

## Avaliação formativa em perspectiva vigotskiana: mediação, feedback dialógico e caminhos para o desenvolvimento

### Formative Assessment from a Vygotskian Perspective: Mediation, Dialogic Feedback, and Pathways for Development

Luciano Momm<sup>1</sup>  
Margareth Lara Veiga<sup>2</sup>  
Alba Maria Mendonza Cantero<sup>3</sup>

388

**Resumo:** O presente estudo busca compreender as contribuições da teoria histórico-cultural de Vigotski no campo da avaliação formativa, enfatizando as dificuldades que ainda persistem na efetiva incorporação de seus princípios às práticas pedagógicas. O problema de investigação decorre da prevalência de modelos avaliativos centrados no produto final, que acabam por restringir a ação docente e dificultar intervenções consistentes na zona de desenvolvimento proximal. O objetivo central consiste em analisar a pertinência de instrumentos mediacionais, do feedback dialógico e da avaliação dinâmica, propondo a elaboração de um framework denominado Avaliação Mediacional Vigotskiana (AMV). A metodologia adotada corresponde à revisão integrativa da literatura, articulando textos clássicos do autor com produções contemporâneas. Os achados revelam que a avaliação ainda é frequentemente utilizada como dispositivo de controle, embora se evidencie seu potencial transformador quando concebida como prática mediadora, capaz de registrar trajetórias, orientar apoios graduais e promover a autonomia progressiva do estudante.

<sup>1</sup> Doutorando e Mestre em Ciências da Educação pela Universidad del Sol – UNADES (Paraguay). Pós-graduado em Educação a Distância e Tutoria (2020) e Gestão Escolar (2013) ambas *Lato sensu* pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Licenciado em Geografia (2016) e Bacharel em Administração Empresarial (2002) ambas graduações pela Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. Atualmente é professor efetivo no Ensino Fundamental e Médio, na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina – SED/SC e tutor externo no Centro Universitário Leonardo da Vinci. E-mail: lucianomomm@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Mestre em Ciências da Educação pela Universidad del Sol – UNADES (Paraguay). Possui graduação em PEDAGOGIA pela Universidade Federal de Goiás (1996), graduação em Gestão Pública pela Universidade Estadual de Goiás (2003), concluiu Especialização em GESTÃO EDUCACIONAL pelo APOGEU - BRASÍLIA (2010). E-mail: mlaraveiga@hotmail.com

<sup>3</sup> Doutora em Ciências da Educação, Universidade Del Sol –UNADES, Paraguay- Professora da Universida del Sol- Unades: Mestre em Educação Universidade Del Sol –UNADES, Paraguay. E-mail albamendonza0508@gmail.com

Recebido em 01/07/2025

Aprovado em: 07/09/2025

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



Conclui-se que a avaliação, entendida como mediação, constitui requisito essencial para articular ensino e desenvolvimento.

**Palavras-chave:** avaliação formativa; mediação pedagógica; feedback; avaliação dinâmica; Vigotski.

**Abstract :** This study aims to explore the contributions of Vygotsky's cultural-historical theory to formative assessment, highlighting the challenges that persist in fully incorporating its principles into school practices. The research problem lies in the predominance of product-oriented evaluation models, which constrain teachers' ability to intervene effectively within the zone of proximal development. The main objective is to analyze the relevance of mediational instruments, dialogic feedback, and dynamic assessment, while advancing the proposal of a framework called Vygotskian Mediational Assessment (VMA). Methodologically, the investigation adopts an integrative literature review, combining classical works of the author with contemporary studies. Findings reveal that assessment is still frequently employed as a mechanism of control; however, they also demonstrate its transformative potential when conceived as a mediating practice that records learning trajectories, provides graduated support, and fosters the progressive autonomy of students. It is concluded that assessment, understood as mediation, is a fundamental condition for aligning teaching and development.

**Keywords:** formative assessment; pedagogical mediation; feedback; dynamic assessment; Vygotsky.

## 1 Introdução

O entendimento de desenvolvimento humano como processo social, cultural e histórico estabeleceu-se a partir das reflexões de Vigotski, que rompeu com visões naturalizantes ao demonstrar que as funções psicológicas superiores se formam na relação entre sujeito e meio. Nesse contexto, a mediação adquire centralidade, uma vez que é por meio de instrumentos e signos, em especial da linguagem, que o indivíduo organiza modos de pensar, recordar e planejar, sempre em estreita ligação com os contextos culturais em que vive. Como afirma o pensador, “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social e, depois, no nível individual” (Vigotski, 1991, p. 58). Tal concepção separa a explicação do desenvolvimento de uma lógica restrita à maturação biológica para um entendimento em que o ensino intencional desempenha papel estruturante, tanto na constituição da mente quanto na avaliação concebida como prática que orienta e estimula a atividade cognitiva.

Apesar da solidez teórica da perspectiva histórico-cultural, ainda se constata que muitas escolas permanecem vinculadas a práticas avaliativas centradas no produto final, restritas a mensurações pontuais do desempenho. Essa ênfase reduzida ao resultado imediato faz com que a dimensão processual seja frequentemente negligenciada, justamente o espaço em que se manifestam os indícios mais reveladores da aprendizagem em curso. Ao ignorar esse acompanhamento contínuo, perde-se a possibilidade de oferecer devolutivas significativas, em tempo oportuno, capazes de orientar e redirecionar as próximas etapas do ensino. Como adverte Vigotski (1991), o fundamental é compreender de que modo a aprendizagem se concretiza no movimento entre a ajuda externa e a internalização, pois é nesse intervalo que a avaliação pode assumir sua função de mediação do desenvolvimento. Assim, a permanência de decisões pedagógicas pouco responsivas evidencia a urgência de superar modelos cristalizados, permitindo que a escola valorize plenamente as oportunidades abertas pelo diálogo, pela cooperação e pelas tarefas coletivas que estimulam avanços cognitivos.

O problema que norteia esta investigação consiste na ainda incipiente incorporação, em instrumentos e rotinas escolares, dos princípios vigotskianos voltados a avaliar não apenas o que o estudante já domina, mas aquilo que consegue realizar com o apoio qualificado de professores e colegas. Embora os debates sobre avaliação formativa e feedback tenham avançado nas últimas décadas, permanecem lacunas importantes no desenho de dispositivos que tornem visível a trajetória da aprendizagem e os sinais de responsividade em construção. Essa distância entre a densidade teórica e sua efetiva tradução em práticas pedagógicas fragiliza a ação docente, que encontra limitações para intervir de modo consistente na zona de desenvolvimento proximal. Como ressalta Vigotski (2009), compreender o desenvolvimento requer considerar não apenas as conquistas consolidadas, mas, sobretudo, as possibilidades que emergem mediante a mediação, de modo que a avaliação assuma seu papel de promotora do crescimento cognitivo.

O objetivo central desta investigação consiste em examinar as lacunas que ainda persistem na aplicação da teoria vigotskiana ao campo da avaliação formativa, tendo como eixos a construção de instrumentos concebidos como mediadores da aprendizagem, a utilização do feedback em sua dimensão pedagógica e a adoção de práticas de avaliação dinâmica fundamentadas na zona de desenvolvimento proximal. Busca-se, a partir desses elementos, propor um framework que integre princípios, dispositivos e protocolos em uma arquitetura coerente, capaz de sustentar a regulação

contínua da aprendizagem e favorecer a autonomia progressiva dos estudantes. Essa proposta emerge do diálogo com as demandas concretas vivenciadas nas escolas e com as agendas educacionais contemporâneas, que procuram articular qualidade e equidade. Como salienta Vigotski (1998), a aprendizagem assume maior relevância quando se antecipa ao desenvolvimento, criando as condições necessárias para que o estudante avance a níveis superiores de pensamento e de ação.

A justificativa deste estudo apoia-se na necessidade urgente de superar modelos avaliativos que ainda operam como mecanismos de controle, restringindo-se à mensuração de resultados e deixando de explorar o potencial da mediação como promotora do desenvolvimento humano. A perspectiva histórico-cultural demonstra que a aprendizagem, quando mediada de forma intencional e qualificada, tem a capacidade de antecipar e impulsionar a reorganização das funções psicológicas superiores, criando condições para novos modos de pensar e agir. Essa compreensão torna indispensável a elaboração de dispositivos avaliativos que não apenas registrem desempenhos, mas ofereçam subsídios consistentes ao professor para orientar os próximos passos do ensino. Investigar tais dispositivos significa, portanto, fortalecer práticas pedagógicas dialógicas, responsivas e inclusivas, coerentes com a concepção de que o desenvolvimento ocorre no entrelaçamento entre sujeito e cultura (Vigotski, 2005).

## 2 Metodologia

Optou-se pela revisão integrativa como percurso metodológico em razão de sua capacidade de mapear, analisar e sintetizar evidências relativas à avaliação formativa, ao feedback e à avaliação dinâmica, sempre em interlocução com a teoria histórico-cultural. Essa abordagem possibilita reunir estudos com diferentes delineamentos e perspectivas, ampliando a compreensão do campo e favorecendo uma análise crítica mais consistente. Sua riqueza reside justamente na construção de uma visão abrangente, que não se limita a resultados fragmentados, mas busca conexões, contrastes e complementaridades entre distintas investigações. Dessa maneira, consolida-se uma base sólida para identificar lacunas persistentes e propor articulações teórico-práticas que respondam a desafios concretos da educação. A revisão integrativa integra múltiplas perspectivas, tornando-se instrumento valioso para a produção de conhecimento aplicado e socialmente relevante.

O corpus desta investigação reúne obras clássicas de Vigotski, articuladas a estudos contemporâneos que ampliam o diálogo com seu legado teórico. Essa opção metodológica busca equilibrar profundidade e atualidade, de modo a reconhecer a relevância das contribuições originais e, simultaneamente, compreender como elas vêm sendo retomadas, reelaboradas e ressignificadas em pesquisas recentes. Tal combinação permite identificar continuidades, rupturas e novos sentidos, favorecendo uma análise crítica das práticas avaliativas no campo educacional. O rigor empregado na definição desse recorte garante a consistência da síntese e oferece base sólida para sustentar as reflexões e proposições aqui apresentadas (Mendes; Silveira; Galvão, 2008).

As buscas foram realizadas em bases de dados amplamente reconhecidas, como Web of Science, Scopus, ERIC e SciELO, além de periódicos especializados nas áreas de educação e psicologia, a fim de assegurar consistência e amplitude na coleta de informações. Para tanto, utilizaram-se descritores em português e inglês, cuidadosamente selecionados para contemplar diferentes abordagens sobre o tema. Termos como *avaliação formativa*, *feedback*, *feedback literacy*, *dynamic assessment*, *Vygotsky*, *ZDP* e *mediação pedagógica* foram combinados por meio de operadores booleanos, recurso que ampliou simultaneamente a sensibilidade e a especificidade das buscas. Essa estratégia permitiu abarcar distintas tradições teóricas e contextos de investigação, garantindo a diversidade necessária para uma análise abrangente e crítica do campo (Souza; Silva; Carvalho, 2010).

Na definição do corpus, priorizaram-se estudos publicados em periódicos com revisão por pares, que apresentassem fundamentação teórica consistente e foco específico na avaliação formativa, no feedback ou na avaliação dinâmica. Em contrapartida, foram excluídos textos de caráter meramente opinativo, materiais sem validação acadêmica e relatos que não explicitassem o delineamento metodológico adotado. Essa seleção teve como finalidade garantir a qualidade e a confiabilidade das fontes, evitando fragilidades que poderiam comprometer a análise. A preocupação com a cientificidade e com a clareza dos procedimentos esteve presente em todas as etapas, em consonância com a compreensão de Vigotski (1998), para quem a investigação deve apoiar-se em bases teóricas e metodológicas sólidas a fim de produzir conhecimento efetivamente transformador.

O corpus foi submetido a uma leitura analítica que envolveu a extração de informações relevantes e a construção de sínteses temáticas centradas na concepção de mediação, na

operacionalização do feedback e na estruturação de protocolos dinâmicos. A análise interpretativa buscou articular os achados empíricos com os fundamentos teóricos, de modo a evidenciar convergências, tensões e lacunas que sustentam a proposição do framework. O procedimento de categorização não se restringiu a uma técnica, mas assumiu o caráter de exercício crítico de interpretação, reconhecendo que, como aponta Tozoni-Reis (2009, p. 94), “a análise dos dados constitui-se em momento criador, no qual o pesquisador interpreta a realidade para além do que está posto, atribuindo significados e produzindo novos sentidos”. Dessa forma, a categorização foi compreendida como mediação teórico-prática, capaz de conferir inteligibilidade ao fenômeno e sustentar reflexões transformadoras no campo educacional.

### 3. Referencial teórico

#### 3.1 Fundamentos da teoria histórico-cultural

A teoria histórico-cultural compreende o desenvolvimento humano como um processo de internalização das relações sociais, no qual instrumentos e signos transformam qualitativamente a atividade psicológica. A aprendizagem, enraizada em práticas culturais, não pode ser explicada apenas pela maturação biológica, mas pela participação do sujeito em atividades coletivas, organizadas intencionalmente para favorecer avanços cognitivos. Nesse horizonte, a escola assume papel central como espaço privilegiado de apropriação de ferramentas simbólicas, desde que o ensino seja planejado de forma a oferecer meios para pensar e agir em níveis cada vez mais complexos. Como afirma Vigotski (1998, p. 64), “o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas”. Tal perspectiva evidencia a urgência de uma ação pedagógica consciente, capaz de mediar sentidos, estimular interações significativas e abrir novos caminhos para o desenvolvimento intelectual.

As funções psicológicas superiores não emergem de modo espontâneo nem isolado, mas se constituem na e pela atividade conjunta, em um movimento em que o social precede o individual e o transforma por meio da internalização. Nesse processo, a atenção voluntária, a memória mediada e a capacidade de planejamento se desenvolvem, revelando-se estreitamente vinculadas à qualidade das interações estabelecidas e ao acesso a instrumentos culturais significativos. A escola, nesse horizonte, deve ser compreendida como espaço privilegiado de mediação, no qual a

linguagem, ao funcionar como signo organizador, sustenta a construção de generalizações e favorece a autorregulação dos estudantes. Como assinala Vigotski (2005), compreender a aprendizagem implica reconhecer que o pensamento se constitui na relação com o outro e se reorganiza continuamente pela prática social.

A relação entre pensamento e linguagem constitui o núcleo explicativo da teoria histórico-cultural e oferece fundamentos decisivos para a prática pedagógica. Ao deslocar-se do diálogo social para o discurso interior, a palavra passa a organizar o raciocínio, sustentar a formação de conceitos e possibilitar operações mentais de maior complexidade. Nesse movimento, a linguagem deixa de ser apenas um recurso de comunicação e assume a função de estruturadora da consciência, orientando a forma como o sujeito interpreta a realidade e atua no mundo. O ensino que explicita vocabulário teórico e critérios de qualidade amplia significativamente as condições para a abstração, permitindo que os estudantes se apropriem de modos culturais de raciocínio característicos de cada área do conhecimento. Como destaca Vigotski (2009), é pela palavra que o pensamento se constitui, se transforma e se eleva a níveis mais elaborados de desenvolvimento.

A noção de zona de desenvolvimento proximal constitui um dos pilares da teoria histórico-cultural, ao estabelecer a distância entre aquilo que o estudante já consegue realizar de forma autônoma e o que pode alcançar mediante a mediação de um adulto ou de pares mais experientes. Esse conceito atua como princípio regulador do ensino e da avaliação, orientando o professor a olhar além dos resultados imediatos. Avaliar, nessa perspectiva, significa acompanhar a responsividade do estudante diante de intervenções graduadas, registrando indícios de avanço e planejando a retirada progressiva dos apoios oferecidos. Como ressalta Vigotski (1998), a avaliação não pode restringir-se a um julgamento estático, devendo configurar-se como instrumento de orientação do percurso formativo, capaz de fortalecer a aprendizagem como processo vivo, dinâmico e em constante transformação.

Na perspectiva histórico-cultural, a educação não pode ser reduzida à simples transmissão de conteúdos, mas deve ser entendida como a organização intencional de atividades mediadas que desafiam o estudante a operar em níveis mais complexos de pensamento. O papel do professor consiste em criar condições para que os instrumentos culturais sejam apropriados e ressignificados, possibilitando que o aluno se torne coautor de significados no processo de aprendizagem. Quando objetivos são claramente definidos, critérios explicitados e tarefas propostas de modo a estimular

a reflexão crítica, o ensino supera a lógica repetitiva e abre espaço para novas formas de agir e pensar. A avaliação, por sua vez, precisa acompanhar essa dinâmica, mantendo-se fiel à lógica da mediação e à progressiva conquista da autonomia. Como observa Vigotski (2005), é na interação pedagógica que se encontra o caminho para o desenvolvimento das funções superiores, uma vez que cada experiência de ensino carrega em si o potencial de transformação.

### 3.2 Estado da arte sobre avaliação formativa, feedback e avaliação dinâmica

A avaliação formativa deve ser concebida como um processo contínuo que acompanha a aprendizagem em sua indissociável relação com o ensino, permitindo identificar lacunas e orientar intervenções no momento em que se fazem mais necessárias. Sob a ótica histórico-cultural, essa concepção adquire relevância ainda maior, pois torna visíveis as condições de mediação e a forma como o estudante responde aos apoios recebidos, superando práticas meramente classificatórias e excludentes. Nesse movimento, a avaliação deixa de se limitar à mensuração de resultados e passa a integrar ciclos pedagógicos nos quais objetivos, critérios e evidências são articulados de maneira dinâmica e dialógica. Como lembra Vigotski (1998), é no processo de aprendizagem compartilhada que emergem as possibilidades de desenvolvimento, cabendo ao professor registrar tais indícios para que a prática pedagógica se mantenha viva, responsiva e efetivamente transformadora.

A literatura contemporânea tem ressaltado o feedback como componente essencial na regulação da aprendizagem, deslocando-o de uma prática restrita à correção tardia para um processo genuinamente dialógico, orientado por metas claras e pela definição de próximos passos. Nesse contexto, ganha destaque a noção de letramento em feedback, que reconhece o estudante como sujeito ativo, capaz de interpretar, buscar e mobilizar as devolutivas recebidas para reorganizar suas estratégias de estudo. Ao assumir essa corresponsabilidade, o aprendiz deixa de ser um receptor passivo e passa a participar ativamente da co-construção do processo formativo, em diálogo constante com o professor e com os pares. Esse movimento, como argumenta Carless (2020), reforça o caráter mediacional da avaliação, consolidando-a como prática viva que organiza, sustenta e potencializa a aprendizagem ao longo de seu percurso.

A avaliação dinâmica guarda relação direta com o conceito de zona de desenvolvimento proximal, ao buscar identificar o potencial de aprendizagem do estudante por meio de intervenções

graduadas, registradas e analisadas com rigor. Nessa perspectiva, o desempenho não deve ser compreendido apenas a partir do que já se encontra consolidado, mas também em função daquilo que pode emergir com apoio qualificado. O processo avaliativo incorpora, assim, a própria mediação, revelando como o estudante aprende com auxílio e quais recursos se mostram mais eficazes. Como destaca Vigotski (2005, p. 112), “aquilo que a criança consegue fazer hoje em cooperação, conseguirá fazer sozinha amanhã”. Dessa forma, ensino e avaliação se tornam dimensões indissociáveis, articuladas em uma prática pedagógica que orienta e impulsiona o desenvolvimento. Evidências recentes, produzidas em diferentes áreas, confirmam os ganhos dessa abordagem, tanto na precisão diagnóstica quanto na tomada de decisão pedagógica, reforçando sua relevância para práticas educativas mais responsivas.

Esses avanços mostram-se ainda mais consistentes quando os protocolos de avaliação descrevem de maneira clara os níveis de ajuda oferecidos e registram de forma sistemática as evidências de responsividade apresentadas pelos estudantes. Os resultados indicam efeitos positivos tanto na promoção da autonomia quanto na identificação de percursos de ensino mais adequados às necessidades individuais. Nesse horizonte, a literatura enfatiza que a mediação deve permanecer como eixo estruturante da prática avaliativa, garantindo sua consolidação como instrumento formativo indispensável para orientar e sustentar o desenvolvimento (Poehner, 2021).

No cenário educacional brasileiro, pesquisas ancoradas na teoria histórico-cultural têm evidenciado a urgência de superar práticas avaliativas excludentes, que reduzem a aprendizagem a números e classificações rígidas. Em contraposição, defendem a criação de processos que valorizem a atividade coletiva e a produção de sentidos como condições essenciais para que o ato de aprender se concretize. Essa perspectiva atribui relevância aos registros qualitativos do percurso, permitindo que trajetórias singulares sejam reconhecidas, visibilizadas e legitimadas. Do mesmo modo, destaca a importância de envolver os estudantes nas decisões sobre critérios e revisões, fortalecendo a relação entre avaliação e desenvolvimento. Como salienta Vigotski (2009), é no diálogo e na cooperação que se abrem os espaços necessários para que o pensamento avance e novas formas de consciência se consolidem.

## 4 Análise e discussão

### 4.1 Instrumentos avaliativos baseados na teoria da mediação

Instrumentos fundamentados na teoria histórico-cultural precisam tornar visível o percurso de aprendizagem, registrando não apenas os acertos finais, mas também as estratégias mobilizadas, as tentativas realizadas, as dúvidas que emergem e os sinais iniciais de autonomia. Rubricas e guias de observação cumprem papel central nesse processo, uma vez que explicitam critérios de progressão e orientam decisões pedagógicas quanto ao momento de intensificar apoios ou de retirá-los gradualmente. Desse modo, a ênfase desloca-se do produto isolado para a lógica processual, capaz de sustentar um ensino mais responsivo e comprometido com o desenvolvimento. Como assinala Vigotski (1991, p. 55), “o aprendizado desperta uma série de processos internos de desenvolvimento que só operam quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando está em cooperação com seus companheiros”.

Quando concebidos como ferramentas culturais, os instrumentos avaliativos deixam de ter apenas uma função registradora e passam a organizar a atividade conjunta, favorecendo a apropriação de conceitos de maneira mais consciente e significativa. A inclusão de campos específicos para registrar perguntas orientadoras, pistas graduadas e modelagens breves possibilita ao professor diferenciar dificuldades de ordem conceitual daquelas vinculadas à linguagem, ao

planejamento ou à atenção. Essa distinção mostra-se decisiva, pois permite que a intervenção pedagógica seja mais precisa e ajustada às necessidades de cada estudante. Dessa forma, os instrumentos não apenas documentam o percurso, mas também oferecem subsídios concretos para orientar trajetórias personalizadas de aprendizagem, promovendo avanços efetivos no desenvolvimento (Oliveira, 1997).

A definição dos critérios avaliativos deve ser realizada em uma linguagem clara, contextualizada e significativa, de modo que o estudante compreenda com precisão o que caracteriza um desempenho de qualidade em cada tarefa proposta. Quando as rubricas descrevem metas, tornam explícitas as lacunas e indicam próximos passos em termos acessíveis, favorecem a autorregulação e estimulam a participação ativa do aluno na construção do próprio percurso formativo. Essa clareza contribui para que a avaliação seja vivida como processo de coautoria, em que o estudante se reconhece como sujeito agente e não apenas como receptor de julgamentos. Nesse horizonte, o vocabulário presente nos instrumentos avaliativos assume a função de signo cultural, pois sustenta novas formas de pensar, organizar ideias e agir diante dos desafios da aprendizagem. Como lembra Vigotski (2005), é pela linguagem que se abrem caminhos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, transformando a experiência educativa em processo contínuo de criação e avanço.

Relatos empíricos recentes evidenciam que rubricas formativas, quando elaboradas de maneira consistente e cuidadosamente estruturada, ampliam a percepção de progresso por parte dos estudantes e incentivam o uso efetivo das devolutivas recebidas. Esse impacto mostra-se ainda mais expressivo no ensino superior, contexto marcado por demandas cognitivas complexas e pela necessidade de autorregulação acadêmica. As evidências sugerem que a utilização dessas rubricas contribui para maior precisão no diagnóstico das aprendizagens e fortalece a capacidade de resposta dos professores em suas intervenções pedagógicas. Dessa forma, confirma-se o potencial das rubricas como instrumentos de mediação, capazes de qualificar o processo avaliativo e orientar, de maneira mais justa e eficaz, os percursos formativos (Vasconcelos et al., 2024).

Por fim, a flexibilidade constitui requisito indispensável de qualidade, pois os instrumentos avaliativos precisam permitir ajustes que considerem as singularidades de cada turma e de cada estudante. A avaliação, entendida como prática cultural situada, exige sensibilidade para reconhecer a diversidade dos contextos e responder a eles de maneira inclusiva, sem abrir mão do

rigor acadêmico necessário. Essa postura assegura que a avaliação não seja reduzida a um dispositivo técnico, mas se configure como espaço de diálogo que valoriza trajetórias distintas e legitima diferentes formas de aprender. Ao equilibrar critérios de exigência com abertura às especificidades do contexto, a prática avaliativa reafirma-se como lugar de produção de sentidos compartilhados e de promoção da justiça educacional (Smolka, 2021).

#### 4.2 Feedback como ferramenta de mediação pedagógica

Na perspectiva vigotskiana, o feedback deve ser compreendido como um momento estruturante de mediação, em que o professor oferece pistas, formula questões e apresenta modelos que ajudam o estudante a reorganizar suas estratégias cognitivas. Mais do que uma correção tardia, ele se constitui como orientação prospectiva, capaz de indicar os próximos passos do processo de ensino e aprendizagem em tempo oportuno. A interação torna-se, assim, o espaço privilegiado para cultivar e documentar o potencial em desenvolvimento. Como afirma Vigotski (2005, p. 89), “o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento”, lembrando que o sentido da intervenção pedagógica é ampliar horizontes e antecipar conquistas.

A eficácia do feedback depende diretamente de sua oportunidade e especificidade. Devolutivas genéricas, oferecidas de forma tardia, costumam ter impacto limitado sobre a aprendizagem, pois não orientam mudanças concretas no percurso formativo. Em contrapartida, comentários claros, fundamentados em critérios bem definidos e fornecidos no momento adequado permitem que o estudante ajuste imediatamente suas estratégias, elevando a qualidade das produções subsequentes. Essa dinâmica reafirma o papel do feedback como elemento processual e mediador da aprendizagem, sustentando um ciclo contínuo de revisão e aprimoramento. Tal compreensão encontra respaldo em estudos de referência que analisam o potencial transformador das práticas de devolutiva (Carless, 2020).

É fundamental que o estudante seja reconhecido como agente ativo no processo de feedback, assumindo o papel de buscar, interpretar e utilizar as devolutivas recebidas para tomar decisões sobre o próprio trabalho. Essa postura caracteriza o chamado letramento de feedback, no qual a corresponsabilidade por metas e critérios é compartilhada e gradualmente transferida para o aprendiz. Ao desenvolver essa competência, o estudante fortalece sua autonomia e passa a regular,

de maneira consciente, seu percurso de aprendizagem. Esse movimento reflete uma mudança significativa nos modelos contemporâneos de avaliação, que deixam de priorizar a lógica transmissiva para consolidar práticas efetivamente voltadas à aprendizagem (Winstone; Carless, 2019).

A dimensão afetiva não pode ser dissociada da cognitiva, uma vez que ambas se entrelaçam na constituição do desenvolvimento. O uso de uma linguagem respeitosa, aliado a expectativas elevadas e ao reconhecimento genuíno do esforço, funciona como suporte simbólico que fortalece o engajamento e sustenta a persistência diante dos desafios. Ambientes de confiança ampliam as condições para que o estudante assuma riscos intelectuais, revendo e reconstruindo suas ideias em um processo contínuo de aprendizagem. Como ressalta Vigotski (1998, p. 115), “o afeto e a cognição não são esferas separadas, mas formam uma unidade indissociável no funcionamento psicológico”. Assim, a criação de condições de segurança emocional não pode ser vista como aspecto periférico, mas como requisito fundamental para que a aprendizagem conceitual profunda se efetive.

O feedback que alcança maior impacto nasce de processos genuinamente dialógicos, nos quais os sentidos são negociados e os critérios de qualidade são explicitados em conjunto. Quando professores e estudantes participam ativamente dessa construção, as devolutivas deixam de ser meramente unidirecionais e passam a configurar oportunidades efetivas de ensino e aprendizagem. Esse movimento favorece a corresponsabilidade e amplia a compreensão sobre o que se espera em termos de desempenho, fortalecendo a autonomia do estudante. Revisões recentes têm reunido evidências consistentes de que essa prática gera efeitos positivos em diferentes níveis de escolarização, reforçando a centralidade do feedback dialógico no processo formativo (Lipnevich et al., 2021).

### 4.3 Avaliação dinâmica inspirada na ZDP

A avaliação dinâmica distingue-se por incorporar mediações intencionais ao próprio procedimento avaliativo, permitindo observar não apenas o que o estudante já consolidou, mas sobretudo como aprende quando recebe apoio e quais intervenções produzem maior deslocamento em seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, a lógica não é certificar resultados prontos, mas

estimar potenciais ainda em formação, o que representa a aplicação direta do conceito de zona de desenvolvimento proximal no espaço escolar. O foco desloca-se, assim, para os processos, as trajetórias e a responsividade do aprendiz diante das ajudas graduadas. Como afirma Vigotski (1998, p. 97), “o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento”, ressaltando que a avaliação precisa antecipar-se às conquistas já estabelecidas para realmente cumprir função formativa.

Ao integrar ensino e avaliação em um mesmo movimento, a abordagem dinâmica rompe com a dicotomia tradicional entre diagnosticar e intervir, atribuindo à avaliação um caráter formativo em tempo real. Nessa perspectiva, o professor oferece níveis graduados de ajuda e observa atentamente a qualidade das respostas, transformando cada interação em oportunidade de registro e análise. Os dados obtidos não se limitam a constatar dificuldades, mas convertem-se em insumos valiosos para orientar o planejamento didático dos ciclos seguintes. Essa integração assegura maior precisão diagnóstica e, ao mesmo tempo, amplia a pertinência pedagógica do julgamento, reforçando a coerência entre o que se avalia e o que se ensina (Poehner, 2021).

O emprego de protocolos estruturados, que organizam hierarquias de pistas, tempos de resposta e critérios de progressão, contribui para assegurar maior comparabilidade e fidelidade nos registros avaliativos, sem, contudo, eliminar a dimensão dialógica do processo. Ao documentar de forma sistemática as interações, o professor consegue identificar indícios de autonomia emergente e tomar decisões mais fundamentadas acerca da retirada gradual dos apoios oferecidos. Esse acompanhamento minucioso transforma a avaliação em um recurso que não apenas diagnostica, mas orienta os próximos passos do ensino, compondo uma arquitetura integrada de decisão pedagógica. Desse modo, ensino e avaliação deixam de ser compreendidos como esferas distintas e passam a se consolidar como práticas indissociáveis (Jin, 2023).

Em contextos inclusivos, a avaliação dinâmica tem se revelado particularmente potente, pois possibilita identificar competências que dificilmente emergiriam em provas tradicionais, uma vez que incorpora a mediação como parte constitutiva da tarefa. Ao reconhecer o apoio como elemento legítimo do processo, essa abordagem amplia as oportunidades de participação e confere valor a diferentes ritmos de aprendizagem. Além disso, legitima percursos singulares, nos quais cada estudante pode demonstrar avanços conforme suas condições e possibilidades. Dessa forma, cria-se um espaço pedagógico mais equitativo, no qual a diversidade é compreendida como riqueza

e não como obstáculo. Essa perspectiva carrega o potencial de reduzir assimetrias educacionais e de consolidar práticas escolares verdadeiramente inclusivas (Smolka, 2021).

A implementação sustentável da avaliação dinâmica exige repensar tempos e rotinas escolares, de modo a criar condições para que professores possam registrar, analisar e intervir com base em pistas graduadas de aprendizagem. Esse processo requer também uma formação docente específica, voltada ao uso criterioso desses registros como instrumentos de mediação pedagógica. O princípio orientador permanece o de que o ensino deve sempre se adiantar ao desenvolvimento, oferecendo desafios possíveis e apoiados, capazes de expandir progressivamente o repertório de cada estudante. Como enfatiza Vigotski (2005, p. 110), “o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento”, lembrando que a função da avaliação, quando mediada de forma intencional, é criar oportunidades reais para a transformação das funções psicológicas superiores.

#### 4.4 Proposição: Framework de Avaliação Mediacional Vigotskiana (AMV)

O framework de Avaliação Mediacional Vigotskiana (AMV) propõe integrar avaliação e ensino em três camadas articuladas, nas quais a mediação é reconhecida como princípio estruturante que antecede e orienta o desenvolvimento. Ao conceber a aprendizagem como motor de reorganizações funcionais, essa proposta desloca o foco da certificação de desempenhos prontos para a identificação de potenciais em emergência e para a orientação de próximos passos. Nessa lógica, a avaliação deixa de ser um evento isolado, situado ao final de um percurso, e passa a constituir parte intrínseca da atividade pedagógica, acompanhando de forma contínua o movimento do estudante. Como destaca Vigotski (1998), o desenvolvimento só pode ser compreendido quando se observa a aprendizagem em processo, em suas interações e mediações, e não apenas em seus produtos finais.

A primeira camada do AMV explicita os princípios que orientam a mediação, destacando a intencionalidade, a significatividade, a reciprocidade e a transcendência como fundamentos capazes de qualificar a intervenção pedagógica. Tais princípios asseguram que o trabalho educativo mantenha o foco no sentido atribuído às tarefas, na articulação com experiências anteriores e na abertura para generalizações que ultrapassem o contexto imediato. Dessa forma, consolidam-se práticas comprometidas com a modificabilidade cognitiva, concebida como processo contínuo e

transformador. Essa perspectiva dialoga com tradições que reconhecem a experiência de aprendizagem mediada como eixo estruturante da ação pedagógica e da formação da autonomia intelectual (Feuerstein, 1980).

A segunda camada do AMV organiza dispositivos de feedback que contemplam conferências rápidas, protocolos de pares e ciclos de revisão baseados em metas claras, identificação de lacunas e definição de próximos passos. A arquitetura dessas rotinas tem como objetivo mobilizar o estudante como protagonista do próprio processo, estimulando-o a estabelecer relações entre critérios, evidências e ações de melhoria. Esse desenho favorece a corresponsabilidade e fortalece a compreensão de que a avaliação não é apenas um fim em si mesma, mas parte integrante da aprendizagem. Nessa perspectiva, consolida-se a concepção de avaliação para aprendizagem, que encontra respaldo em propostas contemporâneas de devolutivas mais dialógicas e participativas (Winstone; Carless, 2019).

A terceira camada do AMV contempla protocolos de avaliação dinâmica que organizam níveis graduados de ajuda, critérios de progressão e registros detalhados da responsividade dos estudantes. As informações produzidas a partir desse processo alimentam diretamente as decisões didáticas, permitindo ao professor ajustar os desafios de acordo com as necessidades e retirar os apoios de maneira planejada e gradual. Essa fusão entre avaliação e ensino transforma a prática avaliativa em instrumento formativo de grande alcance, pois acompanha o percurso em tempo real e orienta intervenções que favorecem a autonomia e o avanço cognitivo. Assim, a avaliação dinâmica consolida-se como elemento central para alinhar mediação e desenvolvimento (Poehner, 2021).

A efetiva implementação do AMV requer a criação de condições institucionais favoráveis e o investimento contínuo na formação docente, de modo que os professores desenvolvam competências para utilizar registros, feedbacks e protocolos de forma crítica e intencional. O monitoramento, apoiado em indicadores como a oportunidade das devolutivas, a qualidade do uso do feedback e o fortalecimento da autonomia estudantil, torna-se elemento indispensável desse processo. Ao reconhecer a aprendizagem como fenômeno coletivo, o framework amplia sua dimensão ética, assumindo o compromisso de promover justiça cognitiva e equidade. Nessa perspectiva, avaliação e ensino passam a se alinhar em um mesmo horizonte de desenvolvimento humano, sustentado pela mediação como princípio constitutivo da atividade educativa. Como

lembra Vigotski (2005), é pelo ensino intencional que se criam as condições para que o estudante avance a níveis mais elevados de pensamento.

#### 4.5 Implicações para a prática educacional

A adoção do AMV implica deslocar a avaliação de sua função tradicionalmente classificatória para um processo formativo que retroalimente o ensino em tempo real. Mais do que certificar resultados, trata-se de articular objetivos, critérios e evidências em rotinas capazes de tornar visível a trajetória de aprendizagem do estudante, orientando apoios graduados e fortalecendo a autonomia progressiva. O foco desloca-se para o potencial e para a responsividade, exigindo registros cuidadosos sobre como a mediação ocorre e quais efeitos concretos produz no desenvolvimento. Como ressalta Vigotski (1998, p. 87), “o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento que só se tornam possíveis quando a criança interage com pessoas em seu meio”, o que reafirma a centralidade da mediação como condição indispensável para que a avaliação cumpra sua função de promover o avanço cognitivo.

A formação docente precisa incorporar de modo sistemático conhecimentos relacionados à mediação, ao uso qualificado da linguagem acadêmica e ao desenho de instrumentos alinhados à teoria histórico-cultural. Esses saberes envolvem a elaboração de rubricas mediacionais, a condução de conferências rápidas e a formulação de perguntas que provoquem deslocamentos cognitivos e incentivem a reflexão crítica dos estudantes. Somado a isso, o investimento em práticas de observação e de registro contínuo fortalece a capacidade do professor de interpretar os processos de aprendizagem e de tomar decisões pedagógicas mais precisas. Assim, cada ciclo de ensino e avaliação transforma-se em oportunidade para avançar qualitativamente no acompanhamento da trajetória formativa (Oliveira, 1997).

O feedback deve ser concebido como uma rotina de alta frequência e elevado valor instrucional, articulando devolutivas orais e escritas capazes de orientar de forma clara os próximos passos a serem seguidos. Quando metas e critérios são explicitados em linguagem acessível, os estudantes conseguem mobilizar as informações recebidas para revisar estratégias, aprimorar produções e assumir papel ativo no processo formativo. Essa dinâmica não apenas amplia a eficácia da avaliação formativa, como também reduz o retrabalho instrucional, uma vez que o ensino passa

a responder diretamente às necessidades evidenciadas na prática. Desse modo, o feedback consolida-se como componente essencial de um ciclo de aprendizagem responsivo e transformador (Carless, 2020).

No âmbito institucional, torna-se imprescindível reorganizar tempos, espaços e políticas de avaliação de modo a favorecer práticas mais dialógicas e responsivas, capazes de equilibrar as exigências de *accountability* com a dimensão formativa do processo. Para tanto, os projetos pedagógicos devem reconhecer a avaliação como parte constitutiva da atividade educativa, e não como mero apêndice ao ensino, atribuindo-lhe centralidade na organização curricular. Esse redimensionamento cria condições para que docentes e estudantes atuem em colaboração, compartilhando responsabilidades e construindo sentidos comuns acerca do que significa aprender e ensinar. Ao adotar essa perspectiva, as instituições fortalecem a avaliação como prática cultural, sustentáculo do desenvolvimento humano e da inclusão (Smolka, 2021).

Do ponto de vista sistêmico, políticas públicas que priorizem processos formativos e valorizem indicadores de autonomia têm potencial para mitigar os efeitos restritivos das avaliações externas centradas exclusivamente no produto. Ao reconhecer a progressão do estudante e a qualidade das mediações realizadas, tais políticas contribuem para a construção de ambientes educativos mais inclusivos e responsivos às singularidades. Esse redirecionamento amplia a função pedagógica da avaliação, transformando-a de mecanismo de controle em recurso de orientação e de promoção do desenvolvimento humano. Como enfatiza Vigotski (2005), o ensino cumpre sua finalidade quando se antecipa ao desenvolvimento, abrindo caminhos para trajetórias de aprendizagem mais justas, significativas e transformadoras.

## 5 Considerações finais

Este estudo buscou compreender as contribuições da teoria histórico-cultural para a avaliação formativa, reunindo evidências acerca do uso de instrumentos mediacionais, do feedback dialógico e da avaliação dinâmica. A análise revelou que práticas centradas exclusivamente no produto ainda predominam em muitos contextos escolares, restringindo a atuação docente na zona de desenvolvimento proximal e enfraquecendo a potência transformadora da mediação. Esses achados reforçam a urgência de deslocar o olhar avaliativo para além dos resultados finais, de modo

a valorizar o potencial em construção e as trajetórias de aprendizagem em movimento. Como ressalta Vigotski (1998), a essência do processo educativo está em avaliar não apenas o que o estudante já consolidou, mas, sobretudo, aquilo que pode realizar com a mediação adequada, condição indispensável para o avanço do desenvolvimento.

A revisão apontou que o feedback eficaz é processual, específico e oportuno, devendo engajar o estudante na interpretação e no uso de devolutivas. Essa orientação fortalece a aprendizagem autorregulada e reduz a distância entre intenção pedagógica e efetividade do ensino. A partir dessa compreensão, recomenda-se investir em rotinas de devolutiva com alto valor instrucional (Carless, 2020).

Como contribuição original, propôs-se o AMV, arquitetura que articula princípios de mediação, dispositivos de feedback e protocolos de avaliação dinâmica. Tal framework busca alinhar avaliação e ensino em uma mesma racionalidade, promovendo decisões didáticas informadas por evidências e focadas em progressão e autonomia. A centralidade do estudante como agente é reafirmada nessa proposta (Winstone; Carless, 2019).

Entre as limitações, reconhece-se que o estudo está ancorado em fontes recentes e em sínteses qualitativas, o que demanda investigações empíricas de implementação em diferentes etapas e áreas do conhecimento. Avaliações de impacto e estudos de desenho poderão refinar indicadores de qualidade e adaptar protocolos a contextos variados, ampliando validade ecológica e transferibilidade dos achados.

Para a continuidade das investigações, abrem-se perspectivas promissoras em diferentes frentes. Uma delas refere-se à necessidade de examinar de forma sistemática a aplicabilidade do AMV em contextos inclusivos, verificando em que medida essa proposta favorece a participação equitativa de todos os estudantes. Outra vertente diz respeito à exploração do potencial das tecnologias digitais como mediadoras do processo avaliativo, ampliando as possibilidades de acompanhamento em tempo real. Soma-se ainda a urgência de estudos voltados à formação docente, que investiguem estratégias eficazes para o uso criterioso de evidências no cotidiano escolar. O eixo que atravessa essas agendas é a compreensão de que o ensino deve se antecipar ao desenvolvimento, criando condições para avanços qualitativos nas funções psicológicas superiores e estimulando novas formas de pensamento. Nesse horizonte, a avaliação retoma sua condição de prática pedagógica viva, orientada para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano. Como

salienta Vigotski (2005), apenas o ensino que se projeta à frente do desenvolvimento é capaz de transformar o estudante e favorecer a construção de percursos formativos significativos.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, Clecia Rosas Brito et al. As brincadeiras como práticas lúdicas nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições à luz da teoria de Piaget e Vygotsky. **HUMANIDADES E TECNOLOGIA (FINOM)**, v. 41, n. 1, p. 462-485, 2023.

CARLESS, David. From teacher transmission of information to student feedback literacy: activating the learner role in feedback processes. *Active Learning in Higher Education*, 2020. DOI: 10.1177/1469787420945845.

DA SILVA PASSOS, Lázara Anaciberte; CANTERO, Alba Maria Mendonza. A Importância da Afetividade no Processo de Ensino-Aprendizagem: Uma Análise Integrada das Teorias de Henri Wallon e Lev Vygotsky. **Humanidades e Tecnologia (FINOM)**, v. 34, n. 1, p. 650-660, 2024.

FEUERSTEIN, Reuven. *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Baltimore: University Park Press, 1980.

JIN, Chunlan. A review of literature on dynamic assessment in second language education. *Cambridge Educational Research e-Journal*, v. 10, 2023.

LIPNEVICH, Anastasiya A.; PANADERO, Ernesto; BROOKHART, Susan M.; KLUG, Julia. A review of feedback models and theories: descriptions, definitions, and challenges. *Frontiers in Education*, v. 6, 2021.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na educação. **Texto & Contexto – Enfermagem**, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

POEHNER, Matthew E. Dynamic assessment and second language development. *Language Teaching*, v. 54, n. 4, 2021, p. 507–517.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Contribuições teóricas e conceituais de Vigotski para a pesquisa qualitativa em educação. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 7, n. 3, 2021.

SOUZA, Marcela Tavares; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, v. 8, 2010.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. 2009 v. Curitiba: IESDE Brasil, 2009, 177.

VASCONCELOS, Paulo Fernando de E. et al. Avaliação formativa nas sessões tutoriais: uma análise em cursos de saúde. **Educação em Revista**, 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WINSTONE, Naomi; CARLESS, David. *Designing Effective Feedback Processes in Higher Education: A Learning-Focused Approach*. New York: Routledge, 2019.

WHITTEMORE, Robin. Combining evidence in nursing research: methods and implications. **Nursing Research**, v. 54, n. 1, p. 56–62, 2005.