



AVALIAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS E CONTEMPORANEIDADE: EM BUSCA DE UMA RE-SIGNIFICAÇÃO

Maria Inêz Probst LUCENA (UFSC/CA – UFRGS)

RESUMO: Neste trabalho, teço considerações sobre a avaliação, comparando os seus diferentes conceitos, propósitos, e suas formas de aplicação no ensino de LE. Nesta comparação mostro concepções e práticas avaliativas variadas, de acordo com tendências pedagógicas, influenciadas pelo contexto social e político de cada época. Aponto, por fim, para uma reflexão e discussão fundamentadas no contexto atual de ensino de línguas e em políticas de avaliação contemporâneas que podem implicar em novas culturas de avaliação e em renovações curriculares.

Palavras-chave: Avaliação – ensino de línguas estrangeiras – contemporaneidade - práticas e concepções

1.Introdução

A avaliação é uma das práticas mais relevantes do processo de ensino-aprendizagem e é hoje tema recorrente nos círculos acadêmicos e em debates educacionais. Novas formas de avaliar são discutidas e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 propõe uma avaliação qualitativa e formativa, em contraposição ao modelo somativo, que valorize a evolução do aluno ao longo do ano. Tais discussões e propostas, fundamentais e necessárias no cenário educacional, precisam ser cuidadosamente compreendidas no contexto sócio-histórico no qual vivemos, e no campo educacional onde atuamos.

Na área de Lingüística Aplicada (LA) e em discussões teóricas e práticas sobre o processo de ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira (LE) muito se tem ainda a refletir sobre o tema já que as pesquisas têm sido praticamente voltadas para a área de testagem. Como explica Pennycook, este é um domínio praticamente autônomo da Lingüística Aplicada, fortemente ligado a abordagens positivistas e muito resistentes a críticas (Pennycook, 2001). E, neste

VII CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA - 2004

ALAB - Associação de Lingüística Aplicada do Brasil

domínio, as pesquisas privilegiam primeiramente a construção de testes e a natureza das medidas usadas para quantificar e testar as habilidades e proficiência durante o processo de aquisição da língua e a proficiência (c.f. Bachman, 1990; Bachman & Cohen, 1998; Alderson, Claphan & Wall, 1999). Celani, (comunicação pessoal, Agosto, 2003) salienta a importância e necessidade, na área da LA, de uma reflexão sobre questões de avaliação na sala de LE. Segundo ela, questões tais como as representações que os professores têm sobre o tema, a maneira como eles lidam com a prática avaliativa quando têm de trabalhar com um número elevado de alunos, e como é a relação entre as atividades cotidianas e a avaliação, são alguns dos aspectos que precisam ser considerados, entre outras questões referentes ao processo.

Numa época em que a compreensão de processos sociais está diretamente ligada a compreensão de contextos políticos, econômicos e culturais mais abrangentes, torna-se importante discutir o processo de avaliação no contexto atual de ensino de línguas. Procuo aqui comparar e refletir sobre diferentes conceitos, propósitos e formas de avaliação na sala de aula de LE na tentativa de entender como as práticas avaliativas se constituem de acordo com os principais paradigmas de ensino de Língua Estrangeira, que variam de acordo com as tendências pedagógicas de cada época. A seguir, apresento as características e concepções que a literatura na área da Educação e na Lingüística Aplicada apontam como políticas de avaliação contemporâneas e, por fim, procuro tecer considerações sobre estas últimas, situando a discussão na vertente crítica da LA e de ensino de Línguas (Pennycook, 2001; Tollefson, 2002; Norton & Toohey, 2004; Shohamy, 2004, no exterior, e Moita Lopes, 1996; Rajagopalan, 2003; Celani, 2003; Coracini & Bertoldo, 2003, no Brasil, entre outros).

2. A avaliação nos diferentes paradigmas de ensino de LE

A avaliação no ensino de línguas tem seguido, pelo menos teoricamente, diferentes paradigmas educacionais e de ensino de LE. No sentido de entender os diferentes aspectos da pedagogia de línguas e de como a avaliação se constitui neste contexto, apresento três dos modelos de ensino mais significativos, especialmente aqui no Brasil, quais sejam, o método

gramática-tradução, o método audiolingual e a abordagem comunicativa. Estes modelos, além de terem grande influência nas práticas pedagógicas na sala de aula de LE, refletem também valores educacionais de diferentes épocas, do século dezenove à contemporaneidade.

Numa visão clássica de educação, o paradigma gramática-tradução dominou o ensino de línguas da metade do século XIX até a metade do século XX. Neste modelo tradicional, utilizado para aprender línguas clássicas e de prestígio, como o latim e o grego, o objetivo principal é fazer com que o aluno aprenda a traduzir a língua alvo. Apesar de ter tido seu ápice no século XIX, muitas características deste modelo continuam presentes no ensino de línguas. A aprendizagem é concebida como um processo de dedução que busca desenvolver habilidades como memorização de regras e de listas de palavras, análise e classificação, as quais vão servir de base para o aluno traduzir a língua materna para a língua alvo, e vice-versa. Os objetivos do ensino são universais de forma que o contexto social, político e histórico dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem não são considerados. A língua é vista como um conjunto de regras que devem ser dominadas e aplicadas em diferentes contextos e as atividades mais características são a apresentação de regras gramaticais seguidas de exercícios estruturais, a tradução de frases descontextualizadas, a leitura e a compreensão de perguntas para as quais as respostas são facilmente encontradas no texto (Clark, 1987).

Neste modelo, quanto à avaliação, os procedimentos restringem-se a exames escritos, não sendo exigido nenhum raciocínio ou questionamento crítico em um nível mais abstrato. Este tipo de avaliação arbitrária, que julga a competência de um aluno em relação ao outro do mesmo grupo, comparando-os, transformou-se no principal requisito para passar em exames escritos formais (Clark, 1987; Richards & Rodgers, 1996: 4). Esta prática, denominada “avaliação normativa” seleciona elites, pois visa a criar uma ordem de posições de mérito entre os alunos, os quais são colocados em grupos relativamente homogêneos e diferenciados seletivamente como *‘fortes’* e *‘fracos’*. A quantidade e exatidão das informações pedidas em provas são privilegiadas. Há uma tendência em confundir sucesso nas provas com habilidade, sendo que os alunos que *‘tiram’* as notas mais baixas são os *‘fracos’*, ou *‘aqueles que não conseguem aprender a LE’* (Clark, 1987). Este modelo de avaliação privilegia a seletividade e perpetua a idéia de que só alguns aprendem enquanto outros não têm a mínima possibilidade de alcançar sucesso. Padrões

de racionalidade e eficiência, caráter científico e métodos e procedimentos operacionais situados dentro de uma abordagem positivista são características desta concepção de avaliação da visão clássica de educação do penúltimo século e do início do último (Vasconcellos, 2002).

A partir da metade do século XX, nos anos 40, o trabalho de lingüistas estruturalistas como Bloomfield e Fries influenciou a abordagem estrutural e, baseada nesta abordagem e na psicologia behaviorista, surgiram os modelos de ensino de LE como *Áudio-oral* e *Audiovisual*. Na época, os Estados Unidos se firmavam como uma grande potência e, além do interesse de formar rapidamente seus soldados para falarem as línguas dos aliados e de seus inimigos, havia também o interesse na expansão da língua inglesa (Richards & Rodgers, 1996). Neste modelo procura-se não usar a língua materna na sala de aula e o principal objetivo é fazer com que o aluno domine a língua alvo como um conjunto de hábitos, que devem ser incorporados e automatizados. As habilidades orais (falar e ouvir) são priorizadas e o falante nativo é o modelo idealizado a ser alcançado. A língua é concebida como um conjunto de estruturas e regras que vão sendo automatizadas a partir de incansáveis repetições de modelos e estruturas, que devem servir para desenvolver as habilidades de falar e ouvir. Na perspectiva teórica de ensino de línguas, modelos como *Audiolingual* e *Audio-Visual*, têm como objetivo maior a comunicação, propagada como elemento essencial para um entendimento maior entre os povos. No entanto, mantêm-se a unilateralidade e a hierarquia, privilegiando a língua alvo, uma vez que o aluno deve, sem questionar, aprender imitando o falante nativo. A explicitação de regras não deve ser motivo de preocupação e só deve ser enfatizada quando o aluno já tiver automatizado oralmente os modelos apresentados. As atividades características deste método são os diálogos, exercícios de repetição de estruturas e jogos gramaticais, considerados úteis na formação de hábitos (Araújo, 1997). Nesta perspectiva de ensino-aprendizagem, o contexto é negligenciado e o aluno não é considerado um ser social e crítico que interage com o seu meio, mas sim um ser que repete modelos mecanicamente e interage com os outros somente a partir da iniciativa de uma das partes envolvidas no processo, ou seja, o professor. Ainda segundo esta perspectiva, professores e alunos devem perseguir seus objetivos – consequentemente comuns – de maneira responsável, contudo, indiferentes às suas individualidades (Clark, 1987:34).

A avaliação de línguas tende a refletir crenças dominantes sobre a natureza da linguagem. Sob influência da lingüística estrutural, os testes de língua objetivam avaliar o aluno em relação ao seu domínio em diferentes áreas do sistema lingüístico, tais como, discriminação de fonemas, conhecimento gramatical e vocabulário. Para maximizar a credibilidade, testes geralmente são feitos no formato objetivo como os de múltipla escolha, que geralmente incluem um número grande de itens (Brindley, 2001). No entanto, para ajudar os professores a avaliar se os alunos atingiram os objetivos comportamentais esperados é também proposto um modelo de avaliação criterial, baseado na taxonomia de Benjamin Bloom, na qual são apontados os comportamentos a serem alcançados e os alunos avaliados em relação a eles como resultado do processo educacional. Assim, espera-se que o aluno alcance um padrão definido em critérios pré-estabelecidos e, nesse aspecto, decidir sobre a sua escolha, sem arbitrariedade, consiste um problema (Clark, 1987; Alderson, Clapham & Wall, 1995). Como destaca Jussara Hoffmann, muitas escolas no Brasil ainda usam este sistema, utilizando ‘boletins e fichas de avaliação onde aparecem comportamentos a serem alcançados pelos alunos’ (Hoffman, 2003: 41). A avaliação na perspectiva behaviorista reforça e enfatiza o acerto, com estímulos e apreciações positivas, e condena o erro, considerando-o um deslize na formação do hábito, que deve seguir o modelo idealizado dos hábitos genéricos e da cultura do povo da língua alvo. Uma forma de avaliação extremamente simplista e reducionista, que foca essencialmente o produto, considera as diferenças individuais de forma fragmentada e padronizada, apoia-se em um paradigma maniqueísta e pouco ou nada diz sobre o desempenho individual dos aprendizes.

Por volta dos anos 60, um sistema mais progressista de valores educacionais coloca o aprendiz num papel bem mais ativo. A propagação da psicologia cognitivista aparece como uma reação contra o behaviorismo e a pedagogia de línguas passa a considerar o professor um facilitador, que deve propiciar aos alunos um ambiente favorável onde possam aprender através de experiências significativas e não mais como o simples instrutor de regras, que estabelece objetivos que devem ser alcançados sem questionamento e criatividade (Clark, op.cit). Começa então a surgir a Abordagem Comunicativa de Ensino de Línguas que evolui e se altera de acordo com as mudanças sociais e com a visão de mundo de cada época. Nesse contexto, as idéias e críticas levantadas por Noam Chomsky em relação às teorias da linguagem, os estudos de Labov

(1972) e a teoria de atos de fala de filósofos como Austin (1975) e Searle (1962) foram fundamentais para a mudança de foco sobre como ensinar-aprender uma língua estrangeira e influenciaram teóricos e lingüistas aplicados (Corder, 1981; Krashen, 1982; Widdowson, 1978; Canale & Swain, 1980; Savignon, 1983, entre outros), fazendo surgir um movimento a favor da perspectiva de ensino que evidencia o *uso* da língua.

Contemporaneamente a estes teóricos, a discussão sobre a ‘competência comunicativa’ do sociolinguista americano Hymes (1972), insatisfeito com a visão estruturalista da linguagem, levantou a questão sobre a necessidade de se estudar a linguagem na forma exata que é usada na comunicação efetiva. Um pouco mais além, lingüistas funcionais como Halliday, destacaram a importância do contexto de cada situação na descrição dos sistemas da língua (Halliday, 1978, *apud* Richards & Rodgers, 1996). Dentro deste modelo, são atividades mais comuns a troca de informações, a negociação de significados, e a interação entre os participantes, e, dentre as suas principais características destaca-se a visão de que a) o aluno deve ser o principal responsável pela sua aprendizagem, b) os estilos individuais devem ser respeitados, c) a aprendizagem decorre da experiência e d) o aluno deve a ser visto como um ser social, com necessidades intelectuais e emocionais, cuja liberdade é mais importante que a ordem social. Mais especificamente, esta abordagem é caracterizada pela mistura variada de conteúdos e atividades de ensino de acordo com as necessidades e interesses dos alunos. Os objetivos principais são a comunicação real entre eles e a prática de atividades significativas ao invés da produção de modelos gramaticais (Richards & Rodgers, 1996; Clark, 1987). As formas de avaliação são mais globais a ponto de possibilitar a avaliação do uso das habilidades de linguagem sob limites contextuais. Os *cloze tests* e os ditados são muito usados porque requerem do aprendiz o uso do conhecimento contextual e lingüístico. Teoricamente, o propósito da avaliação é levar o aluno a refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem e a promover a capacidade de auto-avaliação, inclusive sobre o que pode ser melhorado. O resultado deve ser entregue ao aluno em forma de relato descritivo do processo e do produto de seu aprendizado (Clark, *op.cit*).

Numa visão mais atual, o ensino comunicativo deve incluir aprendizagem cooperativa, tarefas colaborativas de acordo com os objetivos curriculares e conteúdo significativo com valor inerente. As aulas de língua estrangeira devem promover atividades que requeiram freqüente

interação entre os aprendizes e, estes com outros interlocutores, a fim de possibilitar a troca de informações na resolução de problemas; devem utilizar material autêntico e atividades ligadas ao mundo real; levar em consideração a história de vida dos alunos, as suas necessidades em relação à língua e seus objetivos, e, ainda, propiciar atividades que permitam a eles exercitar sua criatividade (Wesche & Skehan, 2002). A avaliação nesta perspectiva deve resultar de um acordo entre professor e aluno sobre o progresso deste último. A aprendizagem, e conseqüentemente a avaliação, deve ser um processo construído entre todos os atores do cenário educacional.

A abordagem comunicativa caracterizou a passagem de uma fase de ensino de línguas mais formal e estruturalista para uma fase mais cognitivista, que contrasta com as teorias mecanicistas do passado e se fortalece por enfatizar um processo de ensino-aprendizagem centrado mais no aluno e no desenvolvimento de seus processos mentais. Porém, muito embora a teoria cognitiva tenha desempenhado um papel extremamente forte na Abordagem Comunicativa de Línguas – na qual a atenção por muito tempo se voltou especialmente para o fato de como o insumo apresentado era processado pelos aprendizes –, logo ficou evidenciado que entender o funcionamento do cérebro humano não era suficiente para compreender o complexo processo de aprendizagem. Na busca por esta compreensão, e diante de teorias que consideram a natureza social da linguagem, houve então, nos últimos anos um crescente interesse entre estudiosos da área de educação em línguas estrangeiras, acerca da teoria sociocultural proposta na influente obra do russo Lev Vygostky. Educadores e pesquisadores envolvidos com ensino-aprendizagem de LEs, passaram a perceber na teoria sociocultural uma base teórica complementar para os princípios visionados na abordagem comunicativa, cujo mote central é que indivíduos somente aprendem uma língua estrangeira quando há uma interação significativa entre eles (Lantolf, 2001).

Nesta perspectiva mais atual, a linguagem é concebida como um instrumento de comunicação e de interação social, ou seja, como uma criação conjunta dos interlocutores, que por sua vez são influenciados por ideologias, conflitos e questões sociais. A aprendizagem passa a ser vista como um processo de interação em que falantes e ouvintes estão envolvidos não só como processadores de input e/ou produtores de output, mas envolvidos em uma interação onde aprendizes e meio ambiente são vistos em uma perspectiva holística (Ohta, 2001, Van Lier,

2001). Assim, a aquisição de linguagem é entendida como um processo colaborativo onde os aprendizes apropriam a linguagem de acordo com suas necessidades e propósitos (Ohta, op.cit.).

Assim, num paradigma sociocultural de avaliação no ensino comunicativo de língua estrangeira, a prática de avaliação deve ser processual e autêntica. Na perspectiva Vygotskiana (c.f. Lantolf, 2001), alunos e professores devem refletir sobre o processo, privilegiando a adoção de métodos interativos de discussão sobre os trabalhos e enfatizando a auto-avaliação e atividades mediadas pelo professor e pelos colegas. As práticas avaliativas devem visar também a independência e responsabilidades e o aumento do envolvimento e auto-estima do aluno. As tarefas devem ser comunicativas e devem enfatizar os importantes objetivos da aprendizagem, com fontes de dados diversificadas para que informações detalhadas do progresso do aluno sejam obtidas. Devem ainda conter itens que apresentem oportunidades de produzir algo criativo e que representem desafios reais. Os procedimentos e critérios devem ser conhecidos com antecedência e as atividades devem envolver uma participação ativa de todos, tanto em tarefas individuais como em tarefas em grupo (Fidalgo, 2001).

3.O contexto atual de ensino de línguas e as políticas de avaliação contemporâneas

Num contexto pós-moderno, linguistas aplicados e pesquisadores na área de ensino de línguas alimentam-se de princípios da teoria sócio-interacionista, dos postulados do construtivismo, resgatam e inserem a pedagogia de ensino de línguas na pedagogia de Paulo Freire e escritos de sociólogos como Pierre Bourdieu.. Nesta perspectiva crítica, questões da sala de aula devem ser relacionadas às questões sociais, políticas e culturais. Esta nova perspectiva educacional traz à tona questões pouco discutidas na área da Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, como por exemplo, a questão da avaliação. Ainda que o reflexo nas salas de aulas seja tímido, o debate começa a ganhar espaço em congressos e fóruns da área com um novo significado, buscando entendimentos e implicações sociais e políticas em contextos históricos específicos. Começam a surgir trabalhos e pesquisas que contemplam aspectos até então não muito discutidos, tais como poder, linguagem como prática social, identidade, cidadania, entre outros temas que visam o aprimoramento do ensino e defendem a idéia de que o conhecimento sobre a linguagem pode e deve ser posto a serviço do bem-estar geral e da melhoria das nossas

condições do dia-a-dia (Pennycook, 2001). Nesta nova perspectiva a ‘linguagem não é simplesmente um meio de expressão ou comunicação; mas sim uma prática que constrói e é construída pelas maneiras que os aprendizes de língua se entendem, seu meio social, suas histórias e suas possibilidades para o futuro’ (Norton & Toohey, 2004, p.1, minha tradução).

Sob este viés, na avaliação, teóricos e pesquisadores buscam estabelecer princípios democráticos e questionar instrumentos, conteúdos e metodologias usadas em provas e exames, trazendo à tona questões pertinentes sobre a cultura e finalidades das práticas avaliativas na escola (c.f. Norton & Toohey, 2004; Shohamy, 2004, no exterior; Scaramucci, 1999; 2000; Gimenez, 1999; Rolim, 1998, no Brasil).

Pennycook (2001) ao destacar que o movimento da Lingüística Aplicada Crítica pode provocar mudanças neste campo tão resistente como o da avaliação, ressalta as proposições de Shohamy, cuja postura é de que ‘o ato de avaliar não é neutro. Ao contrário, ele é um produto e um agente de agendas culturais, sociais, políticas educacionais e ideológicas que moldam a vida dos participantes, indivíduos, professores e alunos’ (Shohamy, citada em Pennycook, 2001, p.40, minha tradução). Elana Shohamy é, sem dúvida, uma das vozes mais atuantes em defesa de práticas avaliativas democráticas, que levem em consideração o fato de que alguns tipos de testes privilegiam a língua e cultura de grupos dominantes em detrimento de uma maioria. A autora, que discute especialmente as práticas avaliativas em Israel - onde, segundo ela, testes são usados como ferramenta de dominação para perpetuar o conhecimento dos Judeus sobre os árabes -, destaca alguns princípios que devem ser seguidos. Assim, segundo estes princípios, para transformá-la numa prática menos excludente e massificadora, a avaliação deve (a) incluir o conhecimento de vários grupos em testes, (b) fazer com que todos os envolvidos tenham um papel ativo, de forma que a administração dos testes seja feita em colaboração com quem é avaliado, (c) limitar o uso de avaliações como ferramenta de poder, (d) proteger os direitos dos avaliados em relação aos avaliadores e (e) fazer com que as pessoas que usam a avaliação como ferramentas de poder, assumam a responsabilidade pelas conseqüências deste tipo de prática (Shohamy, 2004: 79)

Ao apontar estes princípios e refletir sobre aspectos que devem ser defendidos no domínio daquilo que ela chama de *Critical Language Testing (CLT)*, Shohamy argumenta que

todo tipo de testagem é política, e critica a forma positivista de medidas, usada sem levar em conta o contexto político, social e cultural. Defende também que princípios democráticos devem ser aplicados nas práticas avaliativas, especialmente em sociedades multiculturais, para que grupos minoritários não tenham que assimilar a cultura da sociedade majoritária. Nesse aspecto, ela chama atenção para o fato de que a avaliação em língua estrangeira pode servir como instrumento usado para perpetuar o conhecimento dos grupos de poder. Esta questão também é discutida por Norton & Stein, os quais destacam que as pessoas a serem avaliadas serão favorecidas no caso de pertencerem a mesma cultura, raça e gênero dos elaboradores das avaliações, já que partilham o mesmo contexto social, político e cultural (Norton & Stein, 1995).

No Brasil, Scaramucci oferece relevantes contribuições ao investigar e discutir a forma com que os vestibulares tornam-se instrumentos que direcionam o ensino e definem ‘conteúdos e capacidades indesejáveis’ (Scaramucci, 1999, p: 7). A autora tem desenvolvido estudos sobre o efeito retroativo de testes, focalizando especialmente o ensino de inglês na escola pública brasileira e apresentando discussões para um melhor entendimento do conceito de proficiência em LE (Scaramucci, 2000). A partir de seus estudos e de suas reflexões, a autora destaca que há uma assimetria entre a maneira como o conteúdo é apresentado na sala de aula - geralmente a partir de abordagens tradicionais -, e o nível de compreensão exigido em exames vestibulares de língua estrangeira (inglês) como, por exemplo, o da Unicamp. O efeito retroativo de avaliações como o vestibular também é uma preocupação de Gimenez (1999), que tem desenvolvido trabalhos no sentido de investigar e analisar vestibulares de algumas universidades brasileiras, com o objetivo de verificar a influência destas avaliações no ensino de Línguas. A autora conclui que este efeito será sempre mediado pela percepção dos professores e dos alunos, em relação à possibilidade de sucesso nos exames.

Estas investigações e críticas ao modo como as avaliações vêm sendo implementadas e impostas a toda sociedade levantam a importante discussão sobre a valorização da avaliação como prática social voltada à formação e não à seletividade e ao controle dos alunos.

4.Considerações finais

Nesta discussão, ainda que breve, é possível observar que a avaliação, teoricamente, assume características que estão vinculadas ao momento sócio-histórico e que decorrem de diferentes modelos e perspectivas de ensino de língua estrangeira.

As políticas de avaliação contemporâneas apontam para uma perspectiva pós-moderna, contrapondo-se à visão mecanicista e à visão do sujeito cartesiano (Vasconcellos, 2003). Trazem também o desafio de propostas que permitem a relativização e o subjetivismo, negando assim a postura de uma verdade absoluta. No entanto, numa sociedade influenciada por regras e por um determinismo mensurável, mudanças provocam reações diversas e muita resistência por parte daqueles que privilegiam um sistema paternalista e autoritário. A eficiência de testes padronizados, e que podem ser mensurados de forma facilmente justificável, seduz os sistemas de ensino (Afonso, 2000; Nóvoa, 2003). Além disto, pode-se observar nos últimos tempos, aqui no Brasil, uma ênfase dada à avaliação com o propósito de *accountability*, isto é com a função de servir ao contexto em que é feita como prestação de contas. Ou seja, a política educacional se tornou guiada pela necessidade de medir os resultados e fornecer relatos em relação aos padrões nacionais, como forma de focalizar os gastos públicos (vide, por exemplo, ENEM, SAEB e PROVÃO). Assim impera, na maioria das salas de aula, um modelo de avaliação com influência positivista, que valoriza o produto, a objetividade, que se preocupa com quantificação e fidedignidade dos dados, e prioriza aspectos observáveis do comportamento (Vasconcellos, 2002:.25). Este modelo tem também uma grande aceitação por facilitar a tarefa dos professores e da própria instituição, que precisa de dados quantificáveis para justificar sua função na sociedade.

Para que a avaliação seja caracterizada por uma postura crítica é fundamental que todos os atores envolvidos no cenário educacional assumam suas responsabilidades. A mudança da avaliação implica na mudança da escola como um todo (Perrenoud, 1999). Em outras palavras, estão imbricados na avaliação interesses e modelos de ensino com concepções particulares de homem, de mundo e de sociedade. Sabe-se que, muitas vezes, ao invés de ser útil ao processo de ensino-aprendizagem, ela acaba sendo utilizada a favor da instituição e não dos reais interesses do ensino, de forma desvinculada ao que é feito ou visto em sala de aula.

Esta descaracterização da verdadeira função da avaliação, qual seja, melhorar o processo de ensino-aprendizagem, reflete-se nas nossas salas de aula de maneira direta. E, nesse sentido, mesmo sob influência da abordagem comunicativa, o modelo de avaliação que predomina ainda hoje nas salas de aulas de língua estrangeira no Brasil, é o modelo classificatório dos alunos, segundo os diferentes níveis de aproveitamento em relação aos outros colegas de turma..

Para tornar a avaliação uma prática social como querem os lingüistas críticos, é necessária muita reflexão e discussão, uma vez que as vozes que assim defendem ainda não ecoam como deveriam. Dentro da perspectiva crítica de ensino de Línguas é preciso associar a avaliação a uma escola que proponha a construção do conhecimento e a formação do sujeito social e que esteja associada a uma pedagogia que contribua para a construção de uma sociedade menos desigual. Além disso, as especificidades da avaliação da aprendizagem da LE exigem uma postura mais engajada de educadores e lingüistas aplicados, a fim de que se elaborem estudos e pesquisas voltados ao preenchimento deste campo lacunar que ainda persiste na área da Lingüística Aplicada.

Referências Bibliográficas

- AFONSO, A. J. 2000 *Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação*. Cortez Editora.
- ALDERSON, J. C., CLAPHAM, C. & WALL, D. 1999 *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge University Press.
- ARAÚJO, S. P. 1997 Abordagens de Ensino de Língua Estrangeira- um estudo sobre os deveres do professor e do aluno. Dissertação de Mestrado. PPGEL, Universidade Federal do rio Grande do Norte.
- AUSTIN, J. L. 1975 *How to do things with words*. Harvard University Press.
- BACHMAN, L. F. & COHEN, A. C. 1998 *Interfaces Between Second Language Acquisition and Language Testing Research*. Cambridge University Press.
- BACHMAN, L. F. 1990 *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.
- BRASIL, MEC- LDB 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília
- BRINDLEY, G. 2001 Assessment. IN: CARTER, R. & NUNAN, D. *Teaching english to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press.
- CANALE, M. & SWAIN, M. 1980 Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* **1.1**: 1-47.
- CELANI, M. A. A. 2003 *Professores e formadores em mudança- Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Mercado de Letras.

- CLARK, J. 1987 *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford University Press.
- CORACINI, M. J. & BERTOLDO, E. S. 2003 *O desejo da teoria e a contingência da prática*. Mercado de Letras.
- CORDER, S. P. 1974 The significance of learner's errors. IN: J. H. Shumann & N. Stenson (eds) *New Frontiers in Second Language Learning*. Newbury House Publishers.
- FIDALGO, S. 2001 A avaliação de ensino-aprendizagem: ferramentas para a formação de agentes críticos. Dissertação de mestrado. PUC, São Paulo.
- GIMENEZ, T. 1999 Concepções de linguagem e ensino na preparação de alunos para o vestibular. *Trabalhos em Língua Aplicada*, **34**: 21-37
- HALLIDAY, M. A. K. 1978 *Language as social semiotic*. Edward Arnold.
- HOFFMANN, J. 2003 *Pontos e contrapontos*. Editora Mediação.
- HYMES, D. 1972 On communicative competence. IN: J. B. PRIDE & J & HOLMES (eds) *Sociolinguistics*. Penguin.
- KRASHEN, S. 1982 *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- LABOV, W 1972 The logic of nonstandard English. IN: GIGLIOLI, P.P. (Org) *Language and Social Context*. Penguin Books.
- LANTOLF, J. 2001 *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press.
- NORTON, B. & STEIN, P. 2001 Why the "monkeys Passage" bombed: Tests, genres and teaching. IN: S. W. BECK & L. N. OLAH (eds) *Perspectives on Language and literacy: Beyond the here and now*. President and Fellows of Harvard College
- NORTON, B.& TOOHEY, K. 2004 *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge University Press.
- NOVOA, A. 2003 Avaliando a formação de quem ensina. Conferência apresentada no Congresso Internacional de Educação. Curitiba, 14-16 julho.
- OTHA, A. S. 2001 Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. IN: LANTOLF, J. (ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press
- PENNYCOOK, A. 2001 *Critical applied linguistics- a critical introduction*. Lawrence Erlbaum Associates.
- PERRENOUD, P. 1999 *Avaliação*. Editora Artmed..
- RAJAGOPALAN, K. 2003 *Por uma linguística crítica- Linguagem, identidade e a questão ética*. Parábola.
- RICHARDS, J. C. & T. S. RODGERS 1996 *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- ROLIM, A. C. O. 1998 A Cultura de Avaliar de professoras de Língua Estrangeira (Inglês) no contexto da escola pública. Dissertação de mestrado. IEL, UNICAMP.
- SAVIGNON, S.1983 *Communicative competence: theory and classroom practice*. Addison-Wesley Publishing Company.
- SCARAMUCCI, M.V.R. 1999 Vestibular e ensino de língua estrangeira (Inglês) em uma escola pública. *Trabalhos em Língua Aplicada*, **34**: 7-20.

_____. 2000 Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Língua Aplicada*, **36**: 11-22.

SEARLE, J. R. 1969 *Speech acts: na essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.

SHOHAMY, E. 2004 Assessment in multicultural societies: Applying democratic principles and practices to language testing. IN: NORTON, B.& TOOHEY, K. (eds.) *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge University Press.

TOLLEFSON, J. W. 2002 *Language Policies in Education- Critical Issues*. Lawrence Erlbaum Associates.

VAN LIER, L. 2001 From input to affordance: Social- interactive learning from na ecological perspective. IN: LANTOLF, J. 2001 *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press

VASCONCELLOS, M. M. M. 2002 *Avaliação e Ética*. Editora UEL

WESCHE & SKEHAN 2002 Communicative, task-based, and content-based language instruction. IN: KAPLAN, R. B. (ed.) *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford University Press.

WIDDOWSON, H. G. 1978 *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press.