

## QUAL O LUGAR DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS?

Maria Inês Vasconcelos FELICE  
Universidade Federal de Uberlândia  
[minesfelice@gmail.com](mailto:minesfelice@gmail.com)

**Resumo:** Neste trabalho, buscamos refletir criticamente sobre as avaliações vigentes, principalmente nas licenciaturas, onde o professor pré-serviço deveria ser exposto a novas e criativas práticas avaliativas, de forma a dominá-las e saber aplicá-las quando estiver em serviço. Pretendemos discutir avaliações condizentes com as ideias de que o aprendizado do aluno reflete um trabalho docente bem realizado e que, na formação do professor, a avaliação deveria ser prioridade. Algumas delas permitem o desenvolvimento da autonomia, como a auto-avaliação, bastante adequada para professores em formação, pois possibilita o envolvimento do aluno no processo, desenvolvendo também sua autonomia, uma competência importante para o trabalho docente. Na auto-regulação do conhecimento pelo aluno, o papel do professor e dos grupos de aprendizagem formados por seus colegas se fundamenta numa perspectiva social de aprendizagem, com enfoque histórico-cultural com base na mediação. Nosso conceito de avaliação se baseia nas noções do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1997/1999), que se apoia em Vygotsky (1930/1983, 1934/1998) e Habermas (1983/1989, 1985/2000, 1987), teoria em que a avaliação é entendida como prática que visa a acompanhar e orientar o aluno na reflexão sobre sua aprendizagem. Nessa visão, a avaliação não é um momento isolado e classificatório, que leva, muitas vezes, à exclusão, mas é parte essencial do processo de ensino-aprendizagem, tendo, como objetivo maior, auxiliar o aluno a se tornar um agente crítico.

**Palavras-chave:** avaliações alternativas; auto-avaliação; autonomia; formação de professores.

### 0 Introdução

Nos últimos anos, o tema avaliação tornou-se frequente, sobretudo porque, a partir da década de 1990, o Ministério da Educação (MEC) vem aplicando avaliações nacionais, tais como o SAEB, ENEM, ENADE, “com o objetivo de propiciar uma avaliação sistemática dos resultados escolares, medidos em termos do desempenho do aluno, dos professores e da rede escolar” (BRASIL 1994, p. 10).

Todavia, os documentos oficiais alertam que esse é um instrumento do Estado, muito diferente da “avaliação da aprendizagem, um instrumento que o professor, no exercício de sua autonomia, usa como uma de suas estratégias de ensino” (BRASIL 2009, p. 6).

Partindo dessa visão dos documentos oficiais do MEC, iniciamos esta discussão, que visa a refletir criticamente sobre a avaliação da aprendizagem vigente nos cursos de licenciatura e discutir como aprendem a avaliar os professores em formação.

No início do século XXI, e com acesso aos meios de informação e comunicação, a avaliação da aprendizagem nos cursos de licenciatura ainda se parece com a do início do século anterior, ocorrendo por meio de provas, testes, trabalhos individuais, e/ou seminários, quando se trata de um trabalho coletivo. Essa avaliação ainda tem como objetivo “medir” o quanto o aluno aprendeu do conteúdo ministrado durante um determinado período e classificá-lo em relação aos outros aprendizes, com vista à sua promoção para outro nível ou sua retenção no mesmo nível.

Docentes de todos os níveis da educação sentem-se incomodados quando se discute a avaliação. É comum, nas discussões de uma disciplina ministrada na pós-graduação, ouvirmos professores com vários anos de experiência em sala de aula dizer que não aprenderam a avaliar em seus cursos de licenciatura. Essa talvez seja a principal causa desse desconforto para discutir a avaliação. Embora tenha aumentado 500 horas de dimensão pedagógica no currículo do curso de letras, quando era coordenadora do curso em minha

instituição, não coloquei como obrigatória uma disciplina específica (apenas uma optativa) que ensinasse o futuro professor a avaliar. Isso porque se acreditava que o tema seria trabalhado nas disciplinas pedagógicas, nas metodologias e nos estágios supervisionados de prática de ensino. Trata-se de um engano, pois tudo o que se aprende sobre avaliação nessas disciplinas é que no plano de aula, ao final da explicação do conteúdo, devemos aplicar exercícios e depois aplicar uma avaliação que, geralmente, vem em forma de um outro exercício, a ser feito como tarefa de casa.

Onde os professores em formação aprendem, então, a avaliar? Como vão avaliar seus alunos, no momento em que assumem a regência de classe? Na falta de conhecimentos teóricos, vão se espelhar em seus professores, ao longo dos anos de aprendizagem. Por isso, repetem práticas tradicionais, que foram sendo repassadas de geração em geração, feitas meio intuitivamente, sem estabelecimento de critérios. Será por essa razão que se sentem tão mal quando o aluno questiona uma nota? Como pontua Barlow (2006, p.115), o avaliador parece ser aquele que tudo sabe, e se comporta “como um magistrado íntegro, cioso de sua autoridade e extremamente suscetível”, não admitindo nenhum questionamento sobre sua avaliação.

Neste artigo, apresentamos, em um primeiro momento, os fundamentos teóricos que embasam nossa concepção de avaliação. A seguir, discutiremos as práticas alternativas de avaliação, pesquisadas pelo Grupo de Estudos sobre Avaliação, no curso de Letras de nossa instituição. Para fechar, faremos nossas considerações finais, em vista dos resultados da nossa pesquisa “A avaliação formativa no Curso de Letras”.

## 1 Fundamentação teórica

Nesta seção, apresentamos um breve histórico da avaliação e os fundamentos teóricos que orientaram nosso estudo. Destacamos alguns estudos que demonstram a constante insatisfação com a avaliação da aprendizagem e como, ao longo do século XX, as pesquisas têm tentado discutir os problemas e apresentar soluções.

A escola atualmente quer sempre **hierarquizar**; o que importa antes de tudo, é **diferenciar**. Esta ideia fixa de hierarquia provém do emprego de diversos sistemas usados para ferrear os alunos: boas ou más notas, classificações, punições, concursos, prêmios... Mas entende-se que, na escola de amanhã, todos esses expedientes serão postos de lado, ou não terão, em todo caso, a mesma importância do passado. O interesse, esta será a grande alavanca que dispensará os outros sistemas.<sup>1</sup>

(CLAPARÈDE, 1920, p.30, apud MAULINI, 1996)

Fazer um retrospecto da história da avaliação até chegar à necessidade desse sistema de notas nos levaria à China, sob a dinastia Song (960-1279), onde os exames foram criados para selecionar os funcionários encarregados de coletar os impostos – os mandarins. Do Oriente, a prática dos exames foi levada à Europa pelos viajantes que faziam a rota comercial Oriente-Europa.

Segundo Maulini (1996), após a queda do império romano e as invasões bárbaras, a Europa Ocidental foi levada ao obscurantismo e à desagregação, sendo que Carlos Magno e

---

<sup>1</sup> Tradução minha para: ‘*L’école actuelle veut toujours hiérarchiser; ce qui importe avant tout, c’est de différencier. Cette idée fixe de hiérarchie provient de l’emploi des divers systèmes usités pour aiguillonner les écoliers: bonnes ou mauvaises notes, rangs, punitions, concours, prix... Mais il est entendu que, dans l’école de demain, tous ces expédients seront mis au rancart, ou n’auront en tout cas plus l’importance d’antan. L’intérêt, tel sera le grand levier qui dispensera des autres*’.

seus sucessores buscaram reunificá-la e levá-la a um renascimento da tradição clássica, com o recrutamento de mestres renomados e jovens nobres já educados com o objetivo de cultivar as sete artes liberais: o *trivium* (gramática, retórica e dialética) e o *quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música).

Na Idade Média, começaram a aparecer corporações profissionais, dentro das quais surgiram os primeiros professores, levando a se constituírem, nos séculos XI e XII, as primeiras universidades. Mas as crianças do povo continuavam excluídas desse desenvolvimento intelectual das comunidades urbanas, sendo a Igreja Católica que, às vezes, lhes dispensava conhecimentos rudimentares durante as aulas de catecismo.

Aos poucos, no entanto, surgiram “escolinhas”, cujos professores comercializavam seu saber, sendo a remuneração feita sob a forma de pão, se o pai do aluno fosse padeiro, ou de leite, ou de legumes, a depender do ofício de cada um. Conforme o aluno ia aprendendo, o professor recebia seu pagamento; se o aluno não aprendia, o professor nada recebia (MAULINI, 1996).

Na Idade Média (...), o estudo representava, para os que a ele se entregavam, tanto um modo de vida quanto uma preparação para a vida. Os alunos se preocupavam em estudar – ou viver junto – mais do que em ter sucesso, os mestres mais em ensinar do que em avaliar.<sup>2</sup>

(PERRENOUD, 1984)

Tanto a Reforma Protestante quanto a Contra-Reforma jesuítica modificaram o panorama intelectual da Europa, educando gratuitamente a juventude, com vistas a congregá-la para sua religião. Pouco a pouco, no entanto, esse trabalho deixou de ser gratuito e passou a selecionar os jovens pelo mérito, e ministrar-lhes uma educação cujo objetivo era formar uma juventude instruída e disciplinada, apta a assumir as responsabilidades de liderança. Criou-se, assim, a competição, e os jesuítas iriam sistematizar diferentes procedimentos para estimulá-la. O que caracterizava a Pedagogia jesuítica eram a disciplina, a repetição e a eterna concorrência entre os alunos. Perseguidos pela aristocracia, que via no ensino jesuítico um perigo para a manutenção de seus privilégios, a educação do povo foi novamente relegada e só viria a ser retomada na Revolução Francesa, quando o Estado passou a se encarregar da educação básica. (MAULINI, 1996).

As classificações e, algum tempo depois, as notas, passaram a fazer parte do cotidiano escolar. A princípio, usadas apenas para classificar os melhores, as classificações foram se transformando em prêmios, ou progressão, ou retenção, até finalmente, em 1890, na França, chegar à oficialização de uma escala de notas de 0 a 20, ainda hoje utilizada.

Esta oficialização ocorreu, principalmente, em decorrência das reformas legislativas do século XIX, provocadas pela formação dos grandes sistemas educativos, da massificação do ensino e da criação dos exames nacionais, como, em 1882, na França, o Certificado de Estudos Primários.

A Revolução Industrial influenciou esse movimento, sobretudo porque, como afirma Shepard (2000), a crença de que a ciência poderia ser usada para resolver os problemas da industrialização e da urbanização aumentou devido ao movimento de eficácia social, segundo a qual os modernos princípios de gerenciamento científico, cujo objetivo era melhorar a eficiência das fábricas, poderiam ser aplicados com igual êxito à educação. A idéia, divulgada por Bobbitt em 1918, estava associada à crença de que, tal como a indústria, o sistema educacional deveria ser capaz de estabelecer com precisão os resultados que pretendia alcançar, que métodos seriam necessários para atingir esses objetivos, e as formas de medir

---

<sup>2</sup> Tradução minha para ‘*Au Moyen-Age (...), l’étude représentait, pour ceux qui s’y livraient, autant un mode de vie qu’une préparation à la vie. Les élèves se préoccupaient d’étudier - ou de vivre ensemble - plus que de réussir, les maîtres plus d’enseigner que d’évaluer*’.

com exatidão se eles foram realmente alcançados (SILVA, 2000). Segundo aponta Shepard (2000), os sistemas de crenças dos professores, pais e autores da política derivam daquelas velhas teorias. As ideias centrais de eficiência social e gerenciamento científico no círculo do currículo são intimamente ligadas, respectivamente, às teorias hereditárias de diferenças individuais e às teorias de ensino associacionistas e behavioristas. Estas teorias psicológicas, por sua vez, serviram para medir cientificamente a habilidade e a realização.

Uma ciência, a Docimologia, ciência dos exames, com métodos objetivos da ciência experimental, foi criada nesta época para compreender todos os meios e os instrumentos usados para avaliar os trabalhos dos alunos.

Desde os trabalhos de docimologia realizados antes de 1930 por H. Pieron, D. Langier et J. Weinberg, uma evolução sensível marcou o desenvolvimento deste “estudo sistemático de exames”. A docimologia teve seu campo ampliado. Ela não diz respeito mais apenas aos exames, mas de forma geral, a todos os métodos utilizados para fazer uma apreciação sobre os alunos.<sup>3</sup>

(M. REUCHLIN, 1968)

As práticas de avaliação, todavia, não são imutáveis e tendem a se adaptar ao espírito época (PERRENOUD, 1984), estando diretamente ligadas às formas e às normas de excelência fabricadas pela escola. A avaliação dos alunos ainda obedece àquele princípio de fabricação de competições e classificações dos jesuítas, do qual dependem o sucesso ou o fracasso escolar que, por sua vez, comandam a orientação, a seleção ou a certificação. A partir dos anos 1970, entretanto, novos paradigmas surgem e, no âmbito de uma pedagogia crítica e diferenciada, destaca-se a necessidade de regular a aprendizagem, de forma a realmente perceber o que o aluno aprendeu. Desta forma, a nova avaliação pretende ser formativa, a serviço da aprendizagem (PERRENOUD, 1999).

Ainda segundo Perrenoud (1999), Scriven propôs, em 1967, a noção de avaliação formativa, em relação aos currículos. Nos anos 1970, Bloom defendeu uma *pedagogia do domínio* que introduzia a idéia de que, pelo menos no nível da escola obrigatória, “*todo mundo pode aprender*”, com a condição de se organizar o ensino de modo a individualizar o conteúdo, o ritmo e as modalidades de aprendizagem em função de objetivos claramente definidos. Imediatamente, a avaliação passou a ser o instrumento privilegiado de uma *regulação* contínua das intervenções e das situações didáticas. Em 1971, Bloom estendeu aos estudantes a noção de *avaliação formativa*, com o objetivo ideal de aplicá-la “*à regulação das aprendizagens, capaz de orientar o aluno para que ele próprio possa situar suas dificuldades, analisá-las e descobrir, ou pelo menos, operacionalizar os procedimentos que lhe permitam progredir*” (HADJI, 2001: 10).

A avaliação passa, assim, a fazer parte do processo de ensino aprendizagem, de forma que os professores possam tomar as melhores decisões relativas ao planejamento para as novas ações didáticas. Isto significa dizer que não basta mais constatar o quanto o aluno sabe, ou não sabe. É necessário tentar determinar as causas das dificuldades persistentes nos alunos que não aprenderam e, a partir daí, buscar novas ações pedagógicas de forma a ajustar o planejamento às dificuldades constatadas e à realidade dos progressos obtidos pelos aprendizes.

A avaliação assim compreendida é um exercício para cada uma das partes, que precisam conscientizar-se da responsabilidade com que devem desempenhar o seu papel. A palavra-

---

<sup>3</sup> Tradução minha para : ‘*Depuis les travaux de docimologie réalisés avant 1930 par H. PIERON, D. LANGIER et J. WEINBERG, une évolution sensible a marqué le développement de cette " étude systématique des examens". La docimologie a vu son domaine s'élargir. Elle ne concerne plus les seuls examens, mais de façon générale, toutes les méthodes utilisées pour porter sur les élèves une appréciation.*'

chave desse tipo de avaliação é *negociação*. Segundo Habermas (1987), é por intermédio da argumentação que se estabelece um consenso entre duas ou mais pessoas que utilizam a linguagem como meio de se entenderem sobre algo. Para isso, é necessário um diálogo constante, no qual professor e alunos possam se encontrar em um nível de respeito mútuo, no qual os argumentos de cada co-participante são ouvidos, discutidos e acatados ou descartados, segundo alguns critérios *transparentes*, ou seja, critérios de valorização e de correção explícitos que foram negociados previamente entre o professor e os alunos. Essa avaliação compartilhada e transparente é um meio de obter maior equidade e de formar o pensamento crítico no aluno.

É preciso que fique bastante claro que as avaliações somativa e formativa são diferentes, atendem a diferentes objetivos, são efetuadas em momentos distintos e, apesar disso, devem conviver pois ainda não se encontrou outras formas suficientemente convincentes que substituam a avaliação somativa ou cumulativa para se conceder a certificação aos alunos ou selecionar e classificar candidatos em concursos ou em exames em larga escala.

Enquanto a avaliação somativa é bastante conhecida, professores e alunos ainda demonstram certo desconhecimento quanto à avaliação formativa que surgiu das novas concepções do conhecimento como construção histórica e social dinâmica que precisa estar contextualizado para ser entendido e interpretado. Nelas, o currículo é entendido como construção histórica e sociocultural; a visão que oferecem do conhecimento é prática e situada, e é na *racionalidade prática e crítica* que concretizam seu modo de compreender e explicar, que se reconhece a participação ativa dos sujeitos em sua construção, pois quem aprende participa ativamente da aquisição e da expressão do saber. Essa racionalidade prática é entendida a partir da *pedagogia crítica*, como construção social do conhecimento, e o currículo como *projeto e processo*, já que o pensamento crítico é por si só um processo dinâmico e social que exige juízo e deliberação. O conhecimento tem um caráter dialético e temporal, construído e situado, reconhecido em sua complexidade (ALVAREZ MÉNDEZ, 2002).

Nessa visão dinâmica do conhecimento, a tarefa da educação é ajudar a quem aprende a desenvolver reflexivamente um conjunto de *modos de pensamento* ou *modos de aprendizagem* de conteúdos considerados valiosos na sociedade, valorizando a capacidade mental dos sujeitos e destacando a importância de descobrir o que sabe quem aprende e como adquiriu tal conhecimento. Quem aprende precisa aprender também a refletir sobre o que sabe, explicar, argumentar, perguntar, deliberar, discriminar, defender suas próprias ideias e crenças e, ao mesmo tempo, aprender e avaliar, para, assim, assegurar a aprendizagem de conteúdos concretos.

Nesse contexto, é de grande importância a qualidade das tarefas de aprendizagem, a qualidade das relações e das interações que acontecem em sala de aula, entre os alunos e entre os alunos e o professor, com alguns conteúdos de aprendizagem selecionados por seu valor educativo e por sua potencialidade formativa. A principal tarefa do professor é despertar a curiosidade por aprender e em ajudar os alunos a sentir, a agir, preocupando-se em como adquiriram o conhecimento que lhes permite atuar de modo diverso *em contextos novos não conhecidos* (ALVAREZ MÉNDEZ, 2002).

É nesse sentido que é importante destacar o papel do professor (ou dos colegas mais experientes) no desenvolvimento dos processos mentais, destacado no interacionismo sócio-histórico de Vygotsky (1993; 1998). Para esse autor, o “*bom ensino é aquele que se direciona para as funções psicológicas emergentes*”, incidindo sobre a “*zona de desenvolvimento proximal*”, e “*estimulando processos internos maturacionais que terminam por se efetivar, passando a constituir a base para novas aprendizagens*” (FREITAS, 2000: 104).

Segundo Rego (2002:118), os postulados de Vygotsky apontam para uma escola em que "*professores e alunos tenham autonomia, possam pensar, refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos e ter acesso a novas informações*"<sup>4</sup>.

Entretanto, ainda são poucos os trabalhos que discutem as estratégias para uma avaliação formativa. Se a avaliação tem como objetivo encontrar vestígios ou testemunhos da aprendizagem dos alunos e das competências desenvolvidas, que instrumentos se devem utilizar e como é possível interpretar os resultados para chegar a uma nota, que é obrigatória em nosso sistema escolar? A maioria dos professores em-serviço que discutem a avaliação sente essa necessidade de discutir o "como", ou seja, na prática, como chegar a uma nota a partir das práticas avaliativas alternativas.

Um importante instrumento de reflexão e auto-avaliação, o diário reflexivo também proporciona ao aprendiz a oportunidade de dialogar com o professor e dele receber um *feed back* que poderá reorientar sua aprendizagem, da mesma forma que propicia ao professor entender as dificuldades individuais de seus alunos.

Conforme aponta Romero (2000), o envolvimento do estudante no processo de avaliação é um aspecto relevante: a auto-avaliação e a reflexão podem contribuir para levar o estudante à autonomia na aprendizagem, pois fazem com que ele se sinta sujeito de seu processo. Para Perrenoud (2002: 15), a prática reflexiva é uma postura fundamental porque

nas sociedades em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por uma reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes.

Liberali e Zingier (2000: 9) apontam três principais tipos de reflexão, descritos por Van Manen, que se apoiou em estudos de Habermas (1973) sobre o conhecimento humano:

(a) reflexão técnica preocupada com a eficiência e eficácia dos meios para atingir determinados fins e com a teoria como meio para previsão e controle dos eventos; (b) reflexão prática visando ao exame aberto dos objetivos e suposições e o conhecimento que facilita o entendimento dos problemas da ação; (c) reflexão crítica relacionada às duas ênfases anteriores, porém valorizando critérios morais e as análises de ações pessoais em contextos histórico-sociais mais amplos.

Em termos de auto-avaliação, interessa mais a reflexão crítica. Para Kemmis (1987), citado por Liberali e Zyngier (2000), a reflexão seria um processo de auto-avaliação que faz com que aquele que a pratica se coloque "*dentro da ação, na história da situação, participando da atividade social e, acima de tudo, posicionando-se*" (p.10). O auto-conhecimento funcionaria como um propulsor para desenvolver a responsabilidade pelo processo de transformação, que teria início por meio da vontade do próprio participante, mas também "*por um processo de tomada de decisão informada*".

Os autores consultados (ALVAREZ MÉNDEZ, 2002; HADJI, 2001; SHEPARD, 2000; PERRENOUD, 1999; PARIS & AYRES, 1999) falam de vários tipos de atividades a serem utilizados em sala de aula que podem ser usados para auto-avaliação e reflexão dos alunos sobre seu trabalho e suas habilidades, como a observação dos alunos, as entrevistas, a avaliação contínua. Paris & Ayres (1999) destacam quatro delas: a) portfólios; b) relatórios e inventários; c) diários; d) vários tipos de reuniões (ou encontros).

Em outros artigos, discuti vários aspectos e exemplos do diário reflexivo (FELICE, 2006, 2010, 2011), mostrando como esse instrumento é útil tanto para o docente como para o discente, pois ele estimula a produção escrita em sala de aula, desenvolve a reflexão crítica dos alunos e favorece o diálogo entre docente e discentes. Outro tema abordado em artigos

---

<sup>4</sup> Grifos meus.

anteriores foi o uso do Portfólio (ou *Dossier d'apprentissage*) como forma de promover a auto-avaliação, em função da necessidade de o aprendiz escolher seus melhores trabalhos, devendo, para isso, desenvolver a reflexão e a auto-avaliação.

O desenvolvimento da autonomia dos professores em formação é fundamental neste contexto de formação de um profissional crítico e reflexivo, capaz de resolver problemas, fazer escolhas e tomar decisões e, principalmente, capaz de gerir sua aprendizagem e de entender a necessidade da aprendizagem contínua.

Perrenoud (2002), Vieira (1998), Freire (1996) afirmam que uma abordagem metodológica centrada no aluno e voltada para o desenvolvimento de sua capacidade de aprender a aprender deveria ser a prioridade da educação. Em um contexto de formação de professores, a autonomia se faz imprescindível, considerando que os alunos, além da necessidade de aprender os conteúdos específicos que os formarão para a vida profissional, devem estar capacitados, também, a se adaptar e dar rápida resposta face às mudanças da sociedade pós-moderna, em constante evolução. E aprender a avaliar.

A autonomia na aprendizagem foi, inicialmente, associada à educação de adultos e às noções de andragogia<sup>5</sup> e educação continuada ou permanente, tendo, como autores mais importantes Knowles (1975) e Holec (1981). Essa nova abordagem metodológica leva a uma nova postura do professor, que deixa de ser o centro de poder e autoridade para ser um mediador, um facilitador do conhecimento. A relação entre professor e alunos deixa de ser uma relação de poder, em que o professor decide o que é bom para o aluno, para ser uma interrelação de colaboração. A metodologia é voltada para a participação ativa dos alunos, e a organização curricular deve ser flexível, visando atender às especificidades de cada adulto.

Assim deveria ser, visto que no ensino universitário as duas partes implicadas no processo, professores e aprendizes, são adultas e trazem para a sala de aula vivências e experiências diversas, o que oferece uma excelente base para o aprendizado de novos conceitos e novas habilidades. Entretanto, mesmo no ensino superior, há professores que insistem em tratar como crianças os jovens adultos em suas salas, aplicando punições por meio das avaliações àqueles que não correspondem ao grau de maioria<sup>6</sup> que acreditam que eles deveriam demonstrar.

Como este estudo se fundamenta na perspectiva do interacionismo social de Vygotsky (1984, 1993) que, por sua vez, serve de princípio epistemológico para o interacionismo sócio-discursivo de Bronckart (1997), preferi utilizar o termo “maioridade”, empregado por Habermas (1987), no qual Bronckart também se apoia, para designar o ponto em que, por meio do agir comunicativo, os indivíduos se desenvolveram plenamente, sendo, portanto, considerados socialmente ajustados, agindo em interações de acordo com as normas sociais e responsabilizando-se por suas ações comunicativas.

Machado (1998), ao sintetizar a teoria da ação comunicativa de Habermas (1987), na qual se apoiam os estudos de Bronckart (1997), lembra que, para esse teórico, a criança parte de um mundo indiferenciado e, na interação com o outro, pouco a pouco, chegaria a um ponto em que os três mundos, tais como concebidos por Habermas, estariam diferenciados. Dessa forma, ainda segundo Machado (1998, p.7), o indivíduo plenamente desenvolvido seria aquele que é capaz de, no confronto com a natureza, agir objetivamente; no confronto com o social, reconhecer as normas, aderindo ou não a elas; e, no confronto consigo mesmo, reconhecer sua própria subjetividade.

---

<sup>5</sup> Segundo Knowles (1975), a Andragogia é a ciência destinada a auxiliar os adultos a aprender e a compreender o processo de aprendizagem dos adultos, sendo portanto, diferente da Pedagogia, que é o estudo do processo de aprendizagem de crianças.

<sup>6</sup> Decidi não utilizar o termo maturidade já que esse termo relaciona-se mais ao sentido dado por Piaget (1933, 1952), ou seja, relativo a estágios de desenvolvimento biológico pelos quais passa o ser humano.

Machado diz que, conforme vão sendo construídos esses mundos, constrói-se, ao mesmo tempo, a capacidade que dá ao indivíduo a possibilidade de entrar em determinadas modalidades de interações verbais nas quais, mediante a possibilidade de reconhecer a relatividade de suas pretensões de validade, ele saiba justificar essas pretensões e questionar as do seu interlocutor. Por intermédio da interiorização desse processo externo, o indivíduo teria possibilidade de agir comunicativamente, de forma interpessoal.

Em contextos em que é possível agir comunicativamente, de forma inter ou intrapessoal, seriam criadas as condições favoráveis ao desenvolvimento da capacidade de assim agir. Ou seja, como afirma Machado (1998, p.8), seria criando condições para que ‘os interlocutores se encontrem numa relação de igualdade, na qual suas pretensões à validade pudessem ser confrontadas e justificadas’, que os indivíduos poderiam se desenvolver plenamente.

Na pedagogia para a autonomia, conforme aponta Vieira (1998, p. 27), o aluno ‘passa de consumidor passivo do saber a consumidor crítico e produtor criativo do mesmo’.

Contudo, a educação que é oferecida aos alunos ainda os mantém ingênuos, acríticos, evitando que eles venham ser agentes transformadores do mundo (cf. FREIRE, 1987), visto que não lhes permite aprender a refletir sobre o seu processo de aprendizagem.

Considerado parte essencial do programa de formação de futuros professores, o ensino da avaliação teria como consequência levar os professores em formação a repensar, e mesmo a questionar, alguns de seus conceitos relativos ao desenrolar da ação pedagógica.

Antes definida como ‘a apreciação do mérito ou do valor de alguma coisa’, a avaliação era (?) considerada como um ato de repressão, que geralmente gerava (?) uma situação de ansiedade, e refletia (?) uma relação de poder e autoridade do professor que, muitas vezes, usava (?)<sup>7</sup> a avaliação como forma de punir e excluir os alunos. Hoje, a avaliação é considerada como um elemento que pode contribuir para o sucesso do processo de ensino aprendizagem e para a formação de professores críticos e reflexivos.

Na próxima seção, discutiremos resultados obtidos por meio das diversas pesquisas originadas do grupo de estudos e pesquisa sobre avaliação, constituído com o objetivo de discutir as práticas avaliativas da licenciatura no Curso de Letras da nossa instituição.

## 2 As práticas de avaliação do Curso de Letras

Esta pesquisa teve, como objetivo principal, formar um núcleo de estudos e pesquisa sobre avaliação visando à formação de professores pré-serviço e em-serviço<sup>8</sup>, em consonância com o novo projeto pedagógico do Curso de Letras. Como objetivos específicos, pretendia: a. levantar e discutir as representações sobre o processo de avaliação para alunos e professores do Curso de Letras; b. refletir sobre o conceito de avaliação, buscando desenvolver uma postura consciente e crítica sobre o processo de avaliação; c. analisar os instrumentos de avaliação utilizados no curso; d. construir novas propostas de avaliação formativa adequadas à nova realidade do curso, conforme seu novo projeto pedagógico. Ao longo do período em que foi aplicada e por intermédio das discussões no Grupo de Estudos sobre Avaliação, percebeu-se, também, a importância de inserir o tema nos estudos da Linguística Aplicada, visto que a linguagem *desempenha um papel central tanto no funcionamento psíquico e em seu desenvolvimento quanto nas atividades e ações* (BRONCKART, 2006).

Apesar das resistências encontradas, e da representação de que a avaliação é um tema a ser discutido pela Pedagogia, nossos objetivos foram todos atingidos com a pesquisa, pois o Grupo de Estudos sobre Avaliação foi criado e está ativo desde 2007, e nos propiciou um

---

<sup>7</sup> Os pontos de interrogação diante dos verbos no passado indicam que temos dúvidas de que esse procedimento não exista mais nas práticas de avaliação do presente.

<sup>8</sup> O professor pré-serviço, segundo a concepção aqui adotada, é o graduando e o professor em-serviço é tanto o graduando (que já leciona) quanto o professor do Curso de Letras.

espaço para reflexões sobre o conceito de avaliação e para o desenvolvimento de uma postura consciente e crítica sobre o processo de avaliação; conseguimos, ainda, levantar e discutir no GEavaliar algumas representações sobre o processo de avaliação para discentes e docentes, e analisar vários dos instrumentos de avaliação utilizados no Curso de Letras. Apresentamos também trabalhos em eventos nacionais e internacionais sobre o tema, além de algumas publicações dos membros do GEavaliar, das quais retiramos exemplos de avaliações formativas, como o diário reflexivo, a auto-avaliação, a co-avaliação e o *dossier* de aprendizagem (também conhecido como Portfólio).

Por meio de questionários e entrevistas com docentes e discentes do Curso de Letras de nossa instituição, além da própria experiência das pesquisadoras com os instrumentos e as práticas desenvolvidas, conseguimos traçar um panorama das práticas avaliativas ali utilizadas.

Foi possível perceber, por exemplo, que os professores em formação entendem como avaliação os instrumentos mais comuns, como provas, testes, ou trabalhos em grupo, em forma de seminários. *Pôde-se constatar, nesta investigação, que os professores variam nos seus instrumentos avaliativos; o que mais se destaca, no entanto, é que a maioria dos professores ainda usa com mais frequência as provas, os seminários e atividades avaliativas;(...)*<sup>9</sup>

Poucos docentes utilizam algum tipo de auto-avaliação, e raros já utilizaram a co-avaliação, ou avaliação pelos pares. Mesmo assim, e sem ter tido nenhuma aula sobre como avaliar, os professores em formação pré-serviço ou mesmo em-serviço se dizem aptos a avaliar seus alunos, como se pode observar na resposta: *eu avalio meu aluno levando em considerações os aspectos de comportamento, participação nas aulas, realização das atividades propostas e a atitude dele. Avaliar meu colega de aula é outra situação. Esses mesmos alunos, no entanto, sentem-se constrangidos em avaliar o colega ou ser por ele avaliado: é mais difícil avaliar os outros, do que quando a gente se auto-avalia. Acreditam que esta tarefa é do professor e só ele é capaz de avaliar seus alunos: creio que somente o professor é capaz de avaliar sem considerar questões pessoais.* Estes foram os resultados de uma pesquisa de uma das pesquisadoras do GEavaliar, que tratou especificamente da co-avaliação<sup>10</sup>.

Quanto aos diários reflexivos, poucos docentes o utilizam normalmente, como uma reflexão após cada aula. Alguns determinam que os discentes façam um diário reflexivo por mês, o que, no entender da pesquisadora<sup>11</sup>, que havia passado pela experiência do diário reflexivo feito a cada aula, praticamente deixa de ter o efeito desejado; após tanto tempo, o aluno já esqueceu as atividades, não se lembra exatamente o que aprendeu ou o que não aprendeu, não discute os objetivos das atividades e, sobretudo, não desenvolveu estratégias de aprendizagem a partir desse tipo de produção. Outro importante ponto destacado pela pesquisadora relaciona-se ao *feedback* que o professor deve dar aos alunos nos diários; se suas palavras se restringem a expressões de estímulo ('muito bom', 'você deve se esforçar mais', entre outras), não há muito interesse por parte dos alunos, que recebem aquele diário e nem se dão ao trabalho de relê-lo. É necessário que o professor faça algumas ligações com o que foi visto em sala, sejam os textos lidos, ou algum conteúdo específico, mostrando-lhe os objetivos de cada atividade, para que o aluno comece a fazer melhor suas reflexões sobre a aula, sobre o professor, sobre o conteúdo aprendido, e sobre suas principais dificuldades, conscientizando-se de suas estratégias de aprendizagem.

---

<sup>9</sup> Pesquisa de M. Amélia L. QUEIRÓZ (Avaliação: Atividades avaliativas do Curso de Letras), UFU/PIAIC, 2007.

<sup>10</sup> Pesquisa de Adriana C. ALVES (A Avaliação dos Pares), PIBIC/CNPq/UFU, 2009.

<sup>11</sup> Pesquisa de Josely I. F. MIRANDA (O Diário Reflexivo como instrumento da Avaliação Formativa), PIBIC/CNPq/UFU, 2010.

*Em alguns casos, é escrito nos últimos quinze minutos de cada aula. Mas pode ser escrito em casa e ser entregue ao professor (a) na aula seguinte; ainda existe a possibilidade de o Diário Reflexivo ser enviado pela plataforma moodle. Por experiência, posso afirmar que a melhor forma de utilizar o Diário Reflexivo, com a finalidade de tornar o aluno reflexivo e proporcionar-lhe uma aprendizagem significativa, é disponibilizar os últimos quinze minutos de cada aula para a reflexão e a escrita; é importante que os alunos possam também tirar dúvidas linguísticas nesse momento.* (MIRANDA, 2010)

O uso da auto-avaliação também não é muito comum no curso de Letras e, geralmente, se restringe a poucos pontos, que se diluem na média final, feita a partir de todas as atividades avaliativas. Portanto, é difícil dizer que realmente haja auto-avaliação, visto que os alunos não se responsabilizam por sua aprendizagem e, por outro lado, muitos docentes ainda têm receio de dar autonomia a seus alunos para que se auto-avaliem. No entanto, experiências feitas em minhas turmas mostraram que a maioria dos alunos tende a ser, inclusive, mais severa consigo do que os próprios professores. Por meio das justificativas apresentadas, percebemos que grande parte dos alunos é consciente ao se atribuir uma nota, por saber que poderia ter se dedicado mais às pesquisas, às tarefas, e que não o fez, às vezes por motivo fútil. Por isso, geralmente, se atribuem uma nota que fica abaixo daquela que lhe foi atribuída pelo professor nas avaliações qualitativas, através da observação. A auto-avaliação abaixo demonstra esse tipo de reflexão:

Auto-avaliação: 7,0 em 10,0

*Me dou essa nota pois me esforcei muito mas faltou um pouco mais de estudo. Tentei participar de todas as aulas chegando pontualmente, tentando ficar sempre em silêncio para prestar atenção em tudo o que dizia a professora. O que me atrapalhou um pouco foi eu misturar meus problemas pessoais com o meu aprendizado dentro de sala e desesperar com tanta matéria pra estudar e acabar não empenhando em nenhuma. Tentei cumprir com todas as minhas obrigações regularmente, mas às vezes deixei de fazer ou atrasei no dia de entrega.*

Aprendizagem crítico-reflexiva – Auto-avaliação – turma de 2009

A atribuição de critérios para avaliação de um trabalho, ou prova, também é um tema que foi ressaltado pelos alunos em outra pesquisa<sup>12</sup>:

*A avaliação é muito subjetiva, não sabemos quais os critérios utilizados pelo professor e uma discussão sobre esse assunto é necessária sim, podendo até vir a se tornar uma matéria da grade curricular, uma vez que saímos da graduação sem critério algum e sem bases para avaliar.*

(aluno do curso de Letras – 2007)

Percebe-se que o aluno começa, gradualmente, a questionar a avaliação tradicional, pois vem sendo exposto a outras formas alternativas de avaliação. Por outro lado, os docentes são orientados a adotar uma postura menos autoritária e a delegar, aos poucos, responsabilidade aos alunos. No caso do Curso de Letras, o Projeto Político Pedagógico<sup>13</sup>, aprovado em 2007, que deu origem ao novo currículo, implementado em 2008, tem, como pressuposto básico, o processo de avaliação como parte integrante do processo ensino aprendizagem. Embora todos os docentes do curso tenham acesso fácil a esse documento, que deveria pautar as ações pedagógicas do curso, ainda são poucos os que adotam essas avaliações alternativas. A pesquisa mostra, inclusive, que alguns docentes, à época da coleta de dados (2008)<sup>14</sup>, não apresentavam sequer os planos de avaliação a sua turma. Poucos

<sup>12</sup> Pesquisa de Heloísa da Cunha FONSECA (As várias faces da avaliação), PIBIC/UFU, 2006.

<sup>13</sup> [http://www.ileel.ufu.br/ileel/documentos/COCLE\\_FICHAS/PROJETO\\_POLITICO\\_PEDAGOGICO\\_LETRA\\_S.pdf](http://www.ileel.ufu.br/ileel/documentos/COCLE_FICHAS/PROJETO_POLITICO_PEDAGOGICO_LETRA_S.pdf)

<sup>14</sup> Pesquisa de Roberta Carneiro de MEDEIROS (Processo avaliativo no Curso de Letras: A questão da interação entre professor-avaliador e aluno-avaliado), PIBIC/CMPq/UFU, 2007.

discutem esse plano e *negociam* a valoração de cada atividade, segundo os alunos. Em alguns casos, há uma nítida contradição entre o depoimento do professor e o dos alunos. Em sua entrevista, um dos professores pesquisados afirmou negociar com o aluno e acatar suas sugestões em relação ao plano de avaliação apresentado. Já os alunos declararam não ter havido negociação e criticaram as atividades avaliativas escolhidas, mas observaram que o referido professor os orientava e deixava claros os critérios adotados para a avaliação dos trabalhos.

Na próxima seção, faremos nossas considerações sobre a pesquisa encerrada e as lacunas que já percebemos e que nos levam a iniciar uma outra fase, onde daremos mais ênfase à questão da autonomia para o desenvolvimento das avaliações alternativas.

### 3. (In)Conclusões

Com essa pesquisa, desenvolvida ao longo de cinco anos, pudemos comprovar o quanto é complexa a avaliação, como havíamos lido em todos os autores que discutem esse tema. É complexa como tema de debate e é complexa para colocar em prática as novas atividades de avaliação alternativas. A mudança de hábitos tão antigos e enraizados não é algo que se consiga fazer rapidamente. Pelo contrário, encontra resistência daqueles que não querem sair de sua zona de conforto, e arriscar, como dizem, *com uma coisa tão séria quanto a avaliação*.

Várias ações previstas no projeto não puderam ser realizadas. Gostaríamos de ter conseguido promover os fóruns de docentes e discentes planejados nas pesquisas, em que teríamos a oportunidade de discutir o tema, levantando as representações sobre a avaliação e planejando novos rumos, por meio das avaliações alternativas. Para isso, distribuimos cartazes em todos os murais do Curso de Letras, convidando professores em pré-serviço e em-serviço para que pudessemos nos encontrar num local em que as discussões pudessem ser feitas de forma quase didática. Infelizmente, somente os membros do grupo de estudos sobre avaliação estiveram presentes. Sabíamos que esse não seria um fórum que atrairia muitos docentes, mas nos preocupou o fato de nenhum professor em formação se interessar em discutir o tema.

Entretanto, tivemos sempre boa receptividade entre os professores, que nos abriram as portas de sua sala de aula para a aplicação dos questionários, observações e entrevistas. Em apenas um caso especial, a pesquisadora deveria entrevistar uma professora por ela estar ministrando aulas para uma turma do currículo antigo, que não previa a avaliação como parte integrante do processo ensino aprendizagem, e para outra turma do mesmo período, mas já do currículo novo. Como foi destacado anteriormente, esse novo currículo está ligado ao novo Projeto Político Pedagógico, no qual a avaliação e a autonomia ocupam um espaço privilegiado. A docente, entretanto, recusou-se a conceder a entrevista e a se deixar observar, dizendo que a pesquisadora estaria observando suas aulas para *espioná-la*. A partir dessa recusa, os resultados da pesquisa ficaram comprometidos, pois não se pôde analisar se haveria diferença nas práticas avaliativas entre as duas turmas que seriam observadas. Esse tipo de atitude nos levou a presumir que, provavelmente, a professora mantinha a mesma metodologia e as mesmas práticas avaliativas em ambas as turmas.

Outro docente reclamou *dessas ideias que só fazem complicar mais ainda a vida de um professor: avaliações o tempo todo? Com 40 alunos em sala? Como isso é possível? Isso é só para aqueles privilegiados que trabalham com poucos alunos em sala e que não precisam trabalhar em dois ou três turnos*. No entanto, mesmo docentes com turmas pequenas, na universidade, não se arriscam a modificar suas práticas avaliativas. E insistem: bom mesmo é a velha e conhecida prova, dada em sala de aula, vigiada para que ninguém

cole, já que, nos dias atuais, qualquer um é capaz de fazer um trabalho com o ‘copia e cola’ direto do Google.

Mesmo após esses anos de pesquisa, ainda acreditamos na grande contribuição de fóruns sobre avaliação, para despertar docentes e discentes para as novas formas de avaliar, condizentes com as novas abordagens. Essa foi a grande lacuna da pesquisa, por não termos sido persistentes na ideia de reunir os professores em formação para discutir a forma como são avaliados, como é importante aprender a avaliar em um curso de licenciatura e, principalmente, mostrar-lhes que essa avaliação tradicional não se harmoniza com as novas abordagens metodológicas em uso.

Percebemos, quando conseguimos reunir alguns interessados em congressos, minicursos ou disciplina da pós-graduação, como esse é um assunto que mexe conosco, professores. Para exemplificar, apresentamos um trecho do diário reflexivo de uma mestranda, no primeiro dia de aula da disciplina sobre avaliação:

*Em nosso primeiro encontro, como era de se esperar, compareci com muitas expectativas quanto ao curso. Mas confesso que nem de longe poderia imaginar o que realmente era participar de um curso assim. Me senti tocada, querendo sim, mudar minha maneira de perceber o mundo e, principalmente a forma como tenho olhado para meus alunos. Pessoas que confiam em mim de alguma forma para uma possível transformação futura.*

Disciplina: Avaliação, ensino e novas tecnologias – agosto de 2011.

Por isso, acreditamos na importância de continuar insistindo na divulgação da avaliação como tema de pesquisa da área de Linguística Aplicada, visto que é mediante a atividade de linguagem que as pessoas participam e exprimem as avaliações sociais, aplicam os critérios coletivos de avaliação e “julgam” a pertinência das ações dos outros e das suas próprias ações quanto às suas capacidades de ação (poder-fazer), quanto às suas intenções (querer-fazer) e quanto às suas motivações (razões de agir), sabendo que elas mesmas serão objeto dessas avaliações.

Acreditamos também na necessidade de ouvir os alunos que já tiveram contato com as práticas avaliativas alternativas, como a avaliação dos pares, a auto-avaliação, sendo, portanto, aprendizes que já desenvolveram a autonomia e a reflexão, para que eles testemunhem sobre a influência desse tipo de avaliação em sua vida acadêmica e qual a relevância desse tipo de avaliação para a sua formação como professor de línguas.

## REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Trad. Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

BARLOW, M. **Avaliação escolar: mitos e realidades**. Trad. Fátima Murad. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1997/1999.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **PDE/Prova Brasil – Planode Desenvolvimento da Educação**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CLAPARÈDE, É. **A escola sob medida**. (M.L. Cirado Silva, Trad.). Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959. (Original publicado em 1920).

FELICE, M.I.V. A auto-avaliação e a reflexão do aluno como ferramentas para a formação de agentes críticos. In: **Linguística: Caminhos e Descaminhos em Perspectiva**. Organizadores: Luiz Carlos Travaglia... *et al.* Uberlândia: EDUFU, 2006.

\_\_\_\_\_. Diário reflexivo e *Dossier d'apprentissage* na formação do professor de língua estrangeira. In: **Anais do VII Seminário de Línguas Estrangeiras - A transdisciplinaridade e o ensino de línguas**. Organizado por Francisco José Quaresma de Figueiredo. Goiânia: FUNAPE; UFG, 2010. (CDRom) pp.377-386.

\_\_\_\_\_. Estratégias de avaliação e formas de produção na sala de aula presencial. In: **Anais do I Fórum Internacional sobre prática docente universitária: Inclusão Social e Tecnologias de Informação e Comunicação**. (a ser divulgado em <http://www.forumdocente.prograd.ufu.br/>) Uberlândia: UFU, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREITAS, M.T. de A. **Vygotsky e Bakhtin - Psicologia e Educação: um intertexto**. 4ª ed. Juiz de Fora, MG: Editora da UFJF, 2000.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**. Tomo I Racionalidad de la acción y racionalización. Versión castellana de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus Ediciones, 1987.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HOLEC, H. **Autonomy and Foreign Language Learning**. Oxford: Pergamon Press, 1981.

KNOWLES, M. **Self-directed learning – a guide for learners and teaches**. U.S.A. New Jersey : Prentice Hall Regents, 1975.

LIBERALI, F.C. e ZYNGIER, S. **Caderno de Reflexões para orientadores e monitores do CLAC**. Faculdade de Letras/ UFRJ. Serviço de Publicações /FL, 2000.

MACHADO, A.R. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAULINI, O. **Qui a eu cette idée folle , un jour, d'inventer (les notes à) l'école?** Genève, Association Agatha, 1996. Disponível no sítio <http://www.panote.org/spip.php?article33&lang=fr>. Consultado em outubro de 2011.

PARIS, S.G. & AYRES, L.R. **Becoming Reflective Students and Teachers with portfolios and authentic assessment**. Washington: American Psychological Association, 1994.

PERRENOUD, Ph. et alii. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. 1984. **La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation**. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire. Genève : Droz, 2<sup>e</sup> édition augmentée, 1995.

REGO, T.C. **Vygotsky - Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 13ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

REUCHLIN (M.) BACHER (F.) L'appréciation des élèves par leurs professeurs (en classe de 5ème) **Revue française** de pédagogie, n° 2, 19-25, 1968. Disponível no sítio [http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP\\_RF002\\_1.pdf](http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF002_1.pdf) consultado em outubro de 2011.

ROMERO, T.R.S. Analisando um Instrumento de Avaliação. **Revista Álvares Penteados**. V.2, n. 5. São Paulo, 2000.

SHEPARD, L.A. **The Role of Assessment in a Learning Culture**. Presidential Address at the annual meeting of the American Education Association, New Orleans, USA, 2000.

SILVA, L.H. Escola: Espaço Intersubjetivo de representações múltiplas. **Revista da APG.** / PUC-SP. São Paulo, setembro de 2000. (pp. 127-139)

VIEIRA, F. **Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira: Uma Intervenção Pedagógica em Contexto Escolar**. Braga (PT): Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 1998. 549p.

VIGOTSKI, L.S. (1984) **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores Michael COLE...[et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Mena Barreto, Solange Castro Afeche. – 6a ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo : Martins Fontes, 1993.