sistemas de gestão de aprendizagem, além de diferentes metodologias de investigação, como projetos baseados em diferentes tarefas híbridas que exigem esforço individual e em grupo (DE MIGUEL, 2005) e práticas de autoavaliação, em que os estudantes tornam-se co-responsáveis pelo processo de aprendizado.

Essa diversificação visa contribuir na maneira como os estudantes aprendem, potencializando a avaliação formativa, para além dos exames de línguas, realizados por meio de provas escritas, a fim de consolidar um sistema avaliativo em que as tradicionais provas perdem seu papel principal (GIL FLORES; PADILLA CARMONA, 2009).

Entre as ferramentas que possibilitam tais práticas, pode-se citar diferentes aplicativos como o Kahoot (<https://getkahoot.com/>), ferramenta que possibilita realizar testes interativos em sala de aula, em tempo real e baixar os resultados, evidenciando erros e acertos de cada estudante; e o IDoceo, ferramenta que funciona como um caderno de notas, que permite inserir e editar diferentes informações referentes às turmas, disciplinas, conteúdos, estudantes etc.

O Kahoot é um site multiplataforma que permite a criação de perguntas em formato variado (quiz, jumble e survey) para verificação da aprendizagem em tempo real, tornou-se mais popular e conhecido pela modalidade Quiz, onde os docentes além de estabelecerem perguntas, podem temporizá-las, tornando a avaliação mais dinâmica e incentivando um raciocínio mais rápido. O docente poderá criar perguntas acessando ao site do Kahoot e dinamizar as questões através do uso dos dispositivos móveis dos alunos aproveitando desta forma a estratégia de utilização dos dispositivos dos alunos nas práticas pedagógicas. (BOTTENTUIT JUNIOR, 2019, p. 17)

Outros recursos podem ser mencionados como as rubricas (e-rubricas) e portfolios (e-portfolios). A e-rubrica ou rubrica eletrônica é um instrumento útil para avaliação, autoavaliação e avaliação entre pares (RAPOSO; GALLEG0, 2012). Tem sido apresentada em diferentes estudos como uma importante ferramenta para avaliar competências, habilidades e orientar os estudantes em seus processos de aprendizagem.

Arter (2001), ao tratar do uso das rubricas como guias de pontuação e critérios de desempenho, enfatiza que existem essencialmente dois usos em sala de aula: i) reunir informações para planejar a docência, o progresso alcançado pelos estudantes e as principais metas de aprendizagem; e ii) auxiliar os estudantes a tornarem-se cada vez mais proficientes, com relação ao próprio desempenho e aos produtos que estão sendo avaliados. Dessa forma, pode ser utilizada como ferramenta potencial para avaliação do desempenho e valoração dos produtos e processos desenvolvidos na língua-alvo.

Já o Portfolio Europeu de Línguas (PEL) é um documento pessoal, promovido pelo Conselho da Europa e destinado para: registrar e armazenar arquivos de produção linguística; autoavaliar competências linguísticas; registrar experiências de aprendizagem de línguas e culturas; bem como fomentar a reflexão sobre tais experiências, com base nos avanços e dificuldades de aprendizagem (QUIÑONERO et al., 2011). Trata-se de uma ferramenta de autoavaliação, já que o usuário pode avaliar sua proficiência na língua-alvo, podendo ser usada como instrumento de avaliação formativa e somativa. Existem diferentes versões em distintos idiomas, para diferentes idades e etapas educacionais. (MIRAGIMÉNEZ, 2016)

No ano de 2009, surgiu a versão eletrônica, denominada Portfolio Eletrônico das línguas, cuja finalidade é permitir a autoavaliação de desempenho e a gestão individual em que o usuário pode acompanhar seus resultados e progressos ao longo da vida.

Apresentadas as concepções teóricas e trabalhos relacionados sobre a temática avaliada, na continuação, apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados, seguidos pelos resultados de um diagnóstico feito com professores de línguas, a fim de verificar os principais recursos tecnológicos utilizados na prática avaliativa.

## Procedimentos Metodológicos



Os pressupostos teórico-metodológicos adotados são oriundos de uma revisão bibliográfica, realizada a partir de relevantes publicações (livros, capítulos, artigos, projetos e produtos educacionais, tais como, guias, manuais impressos e em versão on-line) sobre a temática da avaliação, técnicas, instrumentos e recursos tecnológicos que podem contribuir nesse processo.

Esse estudo conta com a participação de dezenove (19) professores: (14) docentes de língua inglesa, três (3) de espanhol e dois (2) de francês, do Centro de Idiomas, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, locus de atuação docente da autora. Desses, oito (8) possuem o curso de Licenciatura respectiva à língua que ensina, sete (7) ainda estão cursando a Licenciatura e quatro (4) possuem curso de Especialização. Com relação ao tempo que ensinam a língua: doze (12) docentes possuem de um a cinco anos de experiência; três (3) deles possuem de cinco a dez anos de experiência; e quatro (4) possuem dez ou mais de dez anos de trabalho efetivo em sala de aula. A anuência desses participantes deu-se por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os procedimentos de coleta de dados envolvem o uso de um questionário, de múltipla escolha e cinco questões abertas, que formam o *corpus* de análise que foi construído com base nas pesquisas de Castejón et al. (2009); Rodríguez Gómez, Ibarra Sáiz (2011) e Mallén Bosch (2017). Compreende possíveis recursos utilizados pelos professores no processo avaliativo, levando em conta as quatro habilidades comunicativas (produção/interação oral, compreensão oral, produção escrita e compreensão leitora), frequentemente avaliadas. Para cada dimensão foram inseridas diferentes técnicas, instrumentos e recursos digitais, classificados em função de sua manifestação oral e escrita. Entre os recursos, destacam-se, o *WhatsApp*, *Facebook*, *e-portfolios* e *e-rubricas*, além de técnicas e instrumentos, com predomínio da expressão escrita: exame, trabalho escrito, simulado, guias de observação; diário de classe; e predomínio da expressão oral: exposição oral, entrevista, debate, criação e gravações de vídeos, entre outros.

Apesar de reconhecer que “é difícil separar os instrumentos das estratégias e técnicas de avaliação” (CASTEJÓN et al., 2009, p. 67), nesse estudo, adota-se a classificação teórica, baseada em Rodríguez Gómez e Ibarra Sáiz (2011, 2015). Para os autores, as técnicas de avaliação são estratégias utilizadas pelo avaliador para coletar sistematicamente informação sobre o objeto avaliado e podem ser de três tipos: observação, análise documental e de produções e entrevista. Por outro lado, os instrumentos de avaliação são ferramentas, artefatos, registros utilizados pelo avaliador para sistematizar seus valores sobre os diferentes aspectos avaliados. (IBARRA SÁIZ; RODRÍGUEZ GÓMEZ, 2015)

A análise desses dados envolve a abordagem quantitativa e qualitativa e contou com o auxílio do software Sphinx Léxico (FREITAS et al., 2008). A análise qualitativa foi realizada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, por meio da inferência e interpretação, tendo como referência Bardin (2011[1977]). A organização dos dados, com o objetivo de constituir o *corpus* da pesquisa, levou em conta a digitalização dos registros escritos, a compilação em arquivos e a análise.

Previamente, desde uma perspectiva quantitativa, foi realizada uma análise numérica da frequência de ocorrência de determinados termos, buscando identificar as principais unidades de significação a partir de temas (eixos temáticos), tendo em vista o critério semântico. O tema foi escolhido como unidade de registro (palavras), e serviu para agrupar determinados elementos e reunir características comuns referentes à avaliação da competência comunicativa na língua-alvo. A descrição dessa amostra foi orientada pelos referenciais teóricos que sustentam essa investigação, a fim de descrever o conteúdo extraído das mensagens dos professores.

## Resultados e Discussões

Os resultados são apresentados, levando em conta as quatro habilidades comunicativas: interação/produção oral, compreensão oral, produção escrita e compreensão leitora. No Quadro 1, apresentam-se os resultados referentes ao uso de instrumentos e recursos utilizados para avaliar a interação/produção oral.

Quadro 1 – Avaliação da interação/produção oral na língua-alvo

Prova oral	19
Entrevista	13
Dramatização	10
Debate	10
Diário de classe	9
Guia de observação	8
Criação de vídeos (com uso de WhatsApp)	8
Gravações (com uso de WhatsApp)	6
Fichas de Autoavaliação	2

Fonte: Elaboração própria (2019)

Nas atividades interativas, o utilizador da língua desempenha alternadamente o papel de falante e de ouvinte, com um ou mais interlocutores, de modo a construir conjuntamente um discurso conversacional, através da negociação de sentido e seguindo o princípio da cooperação. Nesse contexto, a avaliação deve levar em conta que se trata de uma habilidade que está no centro da comunicação e, dessa forma, é necessário promover atividades que permitam aos discentes desenvolver a sua capacidade para interagir na língua. (CONSELHO DE EUROPA, 2001)

Os resultados evidenciam certa diversidade de uso de técnicas e instrumentos, para avaliar a habilidade de interação/produção oral, e tem a prova oral, seguida pelas entrevistas, como principais instrumentos para promover atividades avaliativas. Entre os recursos tecnológicos, destaca-se o WhatsApp na promoção de gravações e criação de vídeos.

Para essa habilidade também foi selecionado o processo de autoavaliação, compreendida como uma modalidade participativa em que o aluno, além de identificar suas dificuldades, necessidades e desempenhos alcançados, também pode participar de maneira ativa, utilizando-se de seu protagonismo para atuar como co-responsável pelo papel de avaliar seu processo de ensino-aprendizagem.

Cabe ressaltar que nesse caso, para ser posta em prática essa modalidade avaliativa no ensino-aprendizagem de línguas, é preciso que seja ensinada e aprendida, já que os professores e estudantes não estão acostumados com essa prática. (CASTILLO; CABRERIZO, 2009)

Para Rodríguez (1992 apud CASTILLO; CABRERIZO, 2009, p. 191), se não houver autoavaliação, “os processos de ensino-aprendizagem não alcançarão os objetivos que pretendem, já que ninguém chega a nenhum lugar enquanto não for consciente de que tenha chegado, o que lhe permite decidir se está bem seguir ali, se deve ir a outro lugar ou se deve mudar de rumo”. Assim, a autoavaliação “é um meio para que o estudante reflita sobre seu processo de aprendizagem e possa progredir, assumindo as responsabilidades de suas próprias atuações” (CASTILLO; CABRERIZO, 2009, p. 191), não apenas para constatar a execução de tarefas na língua-alvo, mas para que o estudante tome consciência sobre o que foi realizado, a qualidade dessa ação, o que gostaria de ter feito, que aspectos poderia melhorar e ainda que resultados alcançou, a partir dessas ações.

Entre os sistemas de avaliação, acredita-se, assim como Arbós (2005), que a autoavaliação é a modalidade avaliativa mais interessante, já que coloca ênfase no papel ativo do estudante como co-responsável por seu processo de aprendizagem, evidenciando seu protagonismo e as formas como pode refletir sobre esse processo.

Na avaliação da compreensão oral em que se considera “o utilizador da língua como ouvinte que recebe e processa uma mensagem (input) produzida por um ou mais locutores” (CONSELHO DE EUROPA, 2001, p. 102), a prova oral também é apontada como instrumento principal (Quadro 2).

Quadro 2 – Avaliação da compreensão oral na língua-alvo

Prova oral	16
Entrevista	11
Debate	10
Guia de observação	6
Fichas de Autoavaliação	2
Diálogos em grupo	2

Fonte: Elaboração própria (2019)

Para esta habilidade, as entrevistas e debates também são mencionados, assim como o uso de guias e fichas de autoavaliação, ainda que em menor número.

De igual forma, os professores também avaliam atividades relacionadas à produção escrita, por meio de diferentes instrumentos e recursos (Quadro 3).

Quadro 3 – Avaliação da produção escrita na língua-alvo

Prova Escrita	19
Simulado Escrito	10
Escrita (com uso de WhatsApp)	12

Escrita de cartas	12
Diário de Classe ou de Campo	7
Guia de observação	4
Fichas de Autoavaliação	2
e-Rubricas	2
Escrita (com uso de Facebook)	2
Projetos	1

Fonte: Elaboração própria (2019)

Nessa modalidade, os resultados também apontam para o uso dos exames escritos, instrumentos utilizados para verificação dos conteúdos dados em sala de aula, principalmente voltados à valoração da aquisição de conhecimentos gramaticais, análise linguística e vocabulário.

Nota-se que outros recursos tecnológicos como o WhatsApp também são utilizados, além do Facebook e das e-rubricas (em menor proporção), recursos que podem auxiliar na demonstração de critérios transparentes, e contribuir para gerar informações relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, integradas ao ato avaliativo.

Cabe ressaltar que o exame escrito é considerado um elemento útil no sistema de avaliação da língua-alvo, de forma que não se descarta tal opção, contudo, além dos exames tradicionais, há uma variedade de instrumentos que podem ser escolhidos para contribuir com o processo.

A outra habilidade avaliada refere-se à compreensão leitora, em que o “utilizador como leitor recebe e processa como informação (input) textos escritos produzidos por um ou mais escritores”. (CONSELHO DE EUROPA, 2001, p. 106)

Os instrumentos utilizados para essa avaliação são listados no Quadro 4.

Quadro 4 –Avaliação da compreensão leitora na língua-alvo

Prova Escrita	19
Escrita de cartas	10
Escrita (com uso de WhatsApp)	7
Guia de observação	7
Escrita (com uso de Facebook)	4
e-Rubricas	1
Fichas de Autoavaliação	2

Fonte: Elaboração própria (2019)

A habilidade da compreensão leitora também é avaliada, preferencialmente, por meio de provas escritas. Entre os recursos utilizados para a produção escrita, são mencionados o WhatsApp e o Facebook. Para essa habilidade, apenas um docente utiliza a e-rubrica como ferramenta para auxiliar na avaliação.

De maneira geral, com base nos resultados apresentados, é possível verificar a preferência pelos exames orais e escritos, sendo, portanto, necessário ressaltar a relevância do uso de outros instrumentos e recursos que possibilitem a obtenção de informações mais específicas relacionadas à aprendizagem; ofereçam evidências significativas para esse processo; sejam passíveis de adaptação às necessidades e características dos estudantes; e auxiliem no crescimento acadêmico e pessoal, possibilitando a reflexão sobre as aprendizagens desenvolvidas na língua-alvo e as responsabilidades.

Tendo como objetivo ampliar as discussões sobre o objeto investigado, os docentes responderam a cinco (5) questões abertas. A partir da análise qualitativa realizada com esses registros, foram compostos os eixos temáticos, levando em conta as confluências e as disparidades nos temas, com base na contagem da frequência do *corpus*. Destacaram-se os seguintes eixos temáticos: preferência por avaliações orais; uso de WhatsApp; uso de notas e conceitos; novas experiências de avaliação; necessidade de capacitação digital docente.

A primeira questão refere-se à preferência por determinado instrumento ou recurso tecnológico para realizar a avaliação da competência comunicativa na língua-alvo e o(s) motivo(s). De maneira geral, os professores preferem realizar avaliações orais, com uso, principalmente de recursos como WhatsApp para criação de vídeos, gravação de áudios etc. A seguir, são evidenciados alguns excertos.

- i) Para a avaliação oral, prefiro o formato de conversação em duplas e apresentações. Ambos os formatos estimulam os alunos a "se virar" na língua adicional de forma autônoma e permitem um melhor feedback, pois esses formatos permitem uma melhor observação de desempenho. (Docente 1);
- ii) Gravações em vídeo e/ou somente áudio: permitem a avaliação não somente dos conteúdos, como também da interação com o texto, com a fala do outro - quando em pares-, com o professor, com os recursos outros no momento da gravação. As propostas em papel, como também com uso de WhatsApp (Docente 2);
- iii) Apresentações orais. Por que ambos buscam mais empenho dos alunos, retirando-os da rotina de exercícios do livro (Docente 3);

Para a segunda questão: De que maneira comunica os resultados sobre a evolução da aprendizagem ao estudante e a forma como pode melhorar?, os professores mencionaram como principal meio, a interação em sala de aula, apresentando os resultados finais e destacando, quando possível, os "acertos e erros", "pontos fortes e fracos" da turma. O WhatsApp aparece mais uma vez como principal recurso para comunicar os resultados dos estudantes, conforme ilustrado no excerto (vi).

- iv) Dou *feedback* ao final das aulas e realizo *needs analysis* formalmente após a 1ª avaliação e na última revisão. Abordo os pontos mais fortes e aponto e que os alunos devem focar mais, por exemplo, pronúncia de vogais, mais interação, gramática, etc. É sempre de maneira oral e pessoalmente em sala de aula (Docente 1);
- v) Quando possível, mas preferencialmente da forma individual, presencialmente (Docente 4).
- vi) Se for em sala de aula eu os comunico por lá mesmo, logo em seguida, se for por e-mail/WhatsApp eu respondo por lá (Docente 5).

Outra questão buscou averiguar se os professores acreditam que as informações repassadas aos estudantes sobre os critérios a serem avaliados na língua-alvo são suficientes e de que forma isso acontece. De acordo com os resultados, a maioria dos professores acredita que seus estudantes têm dados suficientes com relação aos critérios avaliados, contudo, os dados demonstram que as habilidades avaliadas, levam em conta apenas a atribuição de uma nota ou conceito, relacionada à prova escrita.



- vii) Sim. Informo a eles em cada resultado entregue o padrão que foi seguido: se nota ou conceito. Os conceitos por mim atribuídos são: regular-bom-muito bom-ótimo. Também pouco satisfatório, plenamente satisfatório (Docente 2)

Porém, cabe destacar as considerações sobre a necessidade de melhoria nesse quesito, apontadas por quatro (4) docentes, de acordo com os excertos que se seguem:

- viii) Não, eles precisam ser esclarecidos quanto a isso (Docente 6);  
ix) Acredito que ainda falta um espaço para que estejam cientes em relação a alguns critérios. (Docente 3)  
x) Embora os informes sobre os critérios (uso de vocabulário e estruturas gramaticais aprendidos, interação, pronúncia, etc.), acredito que a maioria não entende com muita clareza e/ou objetividade aquilo que se espera que atinjam em termos práticos. (Docente 1).  
xi) Não, sei que eles deveriam conhecer todos os critérios, no entanto sempre evidencio em sala quais as competências mínimas devem ser desenvolvidas no nível trabalhado. (Docente 8)

A avaliação pautada em notas privilegia o âmbito quantitativo, de maneira circunstancial e pontual, com foco nos resultados finais. No caso do lócus investigado, as provas são realizadas em duas etapas: uma intermediária e uma final, com ênfase na nota alfanumérica dada ao estudante, numa perspectiva seletiva e certificadora, ajustada a níveis comuns de proficiência na língua (básico, intermediário e avançado).

Vale ressaltar que esse tipo de avaliação, limitada ao controle de notas e conceitos relativos aos conhecimentos avaliados em períodos específicos não é suficiente para elucidar as aprendizagens, dificuldades e avanços dos estudantes. Sendo assim, tampouco é possível planejar novas ações e redimensionar as possíveis modificações com relação ao que precisa ser aprendido, assim como corrigir os aspectos relacionados aos resultados insatisfatórios.

Nesse contexto, esse tipo de avaliação conduzida como ato final é estabelecida de tal forma, que o “aluno somente poderá celebrar sua nota ou assumir seu fracasso” (CUBILES, 2001, p. 2, tradução minha). Tendo em vista tal constatação, faz-se necessário refletir sobre o fato de que o processo avaliativo não deve ser apenas para determinar quais estudantes fracassam e quais deles obtêm êxito, mas o contrário, oferecer informações suficientes que permitam explicar porque se produzem resultados em termos de êxito ou fracasso. (CASTILLO; CABRERIZO, 2009)

Assim, o objetivo da avaliação no ensino-aprendizagem de línguas não deve ter como principal intuito a atribuição de notas aos estudantes, já que antes de chegar a essa fase de valoração do processo, deve-se levar em conta outras fases e funções anteriores, como a “diagnóstica, formativa, reguladora, motivadora, de diálogo”, (CASTILLO; CABRERIZO, 2009, p. 183-4) entre outras, que acompanham os processos de aprendizagem dos estudantes.

O questionamento seguinte: Você acredita que os exames na língua-alvo oferecem dados sobre as necessidades e o desempenho alcançado pelos estudantes? De que forma?, buscou a opinião do professor sobre o uso dos

exames para valorar o desempenho alcançado e identificação dos objetivos a serem alcançados.

Os dados revelam que, para os docentes, as provas são instrumentos capazes de elucidar as necessidades e desempenhos dos estudantes na língua-alvo.

- xii) Certamente. Apesar de avaliar continuamente, as provas permitem que o professor e os alunos percebam mais objetivamente tudo o que de fato foi retirado ou não. A partir de avaliações de conteúdo acumulativo e das revisões realizadas, professores e alunos conseguem melhor estabelecer metas e objetivos (Docente 1);
- xiii) Sim, as avaliações são como um termômetro de cada aluno o que possibilita aos alunos e aos professores uma reflexão do que melhorar em cada competência (Docente 7)

Apenas dois docentes assinalaram aspectos negativos com relação à realização das provas escritas, tecendo comentários sobre a 'tensão' e 'traumas' que esse instrumento pode causar no estudante, conforme excertos (xiv e xv).

- xiv) Eu creio que prova escrita deixa os alunos mais tensos e os fazem esquecer uma coisa ou outra. A avaliação escrita é mais algo quantitativo, para o aluno ver ali em papel o quanto ele tirou em x prova, mas eu gosto de pensar que meus alunos estudam inglês para vida e não para a prova. E quando há muitos alunos, também, fica difícil controlar o desempenho de cada um, então nesse caso a avaliação escrita é importante; (Docente 5)
- xv) Se eu considerar todas as atividades realizadas ao longo do curso, sim. Porém, as provas não demonstram, em minha opinião, o desempenho dos aprendentes, pois muitas apresentam "traumas" com relação a estes métodos tradicionais. (Docente 11)

A última questão levou em conta possíveis instrumentos e recursos que o docente gostaria de empregar em sua prática. As iniciativas citadas foram reunidas em um eixo temático denominado: novas experiências de avaliação. De acordo com a ordem de frequência, destacam-se: eventos, trabalhos de campo, dramatizações e música (xvi-xix), além de um professor que destaca a necessidade de desenvolver um App para o processo avaliativo (xix).

- xvi) Gostaria de ter a oportunidade de fazer trabalhos de campo, uso de dramatizações e até mesmo atividades voltados para a leitura (literatura) em língua inglesa (Docente 3);
- xvii) Algum evento em que as turmas possam interagir entre si: um *garage sale*, por exemplo. (Docente 9)
- xviii) Projetos envolvendo música, arte e cultura na língua alvo. (Docente 10);
- xix) Gostaria de desenvolver um App para avaliar meus alunos (Trabalhando no projeto). (Docente 8)

É possível inferir, a partir da narrativa desses professores, a necessidade de considerar outros instrumentos e recursos tecnológicos que possam auxiliar na avaliação do ensino-aprendizagem de línguas, no intuito de ir além das provas tradicionais. Nesse sentido, as TIC contribuem com ambientes e ferramentas capazes de ampliar consideravelmente as possibilidades de trabalho em diferentes entornos, de modo síncrono e assíncrono, com possibilidades de gerenciar a informação sob o domínio "avaliação na rede, avaliação on-line ou e-avaliação" (ZAPATA, 2010, p. 9). Para o autor, existe uma diversidade de

alternativas que vão além dos exercícios de múltipla escolha e processo automático de provas de conhecimento.

Com base nos resultados, alguns docentes sinalizaram a necessidade de potencializar o uso de recursos tecnológicos em sala de aula. Contudo, também evidenciaram, de forma recorrente, os desafios para o uso desses recursos. A principal limitação refere-se à falta de domínio de competências digitais, já que não se consideravam preparados suficientemente para uso de alguns recursos analisados. Outro problema, porém, em menor proporção, refere-se às limitações, relacionadas ao uso da internet em algumas salas de aula.

Apesar de não ser recorrente (apenas dois docentes), outro dado merece ser destacado, já que se trata de um desafio apontado. Refere-se à carência de recursos tecnológicos que permitam avaliar a competência comunicativa, com foco na identificação das habilidades na língua-alvo e nos níveis de proficiência, estabelecidos pelo Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (CONSELHO DE EUROPA, 2001), que vão do nível básico ao proficiente e são utilizados como referência nas avaliações realizadas em cursos de extensão, na modalidade de cursos livres. Esse fato é corroborado por Vázquez Cano, Martín Monje e Fernández Álvarez (2014, p. 137), ao afirmarem que “tanto docentes como discentes tem se mostrado em algumas ocasiões desorientados, devido à falta de ferramentas que possibilitem consistência e confiabilidade no processo avaliativo”.

Dessa forma, evidencia-se a emergência de um ecossistema avaliativo, com foco na construção e desenvolvimento permanente da competência comunicativa na língua-alvo, na criação e/ou uso de recursos tecnológicos já disponíveis com o intuito de contribuir com docentes e estudantes no processo avaliativo. Para tanto, sugere-se que sejam levados em conta os seguintes aspectos:

- i) levantamento das referências epistemológicas e procedimentais referente ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação de línguas;
- ii) análise das competências necessárias para o desenvolvimento integral do estudante, que incluem os conhecimentos para realizar as atividades solicitadas, as habilidades requeridas para comunicar-se e as atitudes necessárias para a aquisição e desenvolvimento da competência comunicativa;
- iii) fomento à realização de *feedbacks*;
- iv) identificação prévia de critérios avaliativos e a devida descrição, desde uma perspectiva qualitativa, correlacionados aos níveis de proficiência, reconhecidos nacional e internacionalmente;
- v) implementação de propostas de autoavaliação, potencializando diferentes modalidades participativas, com o intuito de envolver múltiplos atores e integrar os estudantes como protagonistas no processo avaliativo, por meio de uma participação diferenciada e inovadora, a fim de ressignificar uma tarefa, até então, exclusiva do docente.

Esse ecossistema também implica em mudanças nos papéis de docentes e estudantes. Com relação ao docentes, pode-se afirmar que não é possível inovar

no ensino-aprendizagem se não houver mudança no processo avaliativo, já que “todos os objetivos que se pretendem inovar devem ser valorados por meio da avaliação” (ARBÓS, 2005, p. 31). Por outro lado, para os estudantes cabe o acompanhamento da evolução das aprendizagens, avanços e dificuldades, no âmbito individual ou em grupo. Nesse cenário, “os alunos não modificam sua forma de aprender se continuam sendo avaliados de maneira antiquada”. (ARBÓS, 2005, p. 32, tradução minha)

## Considerações finais

Apesar de reconhecer a complexidade inerente à avaliação, principalmente com relação ao desempenho dos estudantes, este estudo buscou destacar os principais recursos tecnológicos utilizados por professores de línguas adicionais, assim como, as preferências por determinados instrumentos e alguns desafios enfrentados.

Vale mencionar que apesar da ênfase dada, nesse estudo, aos recursos tecnológicos, reconhece-se que a avaliação não se resume à inserção da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a adoção de “critérios pedagógicos e fundamentos científicos” (TRUJILLO; SALVADORES; GABARRÓN, 2019, p. 164). Isso implica na validação de uma série de fatores que devem ser considerados na valoração da competência comunicativa e sua relação com a tecnologia educativa, tais como: os critérios de avaliação, ii) a emissão de juízos de valor, iii) os objetivos e valores de referência; iv) a formação de decisões educacionais para melhoria conceitual e processual, compreensível e de forma justa para professores e alunos (ZAPATA, 2010), assim como as possíveis contribuições e limitações dos recursos tecnológicos, com foco na criação, seleção, experimentação e avaliação das ferramentas disponíveis, aspectos que precisam ser amplamente investigados.

Trata-se, portanto, de um contexto multidimensional e desafiador para o qual é preciso submeter novos ciclos de pesquisa e inovação, vislumbrando novas práticas e desenvolvimento de ferramentas que possam auxiliar nas tarefas de coleta, organização, gerenciamento e análise dos resultados provenientes das avaliações. Considerando a lacuna de práticas dessa natureza, no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, abre-se espaço para diferentes possibilidades, no âmbito educativo e tecnológico, visando ampliar a capacidade docente no gerenciamento de informações sobre o desempenho alcançado pelos estudantes e as principais dificuldades encontradas na dimensão escrita ou oral da língua.

Para tanto, vislumbra-se a realização de estudos futuros que possibilitem o rompimento de fronteiras, indo além das tradicionais provas de vocabulário e gramática, visando estabelecer um novo paradigma avaliativo, em vias de desenvolvimento e progressiva evolução. Isso implica na construção conjunta e contínua de conhecimentos e desenvolvimento de produtos educativos, com foco na personalização dos processos de aprendizagem de línguas, levando em conta diferentes perfis e níveis de proficiência dos estudantes; assim como no

uso de diferentes recursos para implementar uma cultura inovadora no processo avaliativo, adequada aos constantes desafios das reformas acadêmicas, às rápidas mudanças científicas, tecnológicas e sociais.

## Referências

ARBÓS, Albert. Evaluación de Competencias. **Revista Panamericana de Pedagogía**, n. 6, 2005, p. 27-47. Disponível em: <http://biblio.upmx.mx/textos/r0010437.pdf>. Acesso em: abr. 2019.

ARTER, Judith. Rubrics, Scoring Guides, and Performance Criteria: Classroom Tools for Assessing and Improving Student Learning. **Annual Meeting of the American Educational Research Association**, New Orleans, 2000, p.2-24. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED446100.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2019.

AVENTÍN, Magdalena Bonsón. Desarrollo de Competencias en Educación Superior. In: BLANCO FERNÁNDEZ, Ascensión (Org.). **Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior**. 2 ed. Madri: Narcea Ediciones, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011[1977].

BLYTH, Carl. Immersive technologies and language learning. **Foreign Language Annals**, vol. 5, (1), American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2017, p. 225-232.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. Sala de Aula Invertida: Recomendações e Tecnologias Digitais para sua Implementação na Educação. **Renote**, V. 17 Nº 2, agosto, 2019, p. 11-21. Disponível em: [file:///C:/Users/landra/Downloads/96583-395270-2-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/landra/Downloads/96583-395270-2-PB%20(1).pdf). Acesso em: 2 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 01 mar. 2019.

BROWN, Sally; GLASNER, Angela (Orgs.). **Evaluar en la universidad: Problemas y nuevos enfoques**. 2 ed. Madri: Narcea Ediciones, 2007.

CASTEJÓN, Javier et al. Técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida para la docencia universitária. In: LÓPEZ PASTOR, Víctor Manuel (Org.). **Evaluación formativa y compartida en educación superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias**. Madri: Narcea, p. 65-91, 2009.

CASTILLO, Santiago; CABRERIZO Jesús. **Evaluación educativa de aprendizajes y competencias**. Madri: Pearson Educación, 2009.



CEBRIÁN, M. Formative and Peer-to-Peer Evaluation using a Rubric Tool. In: MÉNDEZ VILAS et al. (Orgs.). Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education, v. 1, Espanha: **Formatex**, p.60-64, 2009. Disponível em: <http://gtea.uma.es/mcebrian/wordpress/wp-content/uploads/2012/07/MCebiFullPapereng.pdf>. Acesso em: 15 mar. de 2019.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, Mass, MIT Press, 1965.

COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. **Competências no ensino-aprendizagem de línguas**: pressupostos, práticas e reflexões. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas**: Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Asa Editores, 2001. Disponível em: [http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf). Acesso em: 11 fev. de 2019.

COVACEVICH, Catalina. **Cómo seleccionar un instrumento para evaluar aprendizajes estudiantiles**. Banco Interamericano de Desarrollo. División de Educación, 2014. Disponível em: <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6758/C%C3%B3mo-seleccionar-un-instrumento-para-evaluar-aprendizajes-estudiantiles.pdf>. Acesso em: 15 mar. de 2019.

CUBILES, Pilar. La evaluación, fase clave de la docencia. el uso de las plataformas virtuales para evaluar. **II Jornada sobre Docencia del Derecho y Tecnologías de la Información y la Comunicación**, Barcelona, p. 2-8, 2011.

DE LA ORDEN, A. Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 13(2), p. 1-21, 2011. Disponível em: <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-delaorden2.html>. Acesso em: 15 mar. de 2019.

DURÁN FERNÁNDEZ, Antonio; BARRIO BARRIO, José Félix. Disposición y uso de recursos informáticos para la enseñanza-aprendizaje del inglés: una descripción a partir de una muestra en cien centros públicos de educación infantil y primaria de la Comunidad de Madrid. **Porta Linguarum**, nº 8, 2007, p. 193-223.. Disponível em: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/31627>. Acesso em: 15 mar. de 2019.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. Evaluación de la competencia comunicativa, desarrollo curricular y MCER. In: **II Congreso internacional: una lengua, muchas culturas**, Granada, p. 1-16, 2007.

FREITAS, Henrique; et al. **Sphinx**. Canoas: Sphinx, 2008.

GARCÍA PARDO, Loreto. **La motivación en el aprendizaje de español: interacción en redes sociales**. 104 f. Dissertação. Faculdade de Filologia. UNED, 2014.

GIL FLORES, Javier; PADILLA CARMONA, M<sup>a</sup> Teresa. La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. **Educación XX1**, Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, Espanha, n. 12, p. 43-65, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/706/70611919004.pdf>. Acesso em: 15 mar. de 2019.

HYMES, D. On Communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, Janet. (Orgs.). **Sociolinguistics: Selected Readings**. Harmondsworth, England: Penguin, p. 269-293, 1972.

IBARRA SÁIZ, María Soledad; RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio. **Conceptos básicos en evaluación como aprendizaje y empoderamiento em la Educación Superior**. Espanha, 2015.

IZQUIERDO, Jesús et al. La enseñanza de lenguas extranjeras y el empleo de las TIC en las escuelas secundarias públicas. **Comunicar – Revista Científica de Educomunicação**, n. 50, v. 25, 2017, p. 33-41. Disponível em: [file:///C:/Users/landra/Downloads/10.3916\\_C50-2017-03.pdf](file:///C:/Users/landra/Downloads/10.3916_C50-2017-03.pdf). Acesso em: 15 mar. de 2019.

KENSKI, V. M.. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papirus. 2012.

KORETZ, Daniel. **El ABC de la evaluación educativa (Measuring Up)**. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. México, 2010.

LACUEVA, Aurora. La evaluación en la escuela: una ayuda para seguir aprendiendo. **Revista da Faculdade de Educação**, vol. n. 23, 1-2, São Paulo, 1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551997000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100008). Acesso em: 1 mar. de 2019.

LOPES, Diana Vasconcelos. **As Novas Tecnologias e o Ensino de Línguas Estrangeiras**. Disponível em: <<http://www.unibratec.edu.br/tecnologus/wp-content/tecnologus/edicao/06/artigo/01.pdf.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2019

LÓPEZ PASTOR, Víctor Manuel (Org.). Evaluación formativa y compartida en educación superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. Madrid: Narcea, 2009.

MALLÉN BOSCH, David. **Los instrumentos de evaluación en la clase de inglés de 4º de la ESO en Cataluña**. 2017. 117 f. Dissertação. Universidad Internacional de La Rioja. Facultad de Educación, Barcelona, 2017. Disponível em: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4714/MALLEN%20BOSCH%2C%20DAVID.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 mar. de 2019.

MARTÍNEZ BÁZTAN, Alfonso. **La evaluación de las lenguas: garantías y limitaciones**, Granada: Octaedro Andalucía, 2011.

MIRA-GIMÉNEZ, Mario Jesús. Un nuevo enfoque en el aprendizaje de idiomas con las TIC: el e-PEL. **Revista d'Innovació Docent Universitària**, N. 8, 2016, p. 1-14. Disponível em: <file:///C:/Users/landra/Downloads/14261-27660-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 mar. de 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira; SADE, Liliane Assis. Avaliação, cognição e poder. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol.6 n.2, Belo Horizonte, p. 33-57, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v6n2/03.pdf>. Acesso em: 1 mar. de 2019.

QUIÑONERO, J., et al. El e-PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas en formato electrónico) como herramienta de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Una experiencia innovadora en la sección bilingüe del IES Valdivieso, **Congreso Internacional de Innovación Docente**, Cartagena, 2011. Cartagena: Universidade Politécnica de Cartagena, 2011. p.273-284. Disponível em: <http://repositorio.bib.upct.es/dspace/bitstream/10317/2093/1/c29.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

RAPOSO, M.; GALLEGOS, M.J. Evaluación entre pares y autoevaluación basadas en rúbricas. In: C. LEITE, C.; ZABALZA, M. (Orgs.). **Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência**, CIE: Porto, 2012, p. 444-453.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio; IBARRA SÁIZ, María Soledad. **Evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en educación superior**. Madri: Narcea, 2011.

SANT'ANA, Juscelino da Silva; MOURA, Gerson Araújo de; COSTA Cléria Maria. No rastro das competências: evolução de um construto teórico. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). **Competências de aprendizes e professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 249-265.

SPYCHALA, Malgorzata. La evaluación y autoevaluación de la expresión oral y escrita: nuevas propuestas didácticas elaboradas y realizadas en Polonia durante las Olimpiadas Nacionales de Español como Lengua Extranjera 2010-2013. In: CONTRERAS IZQUIERDO, Narciso M. (Org.). **La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI**, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, p. 553-562, 2014. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/24/24\\_697.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_697.pdf). Acesso em: 11 abr. de 2019.

TUMOLO, Celso. Digital resources and the learning of English as a foreign language. **Ilha Desterro**, n.66, Florianópolis, 2014, p. 203-238. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S217580262014000100203](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217580262014000100203). Acesso em: 5 fev. de 2019.

TRUJILLO, Fernando; SALVADORES, Carlos; GABARRÓN, Ángel. Tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: revisión de la literatura. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, 22(1), p.

153-169, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/landra/Downloads/22257-49096-1-PB.pdf>. Acesso em: 14 maio 2019.

VÁZQUEZ CANO, Esteban; MARTÍN MONJE, Elena; FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, Miguel. El rol de las e-rúbricas en la evaluación de materiales digitales para la enseñanza de lenguas en entornos virtuales de aprendizaje. **REDU. Revista de Docencia Universitaria**, 12 (1), 2014, p. 135-157.

ZAPATA, Miguel. Evaluación de competencias en entornos virtuales de aprendizaje y docencia universitaria. **Revista de Educación a Distancia**. Sección de Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento. Nº 1, p. 1-34, 2010. Disponível em: [https://www.um.es/ead/reddusc/1/eval\\_compet.pdf](https://www.um.es/ead/reddusc/1/eval_compet.pdf). Acesso em: 10 abr. de 2019.

Submetido em 26/08/2019.

Aceito em 16/10/2019.

