



RE)PENSANDO O PROCESSO DE AVALIAÇÃO EM UM

CURSO DE INGLÊS

Américo Nascimento Silva[i]

Marlene de Almeida Augusto de Souza[ii]

EIXO TEMÁTICO: **Educação, Sociedade e Práticas Educativas**

Resumo: A avaliação é uma etapa bastante importante no processo de ensino e aprendizagem como defendem alguns pesquisadores (Luckesi 2002, Hoffmann 1993; Scaramucci 2006; Duboc 2007). A grande quantidade de pesquisas não significa que o assunto já tenha sido esgotado. Pelo contrário, é preciso buscar constantemente (re)pensar as questões envolvidas na avaliação. Neste artigo analisamos os instrumentos de avaliação utilizados por um professor em um curso de inglês para identificar qual(quais) é(são) o(s) conceito(s) de língua predominante(s) em cada uma das atividades. Espera-se, a partir dos resultados dessa análise, que os dados apontem caminhos adequados para a elaboração e implementação de avaliações mais significativas.

Palavras-chaves: Avaliação; Conceito de Língua; Inglês

Abstract: Some researchers (Luckesi 2002, Hoffmann 1993; Scaramucci 2006; Duboc 2007) argue that evaluation is one of the most important moments in the teaching learning process. Despite the fact there are many researches about this subject, it does not mean there is nothing else to be considered about it. On the contrary, it is important to (re)think constantly the aspects concerned to evaluation. In this article, we analyze some evaluation instruments adopted by a teacher in an English course to identify the language(s) concept(s) present(s) in each activity. From the analysis results, we expect that the data show some adequate ways to elaborate and implement more meaningful evaluations.

Keywords: Evaluation; Language concept; English

Introdução

Muitos são os pesquisadores que têm discutido sobre o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, dentre eles Luckesi (2002), Hoffmann (1993; 1995; 2005). No que diz respeito a pesquisas sobre avaliação e língua estrangeira, há pesquisas realizadas por autores como, Scaramucci (2006); Fidalgo (2003/2004); Duboc (2007), Furtoso (2008).

Todos eles concordam que a avaliação tem um papel importante no processo de ensino-aprendizagem e deve ser entendida pela sua função educativa, e não apenas como uma ferramenta para punição. Ou seja, é importante reconhecer que a avaliação educacional tem por objetivo analisar o alcance dos objetivos

educacionais, e, por esse motivo, sua função não deveria se restringir a aprovar ou reprova o aluno, e sim oferecer subsídios para orientar o processo de ensino-aprendizagem (Furtoso 2008). Hoffman (1993) vai além discutindo o valor da avaliação para o aluno no sentido de fazê-lo assumir efetivamente a sua parte no processo de ensino e aprendizado. Para essa autora, o professor deveria utilizar a avaliação como um instrumento provocador, desafiando o aluno a refletir sobre as experiências vividas, a formular e reformular hipóteses, direcionando para um saber enriquecido.

Do ponto de vista do professor um (re)pensar constantemente o processo de avaliação, pode ajudá-lo a identificar quais são suas crenças sobre avaliação (Vieira-Abrahão 2004) e quanto de suas crenças construídas a partir das suas experiências como aluno estão refletidas na sua prática avaliativa (Vieira-Abrahão 2004) ou qual a ligação entre experiências anteriores dos professores de LE e sua prática pedagógica (Vieira-Abrahão 2004).

Considerando, portanto, a importância de se discutir a avaliação, pesquisadores como Fidalgo (2003/2004) têm proposto discussões teórico-práticas sobre questões fundamentais para os profissionais que atuam no contexto educacional.

Sendo assim, o objetivo deste artigo é apresentar a análise dos instrumentos de avaliação utilizados por um professor em um curso de inglês para identificar qual é(são) o(s) conceito(s) de língua predominante(s) em cada uma das atividades. Espera-se, a partir dos resultados dessa análise, que os dados apontem caminhos adequados para a elaboração e implementação de avaliações mais significativas.

Este artigo está organizado em três partes. Na primeira parte – Fundamentação Teórica – são apresentados três conceitos de língua. Na segunda parte – Contextualização da Pesquisa – são descritas algumas características (a) do curso; (b) dos alunos que frequentam o curso e do professor da turma; (c) das avaliações aplicadas no semestre. Na terceira parte – Análise dos Dados – os dados são apresentados e analisados de acordo com as teorias apresentadas no capítulo da Fundamentação Teórica.

1. Fundamentação Teórica

Para discutir sobre avaliação, neste artigo partimos das seguintes perguntas: No processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira o que deve ser avaliado Como a avaliação deve ser conduzida Em que momento(s) os alunos precisam ser avaliados Para que avaliar

As respostas para tais perguntas podem variar bastante, dependendo dos conceitos adotados com relação a alguns aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e, conseqüentemente, do método ou abordagem de ensino adotado, a saber: o que é língua Qual é o papel do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem e de avaliação O que é erro

Na próxima seção, apresentaremos três conceitos de língua: (a) língua como regra; (b) língua como meio de comunicação; (c) língua como instrumento para a construção da comunicação. Tal enfoque é importante porque, a depender do conceito adotado pelo professor, é possível justificar o conteúdo a ser avaliado.

1. Conceitos de língua

No que diz respeito à língua, as linhas de pesquisas mais tradicionais a tratam como um sistema abstrato, homogêneo, um conjunto de regras descontextualizado, visto que, pensando dessa forma, há uma ilusão de que seja possível padronizar e impor uma língua considerada nacional, eliminando as diferenças de dialetos (Brasil 1998).

Conseqüentemente, nessa perspectiva, o ensino da língua é baseado unicamente na sua estrutura, no seu funcionamento. Vocabulário e estruturas gramaticais são apresentados de forma descontextualizada, não sendo necessário o estabelecimento do contexto sócio-político-cultural de produção do discurso. Além

disso, os conhecimentos linguísticos são apresentados de acordo com o nível de dificuldade de modo a permitir que o aluno aperfeiçoe o uso de estruturas gramaticais. Acredita-se, nesse caso, que o aprendizado é resultado da (a) redução – ensina-se inicialmente as partes, as unidades, para se chegar ao todo – e da (b) gradação – começa-se pelo simples para se chegar ao complexo, de acordo com a definição da construção convencional de conhecimento apresentada por Morin (2000). Nesse sentido, esse autor defende a ideia do *pensamento complexo*, que é diferente de um pensamento que simplifica, reduz. Nas palavras de Morin (2000, p.89):

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto.

Considerando, portanto, a ideia de *pensamento complexo*, é preciso entender a língua além dessa forma simplificada e reduzida a elementos linguísticos.

Nesse sentido os autores que entendem a língua em uma perspectiva social – seja nas discussões da abordagem comunicativa (Widdowson 1991; Almeida Filho 1993; Brasil 1998) ou do letramento crítico (Luke e Freebody 1997; Cope e Kalantzis 1999) – defendem que o ensino de uma língua envolve sim o ensino de seus aspectos linguísticos (sintáticos, semânticos, fonéticos). No entanto, eles também concordam que este não deva ser o único foco.

Na perspectiva da abordagem comunicativa, há uma preocupação em focar tanto forma quanto uso que, de acordo com Widdowson (1991, p.16,17):

Forma, então, é um aspecto do desempenho, aquele que torna evidente até que ponto o usuário demonstra seu conhecimento de regras linguísticas. O uso é outro aspecto do desempenho: aquele que torna evidente até que ponto o usuário demonstra capacidade de uso do seu conhecimento de regras linguísticas para a comunicação eficaz.

No entanto, Widdowson (1991, p.16,17) também afirma que “*Em circunstâncias normais, o desempenho linguístico inclui a simultânea manifestação do sistema linguístico enquanto forma e sua realização enquanto uso.*” Ou seja, forma e uso não podem ser entendidos como independentes.

Falar sobre os sentimentos, expressar preferências ou deduções, por exemplo, são aspectos mencionados na abordagem comunicativa que discute o ensino de línguas a partir de funções, de situações de interação com ênfase na produção de significados. Além disso, nesse caso, o aluno é incentivado a pensar e interagir na LE, porém não a partir de um tópico gramatical isolado, cujo aprendizado ocorre a partir da realização de exercícios repetitivos, mecânicos (Almeida Filho, 2002).

Outra linha de pesquisa que trata a língua de acordo com sua função social é letramento crítico. Teóricos como Cervetti; Pardales e Damico (2001); Lankshear e Knobel (2003); Lankshear, Snyder e Green (2000); Luke e Freebody (1997); Menezes de Souza e Andreotti (2008) afirmam que a língua *constrói* a comunicação. Nas palavras de Menezes de Souza e Andreotti (2008, p. 3): “(...) language and systems of belief, values and representation affect the way people interpret the world.”

Ou seja, para esses autores, os significados não são dados, não estão com o autor do texto, ou no próprio texto, os quais os leitores precisam localizar e compreender. De acordo com Menezes de Souza (2011, p.137):

“(...) letramento crítico situa a produção de significação sempre em termos do *pertencimento sócio-histórico* dos produtores de significação, e postula tanto leitores quanto autores como igualmente *produtores de significação* (...)”

Sendo assim, os significados sobre um determinado assunto são construídos durante o processo de interação autor/leitor-texto (seja um texto escrito, seja um texto oral ou multimodal) e refletem, portanto, os valores, pressupostos, saberes, as representações do grupo a que nós, autores e leitores, pertencemos.

No que diz respeito à questão crítica, autores como Cervetti; Pardales e Damico (2001); Menezes de Souza e Andreotti (2008); Menezes de Souza (2011); Menezes de Souza e Monte Mór (2006) defendem a ideia de que discutir de forma crítica significa reflexividade, ou seja, habilidade de identificar os pressupostos, os valores presentes nos significados construídos (isso é bom ou não; isso é errado ou não). Além disso, eles defendem a importância de identificar e analisar as implicações ao adotar determinada perspectiva. Menezes de Souza e Monte Mór (2006, p.91) definem criticidade como sendo, portanto,

[...] a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade Por que essa é a sua posição Como veio parar ali Ele quer estar nela Quer mudá-la Quer sair dela Essa posição o inclui ou o exclui de quê

Do ponto de vista dos letramentos críticos, no processo de ensino de uma língua os aspectos linguísticos devem ser abordados, desde que estejam inseridos nas práticas sociais em que a linguagem é construída. Esse raciocínio defende que se considerem também os aspectos culturais e críticos envolvidos na comunicação, por entender que estes influenciam o processo de construção de sentido. Ao ensinar vocabulário, por exemplo, ao invés de o professor apresentar uma lista descontextualizada de termos equivalentes a frutas em inglês, é possível apresentá-los em uma lista de compras de feira. Nesse caso, pode-se discutir sobre a importância de preparar antecipadamente uma lista com base não apenas nas necessidades, mas também no orçamento. Dessa forma, ser convencido por um vendedor a levar um determinado produto será decorrente não apenas da sua capacidade de persuasão, mas também porque vai atender suas necessidades e não vai prejudicar o orçamento da família.

1. Metodologia e Contextualização da Pesquisa

A metodologia de pesquisa utilizada para coleta e análise de dados desta pesquisa é a qualitativa interpretativa (André 2004), já que tem como objetivo compreender os significados dos processos e das relações estabelecidas nas práticas pedagógicas. O objeto de análise são duas avaliações aplicadas em uma turma de curso de inglês.

O monitor do curso é formado em Letras (Inglês) e atua no projeto desde 2011. Sua experiência em ensino de línguas inclui escolas de idiomas e escola particular de ensino fundamental. Essas experiências anteriores o ajudaram a compreender melhor a estrutura de uma sala de aula, a relação professor- aluno e a dinâmica de um curso de idiomas.

Com relação ao projeto em que o curso de inglês é oferecido, seu objetivo é dar acesso a aulas de língua a uma camada menos favorecida economicamente da sociedade sergipana à estrutura de cursinhos de idiomas que normalmente estas pessoas não teriam como pagar os preços pedidos por estas instituições. Além disso, o projeto também pretende preparar os alunos das licenciaturas da Universidade para atuar em cursos de idiomas, já que o foco da universidade é o preparo para a atuação no ensino fundamental e médio.

As aulas do CLIC em geral duram quatro meses, acontecem aos sábados em dois turnos (matutino e vespertino), e cada uma delas duram quatro horas. Em quinze aulas chegamos a sessenta horas, esta é em geral a dinâmica da carga horária do curso. Os alunos só podem faltar por um mês (quatro aulas) e a comunicação com os monitores via e-mail é constante.

Os quinze alunos que frequentam o curso desse projeto têm um perfil bastante variado. No que diz respeito à atuação profissional, há professores, enfermeiros, estagiários, estudantes universitários, estudantes do ensino fundamental e médio, aposentados. A faixa etária dos alunos (a partir dos treze

anos) e os interesses por aprender inglês também variam muito. Tal heterogeneidade traz, de alguma forma, uma dinamicidade à sala de aula.

O processo avaliativo do CLIC se deu por duas avaliações escritas, sendo que uma contou como revisão geral. Esta prova contou com nove questões, sendo que quatro foram de completar com os verbos estudados e suas formas corretas de uso- o verbo em questão era o *to be* e o tempo verbal o *simple present*. Havia também uma questão em que o aluno tinha que desembaralhar as palavras para formar uma frase com sentido, outra em que eles tinham que colocar os artigos *a*, *an* e *the* nas frases quando necessário. Houve ainda uma questão em que eles deveriam relacionar as profissões com aquilo que os profissionais faziam e o local. Outra questão erra sobre horas e a última tratou de uma *composition* em que os alunos teriam de escrever sua rotina baseando-se em tópicos já selecionados.

A segunda prova, que contou como avaliação final, era composta de seis questões que englobavam três habilidades: *reading*, *writing*, *listening*.

A primeira questão foi de *listening*, em que os alunos teriam que preencher um formulário simples sobre um estudante. Houve duas questões de completar usando corretamente o verbo *to be* e também para completar um diálogo a partir de palavras já dispostas em uma tabela. Uma das questões era sobre *Family*, cujo objetivo era avaliar vocabulário e o uso do genitivo. Ao final da prova, havia exercícios de *Reading* e *Writing*. O primeiro abordou a questão de uma família escocesa e seus membros explorando os adjetivos (*short*, *tall*...) e o foco do segundo era a rotina de almoço (*what time do you have lunch*...).

1. Análise de Dados

Como discutido anteriormente, dependendo do conceito de língua que se adota, o ensino de uma língua pode, de um lado, ter como foco única e exclusivamente o seu aspecto formal, suas regras (Brasil 1998), e, de outro, uma ênfase na sua função social, sem desconsiderar suas regras (Almeida Filho 1993, Widdowson 1991).

De acordo com os autores do livro adotado no curso, o objetivo principal é a fala, e ensinar a língua principalmente na sua perspectiva social, em determinados contexto. Os autores também mencionam a importância de se abordar os aspectos linguísticos – gramática, vocabulário e pronúncia – que servem como ferramentas para os alunos utilizarem a língua. É de se prever, portanto, que as avaliações sejam encaminhadas nessa mesma perspectiva, considerando-se como prioridade a língua em uma situação real de comunicação.

A partir da análise das quinze questões propostas nas duas avaliações, e dividindo-as em três grupos de acordo com o que está sendo avaliado: (1) função social da língua; (2) forma da língua; (3) função pseudo-social da língua, identificamos qual (quais) conceito(s) de língua prevalece(m). A tabela abaixo resume a distribuição da quantidade de exercícios de acordo com o conceito de língua e a porcentagem correspondente:

Conceito língua	Quantidade questões	Porcentagem
Social	0	0%
Forma	03	20%
Pseudo-social	12	80%

A partir da tabela é possível verificar que não há nenhum exercício cujo principal aspecto avaliado seja a função social da língua. De acordo com as discussões apresentadas anteriormente se a língua é uma ferramenta de interação para troca de informações entre os falantes dessa língua, o seu ensino deve priorizar situações de comunicação (Almeida Filho 1993 e Widdowson 1991). E, no caso das avaliações analisadas, não há nenhum tipo de exercício que tenha por objetivo avaliar o aluno em uma situação real

de comunicação seja oral ou escrita: completar um diálogo com informações pessoais com um interlocutor imaginário; ler uma notícia de jornal para identificar o assunto, por exemplo.

Por outro lado, há uma preocupação em avaliar o quanto os alunos estão dominando as regras gramaticais. São três exercícios para avaliar sintaxe e semântica.

No que diz respeito à sintaxe, há dois exercícios sobre o uso do *Simple Present*, sendo um deles especificamente para o uso do verbo *To Be* no presente: (1) *Complete with the correct affirmative form of the Simple Present Tense*; (2) *Complete the sentences with the verb To Be in the Simple Present Tense*. Um terceiro exercício pretende avaliar o uso dos artigos definidos e indefinidos: (1) *Write a or an in the correct places*.

Se entendermos que o ensino da língua na perspectiva social também prevê uma abordagem da sua forma, das suas regras, abordar em 20% das questões de uma prova os aspectos linguísticos para avaliar o desempenho dos alunos é necessário.

O que deve ser problematizado no caso dos exercícios propostos na avaliação é que as frases, apesar de se referirem a algum tema das aulas – *apresentação pessoal; falando sobre profissão, sobre família* -- são apresentadas de forma descontextualizada e independentes, como pode ser observado pelos exemplos retirados das avaliações:

Complete the sentences with the verb To Be in the Simple Present Tense.

- a. My parents _____ great people. (affirmative)
- b. My sister _____ very pretty. (affirmative)
- c. Her cousins _____ musicians. (negative)
- d. His uncle _____ at home. (negative)

Complete with the indefinite articles (a/an) or the definite article (the).

- a. There is _____ egg in the fridge.
- b. There is _____ beautiful garden in front of my house.
- c. _____ moon is very bright tonight.

O terceiro grupo, com o maior número de questões – doze, equivalente a 80% das questões da prova – foi classificado como tendo por objetivo uma avaliação pseudo social da língua. São dois os motivos que justificam o fato de tais questões serem classificadas como pseudo sociais, ou seja, por parecer que envolvem um aspecto efetivamente social da língua, mas não verdade não o é.

O primeiro deles diz respeito ao fato de os exercícios terem como ponto de partida uma determinada situação de comunicação, que serve de pretexto para avaliar, na verdade, algum aspecto linguístico – sintaxe ou semântica.

A função comunicativa de um dos exercícios é perguntar sobre nacionalidade. No entanto, o foco da avaliação é o uso do verbo *To Be* – *Complete the dialogues. Use contractions where possible* – já que os cinco micro diálogos estão organizados apenas como pergunta e resposta, ou seja, um falante pergunta e outro responde, e cada um dos diálogos é independente. O aluno precisa identificar apenas qual forma do verbo *To Be* é a mais adequada – *am / 'm; is / 's; are / 're*, como pode ser constatado nas frases abaixo retiradas da avaliação:

Complete the dialogues. Use contractions where possible.

1 A Where _____ they from

B Portugal.

2 **A** Are you from England

B No, I _____.

Há outro exercício com a mesma característica – *Complete the dialogues with the words and phrases*. Novamente são cinco micro diálogos independentes, cujo principal objetivo é avaliar o aspecto semântico, uso adequado de uma palavra ou expressão em uma determinada situação – cumprimento, soletrar nome. Como pode ser observado nos exemplos abaixo, não há nenhuma relação entre as frases:

Complete the dialogues with the words and phrases.

3 **A** How do you spell your surname

B _____.

4 **A** My name's Reginald.

B _____

A Reginald. R-E-G-I-N-A-L-D.

O texto que serve de base para uma atividade de leitura - *Read the text and match the names in the box to the descriptions* – também serve como pretexto para avaliar o domínio de vocabulário pelos alunos. O tema do texto é família e a função comunicativa abordada é a descrição física dos membros de uma família. Isso significa que a leitura está restrita à localização de informação

Read the text and match the names in the box to the descriptions.

1 She's tall, beautiful, and English. _____

2 She's short and Scottish, but her mother's Italian. _____

3 She's tall, twenty-six, and married. _____

Se se considera as discussões na área de letramento crítico (Cervetti; Pardales e Damico 2001; Lankshear e Knobel 2003; Luke e Freebody 1997), as propostas de atividades de leitura de texto não devem se restringir única e exclusivamente à localização de informação. O professor precisa criar condições para que, a partir da localização de informação, o aluno construa sentidos em relação ao texto. Essa construção de significado, que representa o conhecimento do leitor em relação a si mesmo e em relação ao mundo, é feita a partir de *lentes* construídas nas complexas redes estabelecidas em contextos específicos (cultura, mídias, religiões, educação, etc.) e nas interações com os outros (Menezes de Souza e Andreotti 2008).

Considerando, então, os três exercícios das avaliações aqui analisados, apesar de serem propostos a partir de perguntas e respostas que normalmente fazem parte de algum tipo de diálogo, não há nada no enunciado que solicite ao aluno buscar informações mais específicas no conteúdo do diálogo propriamente dito. Sendo encaminhada dessa forma, a avaliação fica restrita ao aspecto formal e não social da língua.

O segundo motivo para considerar que alguns dos exercícios das avaliações abordam uma pseudo função social da língua é pelo fato de a situação de comunicação ser apresentada de uma forma que não acontece em um contexto real de comunicação. Ou seja, as situações de comunicação são apresentadas apenas

como pretexto e não possuem as características de contexto de produção.

Em uma das atividades, cuja habilidade avaliada é a de compreensão oral - *Listen and complete the form* - os alunos devem preencher um formulário de matrícula a partir de informações apresentadas em um áudio.

Listen and complete the form:

Marshall Language School – Student Registration

First name: _____ Last name: _____

Nationality _____ Age: _____

Occupation: _____ Brothers/Sisters at school: No ___ Yes ___

Name: _____ Class number: _____

Phone Number: _____

Esse tipo de texto – formulário de matrícula – trata-se de um texto autêntico, tendo em vista que faz parte de uma situação real de comunicação, para se matricular em um determinado curso, os alunos precisam preencher um formulário. No entanto, abordá-lo na sua forma oral não está coerente com o formato que normalmente encontramos no cotidiano. Esse texto se apresenta na forma escrita e cabe ao próprio aluno interessado, preenchê-lo.

As duas atividades voltadas para a avaliação de produção escrita – *Answer the questions about lunchtime when you're at work / school* – têm uma proposta cuja situação de comunicação é falar sobre a rotina.

Answer the questions about lunchtime when you're at work / school.

What time do you have lunch when you're at work _____

Where do you have lunch at work _____

What do you have for lunch _____

Who do you have lunch with _____

Write about your routine.

- What do you do
- Where do you go to school/ work
- What time do you get up

Esse tipo de proposta não é coerente com nenhuma situação real de comunicação por dois motivos. Um deles se refere ao fato de que, esse tipo de função comunicativa é recorrente em uma produção oral, em que dois falantes trocam informações sobre suas rotinas. Além disso, não há nenhuma situação em que os falantes tenham que responder perguntas sobre sua rotina por escrito, ou seja, não se trata de uma situação de produção escrita.

Considerando as discussões sobre a abordagem comunicativa no ensino de línguas (Almeida Filho 1993, Widdowson 1991), não é possível afirmar que as atividades discutidas anteriormente entendam a língua como um instrumento de interação. Nesse sentido, Almeida Filho afirma que (1993, p.36):

O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

Isso quer dizer que a língua deve ser ensinada / avaliada com base nas funções que são a base das interações sociais, e não a partir da forma, já que, ainda de acordo com Almeida Filho (1993, p.36) "*Esse ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua (...)*". Para Widdowson (1991) e Almeida Filho (1993), o processo de aprender uma língua deve partir de uma determinada situação, e não de regras descontextualizadas, visto que o falante utiliza a língua para *comunicar, interagir*.

Considerações Finais

A avaliação deve ser entendida como elemento que integra os processos de ensino e aprendizagem, já que é a partir dos resultados dos alunos é que o professor tem condições de buscar estratégias para intervir e direcionar suas aulas para um melhor aproveitamento. Para isso, é importante que haja uma coerência entre as concepções de aprendizagem, ensino, avaliação adotadas em toda a nossa prática pedagógica, desde a elaboração da aula, passando pela implementação até a avaliação.

Realizar esta pesquisa permitiu desconstruir uma prática pedagógica em direção a uma (res)significação do processo de avaliação. Essa pesquisa confirmou que a avaliação é uma via de mão dupla, já que a partir dos resultados é possível saber o desenvolvimento dos alunos, mas também contribuiu para o professor fazer uma avaliação de suas próprias práticas pedagógicas.

Identificar que há uma incoerência entre a proposta do curso – abordagem da língua na sua função social – e a avaliação – foco na forma da língua – é o primeiro passo para o professor entender realmente o que ele está entendendo por ensinar e aprender uma língua estrangeira e, conseqüentemente, buscar novos caminhos em direção a uma prática, baseada não só no conteúdo, mas também reflexiva.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 1993.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 11 ed. Campinas: Papirus, 2004.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF. 1998.

CERVETTI, G. PARDALES, M.J.; DAMICO, J.S. *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy*. 2001. *Reading Online*, 4(9). Disponível em . Acesso em: 14 julho 2005.

COPE, B. ; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: Literacies Learning and the Future of Social Futures*. Londres: Routledge Taylor & Francis Group, 1999.

DUBOC, A.P.M. A avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as novas teorias de letramento. *Fragmentos*, número 33, p. 263/277 Florianópolis/ jul - dez/ 2007

Fidalgo, Sueli S. A avaliação da aprendizagem em livros didáticos de inglês. *Contexturas*. 2003/2004. p.9-23. v.7

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade* – Porto Alegre: Editora Mediação, 1993

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 1995.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FURTOSO, V. B. *Interface entre avaliação e ensino-aprendizagem: desafios na formação de professores*. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (Orgs). *Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras*. Londrina: UEL, 2008. p. 127-158.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press, 2003.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B.. *Teachers and technoliteracy: managing literacy, technology and learning in schools*. Sydney: Allen and Unwin, 2000.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Shaping the Social Practices of Reading. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P (ed.). *Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice*. Nova Jersey: Hampton Press, Inc. , 1997, p.185-225.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: Conflito e produção de significação. In Maciel, R.M. & Araujo, V.A. (org.) *Formação de Professores de Línguas: Ampliando Perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p.128-140.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; ANDREOTTI, V. *Learning to Read the world through other eyes*. Derby, Inglaterra: Global Education, 2008.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras. In: Secretaria de Educação Básica, Ministério de Educação. (Org.) *Orientações Curriculares para O Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério de Educação, 2006. p.85-124. v. 1

MORIN, E. *A Cabeça bem-feita: Repensar a reforma, Reformar o pensamento*. Bertrand Brasil, 2000.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: Rottava, L. (org.). (Org.). *Ensino-aprendizagem de Línguas: Língua Estrangeira*. 1ed.Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006, v. 1, p. 49-64.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Crenças, Pressupostos e Conhecimentos de Alunos: Professores de Língua Estrangeira e sua Formação Inicial. In _____ (org.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004.

WIDDOWSON, H.G. *O Ensino de Línguas para a Comunicação*. Campinas, SP: Pontes, 1991.

[i] Graduado Curso de Letras, Universidade Federal de Sergipe. nasc.americo@gmail.com

[ii] Professora-Doutora curso de Letras Universidade Federal de Sergipe. marlenesouza04@yahoo.com.br