Ensino de Língua e Avaliação de Ensino-Aprendizagem: uma possibilidade na perspectiva sócio-histórico-cultural

Sueli Salles Fidalgo

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo.

http://downloads.open4group.com/wallpapers/palavras--cruzadas-156c2.jpg

INTRODUÇÃO

Há cerca de dez anos, venho investigando instrumentos de avaliação de ensino-aprendizagem com o objetivo de buscar aqueles que possam, em última instância, incluir os alunos avaliados ao invés de manter alguns áàmargem das práticas sociais-escolares. Não estou sozinha nessa empreitada. Nos últimos vinte anos, diversos pesquisadores vêm se dedicando à questão da avaliação. No Brasil, é possível destacar, por exemplo: Hoffman (1991), Luckesi (1992, 1994), Romão (1998) e Romero (2000) dentre outros. Motivados pela busca de uma avaliação mais justa, esses autores têm questionado a finalidade de tipos mais normativos de avaliações, salientando que sua função é a de hierarquicamente incluir alguns alunos à medida que exclui outros – geralmente, dividindo crianças por sua origem sociocultural. Um problema permanece, no entanto: a maioria dos textos publicados demonstra o que se considera um erro escolar, i.e., o uso dos instrumentos para excluir alunos; no entanto, poucos textos demonstram para o professor como transformar a teoria em prática. Dessa forma, muitos teóricos acabam por criar um outro fator de exclusão: professores excluídos por não serem sabedores do que deveriam, de fato, fazer, ou de como fazê-lo.

Com essa preocupação em mente, este artigo tem objetivo de (1) discutir a concepção de avaliação que embasa o trabalho em uma visão sócio-histórico-cultural de ensino-aprendizagem e dialógica da linguagem – aqui defendida - e (2) analisar instrumentos que poderiam ser usados para transformar a teoria em prática, analisando os sentidos e significados (LEONTIEV, 1978) que permeiam cada forma de avaliar. Para tal, em primeiro lugar, traçará um paralelo entre uma perspectiva de avaliação considerada tradicional e as novas tendências de avaliação. Sempre exemplificando com instrumentos, em seguida, discutirá as possibilidades de avaliação: pelo uso do instrumento prova, instrumentos de auto-avaliação ou avaliação de pares.

NOSPRIMÓRDIOS:EXAMEEAVALIAÇÃO

A avaliação conhecida, hoje, como tradicional tem esse nome porque emprestou algumas características dos exames, tradicionalmente utilizados, desde a Revolução Industrial, com a finalidade de se encontrar mão-de-obra especializada para determinados tipos de cargos (Cf. FIDALGO, 2002). Dentre as características ainda presentes na avaliação-exame, é possível citar: (1) a preocupação com a seleção e a hierarquização de candidatos; (2) a competição entre candidatos, resultante do fato de que não há vagas para todos em todas as instâncias socio-educativo-econômicas a que estes aspiram; (3) o controle rígido que busca impedir que colegas e materiais sejam consultados; a prova seja refeita em outra ocasião; os erros sejam revistos para obter nota melhor ou para aprender com a revisão (Cf. LUCKESI, 1992); (4) um caráter comportamentalista, no sentido de servir também para controlar física e psicologicamente o comportamento do aluno. Essa última característica, incluída na educação no século XVI, baseia-se na concepção de que uma certa dose de medo faz com que os alunos estudem mais e aprendam o que lhes ensinam os professores (*ibid*). Ainda com o intuito de controlar, esse tipo de avaliação tem por finalidade diminuir as possibilidades de influência subjetiva tanto na elaboração, como nos resultados da correção – conceitos de intra- e inter-confiabilidade emprestados de pesquisas positivistas (Cf. FIDALGO, 2002). Esse é um dos motivos pelos quais a principal justificativa para as provas elaboradas dentro de uma concepção mais tradicional seja a de que esse tipo de prova é mais objetivo. Vale ressaltar, no entanto, que subjetivos são sempre os resultados de avaliações, sejam elas elaboradas e corrigidas de forma mais, ou menos, objetiva, uma vez que a seleção dos conteúdos e metodologia das provas, atribuição de notas, enfim, todo processo avaliativo é feito por pessoas, por sujeitos – educadores e alunos. Se são feitos por sujeitos, não há como isolar o fator subjetividade. Além disso, pesquisas mostram que se pegarmos duas provas que tenham o mesmo conteúdo ou sigam o mesmo objetivo, mas que foram elaboradas por professores diferentes, verificaremos que (1) estarão elaboradas de formas diversas uma vez que as prioridades dos sujeitos-elaboradores serão diversas; (2) terão resultados diferentes porque devido à compreensão que delas terão os sujeitos-avaliados (Cf.: BONNIOL e VIAL, 2001). Logo, é possível dizer que a escolha de palavras e a organização das instruções influenciam o resultado final. Via de regra, no entanto, esse tipo de prova chamada de "objetiva" é um instrumento que não pensa no aluno como agente de sua aprendizagem. Por isso, é chamado de instrumento bancário – com base na concepção de Freire (1970) de educação de mesmo nome. Expandindo a definição de avaliação bancária de Romão (1998), Fidalgo (2002) diz que esse tipo de avaliação

> consistiria na capacidade do aluno de buscar nos seus "arquivos mentais" os depósitos ali deixados, exatamente como foram feitos, sem interpretação, sem acréscimos, sem qualquer tipo de juros ou deduções e devolvê-los ao depositante, mediante requisição: a prova, o teste, o exame final. (FIDALGO, 2002, p. 12)

Avaliação, nesse sentido, demonstraria uma preocupação maior com o resultado de um investimento (ensino) "feito" na educação do aluno do que em relação ao que ele já consegue fazer com o que aprendeu. O **instrumento de número 1**, bastante comum em livros didáticos (Cf. FIDALGO, 2004), é um exemplo de ferramenta para avaliação bancária.

São várias as características da avaliação bancária, mas para este trabalho, interessam, principalmente, duas: (1) a tipologia de questões e (2) a validade aparente. Essas características precisam ser esclarecidas porque, em primeiro lugar, permitem um contraponto com outros tipos de avaliação e, em segundo, permitem compreender a importância dada à manutenção de provas como

principal instrumento de avaliação nas escolas.

Em relação à tipologia, a literatura indica que são dois os principais modos de elaborar questões de provas:

(a) questões indiretas: são aquelas que testam o conteúdo isoladamente. Assim, uma prova de língua inglesa que peça ao aluno que complete lacunas com informações localizadas e transferidas ou com informações gramaticais utiliza-se de questões indiretas pois só indiretamente serão realizadas na vida real. Em outras palavras, são indiretas porque não é possível encontrar, em interações da vida, atividades nas quais tenhamos que preencher lacunas com informações gramaticais. Outros tipos de questões indiretas incluem: a localização e correção de erros em sentenças dadas, como aparece no instrumento de número um (trabalho real apenas para revisores de texto); ouvir e repetir informações (trabalho talvez executado por telefonistas); ligar vocabulário a seu significado (trabalho real para um lexicólogo, talvez); e tradução (trabalho de tradutores e intérpretes apenas). Se são trabalhos executados por profissionais de áreas específicas, vale pensar o que cada tipo de questão estaria medindo na escola regular, principalmente, quando utilizado com crianças.

Nesse caso, as questões indiretas não ajudam o aluno em sua utilização da língua em situações reais. Demonstram, assim, uma concepção monológica, estruturalista de linguagem, na qual (1) apenas o avaliador tem voz tanto para selecionar conteúdos, quanto para selecionar e hierarquizar alunos pela atribuição de notas, e (2) acredita-se que, ao aprender os pedacinhos de língua (de forma atomística), o aluno será capaz de, um dia, juntar tudo em um texto oral ou escrito que possa usar para se comunicar. Para mim, esta é, sem dúvida, uma visão excludente de avaliar a aprendizagem de línguas.

Quadro 1: Instrumento 1

TESTE 2: GRAMAR

Find the mistakes and write the sentences again correctly. (5 marks)
Example: There is anyone at the door
There is someone at the door.
- If you go to the party, you'd have a good time.
- She asked me not eat so much

Para Freire (1970, p. 57-60), a educação bancária [de cuja prática resultará o tipo homônimo de avaliação] é caracterizada pelo narrar: o professor fala sobre uma realidade estática e sem movimento de evolução para alunos forçosamente também estáticos, ignorando sua natural vocação ontogenética. Assim, desde cedo o aluno aprende a repetir o que ouve, mais pelo som que emite do que pelo valor de suas palavras, aprende a decorar e repetir, seguindo um ritual de objetificação que só interessa de fato àqueles que estão em posição de exercer o poder.

(b) Opondo-se às questões indiretas, mas ainda podendo (ou não) servir a uma avaliação bancária, há as questões que podem ser utilizadas diretamente na vida real - por isso, chamadas de questões diretas. Assim, tarefas que peçam aos alunos que escrevam uma carta ou um e-mail; que leiam a página inicial de um jornal ou de um site para descobrir, por exemplo, como estará o tempo no dia seguinte; que lhes peçam que ouçam um anúncio para descobrir onde buscar algo que querem comprar ou qual o horário do trem ou do ônibus; que peçam ao aluno que discuta um programa turístico ou cultural são exemplos de questões diretas porque se baseiam em uma necessidade real de comunicação (ver **instrumento 2**).

Quadro 2: Instrumento 2

Your friend Luke, who lives in Edinburgh, UK, has invited you to stay in his house for one month. You are on holidays and you think it is a great idea to have some fun in another country. So, you accept your friend's invitation.

You have just arrived in the UK and the flight attendant has given you a landing card. Can you complete it?

UK

LANDING CARD

Family name: _____

Given name(s): _____

Age: _____

Adrres: _____

Ocupation: _____

Nationality: _____

How long are you staying in the UK? _____

Where are you staying? _____

Why are you coming to the UK?

Embora também monológica e estruturalista – já que o aluno não tem voz para discutir, justificar ou negociar suas escolhas, o tipo de questão exemplificado acima é um pouco mais direto, já que, ao menos, tem alguma aplicabilidade. Ainda que, no caso específico de "*landing cards*" seja uma possibilidade remota de aplicação para a maioria dos alunos de nosso país, o tipo de questão é validada pelo aluno que reconhece uma função social

para o preenchimento da ficha.

Isso nos leva à outra característica da avaliação tradicional que precisa ser pensada: a validade aparente (WEIR, 1993), ou seja, a validação de um instrumento ou tipo de avaliação pela comunidade escolar. Dentro da compreensão de validade aparente, entende-se que o que impede as escolas de usarem outro instrumento além da prova é o fato de que esta é reconhecida socialmente como ferramenta que fornece evidência da aprendizagem do aluno. A escola que tenta utilizar auto-avaliação, por exemplo, certamente será confrontada pelos pais que perguntarão "*qual a nota da prova?*", ou "*quais as evidências para a classificação da criança?*". O significado socialmente construído sobre essa prática é que se não há prova, o aluno pode fazer qualquer coisa e ainda assim ser aprovado – resquício da análise das provas como instrumento de controle.

Dessa forma, enquanto a prova não puder ser retirada do contexto escolar devido à forte validação social que tem, é importante que, ao menos, sua elaboração, critérios de correção e atribuição de notas sejam repensados para que não se transforme em um instrumento que caminha na contra-corrente de todo o processo de ensino-aprendizagem, mas ao contrário, seja uma maneira formativo-qualitativa de avaliar.

AVALIAÇÃO FORMATIVO-QUALITATIVA: TIPOS E CONCEPÇÕES

Apesar de usar nomes diferentes, quem defende a avaliação formativa e a qualitativa defende, na realidade, o mesmo tipo de avaliação. De uma certa forma, são dois lados da mesma moeda. Ao definir-se como "avaliação que observa a formação do aluno e está a serviço da regulação das aprendizagens" (PERRENOUD, 1998, p. 10), a avaliação formativa centra seu foco no aluno. Pela mesma concepção, a avaliação qualitativa é definida no PCN de língua inglesa (BRASIL, 1998, p. 81) como "(...) um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica." Assim, seu foco encontra-se, de certa forma, na ação do professor, se pensarmos que a intervenção pedagógica é mais fortemente função deste do que dos alunos. Aceitar que a função da avaliação é ser formativo-qualitativa é, portanto, usar um enfoque que reflete o ensinar-aprender, não priorizando nem o que é ensinado apenas (conteúdos), como acontece na avaliação bancária, nem somente o que é aprendido – visão desenvolvimentalista da formação.

A AVALIAÇÃO CENTRADA NO ALUNO

A perspectiva desenvolvimentalista é, hoje, bastante utilizada em avaliação. Seus instrumentos centram-se no aluno (ver instrumento 3) e em seus processos cognitivos ou mesmo em suas preferências (Cf. FIDALGO, 2002, 2006). Embora esse tipo de avaliação – comumente, de auto-avaliação – represente uma quebra com o modelo tradicional de questões que enfatizam um tipo mecanicista de repetir os pedacinhos de língua ensinados, é possível observar que a utilização desse tipo de instrumento faz com que o aluno se avalie com base em sua memória, sendo as estratégias cognitivas de aprendizagem o foco de avaliação. Normalmente, não há sequer uma proposta de discussão dessas estratégias, nem nenhum trabalho que peça ao aluno que justifique a sua percepção/avaliação. Logo, as estratégias cognitivas, usadas como avaliação-centrada-na-memória-do-aluno, "cobradas" sem apoio para que o aluno perceba sua aplicabilidade, acabam por parecer substitutas de conteúdo, com um agravante: os alunos não sabem como se preparar para "a prova". O que a criança pode "estudar" quando não sabe uma estratégia cognitiva como, por exemplo, "ler o texto rapidamente para localizar respostas"? Outro agravante é que, para uma boa parte da comunidade pedagógica (incluindo pais e alunos), se não há o que estudar, o instrumento perde credibilidade. Nesse caso, o significado socialmente atribuído a esse tipo de instrumento é o de que ele não seja válido (validação aparente).

A discussão acerca dessa abordagem, no entanto, indica que o interesse pelo que ocorre no pensamento do aluno ocorre devido aos sentidos que alguns têm de que o pensamento se desenvolve anteriormente à linguagem. Para quem acha que o processo educacional ocorre naturalmente, faz sentido que parte da tarefa da escola, inclusive a função avaliativa, seja compreender os processos mentais que permitem ao aluno comunicar-se. Se este apresenta dificuldade, é pela compreensão dos processos mentais que o professor conseguirá descobrir como ajudá-lo. A esse respeito, diz Montessori (1949):

> A criança parece seguir, fielmente, um rígido programa imposto pela natureza" (...) e "sempre seguindo esse programa, aprende as irregularidades e as construções sintáticas da linguagem com uma diligência impecável."(MONTESSORI, 1949, p. 16)

Quadro 3: Instrumento 3

In reading, I Can				
	Not at all	A little	Quite well	Very well
Identify the main ideas of a text				
Find answers quickly				
Infer meaning from context				
Answer specific questions				

No entanto, independentemente do enfoque em conteúdo e/ou estratégias, essa auto-avaliação, via questionário, continua favorecendo a avaliação *pela falta* (PERRENOUD, 1998, cap. 6), uma vez que, na maioria das vezes, o aluno não "vê" aquilo que consegue fazer e por isso, precisa contar com a memória do que aprendeu (conteúdos e/ou estratégias "disfarçadas" em conteúdos) durante as aulas.

Há também uma relação de poder que não pode ser ignorada, uma vez que, no fim do período letivo, o professor terá a palavra final, via de regra, sem negociação. Afinal, a escola e os pais esperam uma nota (i.e. natureza somativa da avaliação). Se o professor tentar negociar a nota com o aluno, é quase certo que os seus sentidos sobre o que foi aprendido serão bem diversos (FIDALGO, 2002, p. 157-175, *passim*), inclusive pela falta de evidências que apoiem a alter- e a auto-avaliação (sobre a relação entre alter-/auto-avaliação, ver FIDALGO, 2006). Logo, caberá ao professor "dar a nota."

Dessa forma, embora se pretenda mais democrática, a avaliação com esse tipo de instrumento permanece monológica e impositiva; a linguagem e os conceitos – objetos de aprendizagem e de avaliação no caso de estudo de línguas – ainda serão uma abstração, um conjunto de leis e regras dissociado da atividade da vida dos participantes da interação avaliativa. E, se a ênfase não estiver nos elementos estruturais da língua, estará nos elementos cognitivos da aprendizagem – ambos tratados como conteúdos isolados. É preciso, portanto, que uma outra forma de avaliar seja encontrada; uma forma que, de fato, permita aos alunos a voz de que precisam para que se conheçam e se percebam como integrantes do processo de ensino-aprendizagem, não como sujeitos assujeitados a ele. Os sentidos que de sua aprendizagem os alunos têm, devem ser negociados com os professores, a fim de se tornarem significados aceitos na coletividade e possam, portanto, virar "nota".

PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL

Avaliar na perspectiva sócio-histórico-cultural é também uma intervenção pedagógica. Isso significa que a avaliação, como outras ferramentas ou instrumentos semióticos, é constitutiva dos sujeitos e por eles constituída. Significa também que, em uma perspectiva que se quer democrática, que desenvolva a autonomia, ou a capacidade de auto-regulação, não é possível que a avaliação seja dissociada de ensinar-aprender. Sequer é possível dizer que "**faz parte** do processo de ensinar e aprender" como é definida pelo senso comum. Avaliar **É** (assim maiúsculo e enfatizado) ensinar-aprender, tanto quanto ensinar-aprender **É** avaliar. Os dois processos ocorrem concomitante e constantemente em sala de aula, como na vida.

É nesse sentido que a avaliação pode ser chamada de mediada pela linguagem e mediadora da aprendizagem (ou mediad(or)a) .

O conceito de mediação é um dos pilares da concepção vygotskiana de desenvolvimento e para Lantolf (2000) é o conceito primordial da teoria sócio-histórico-cultural. Com efeito, ao discutir mediação, Vygotsky (1934) demonstra que é um conceito que permeia toda a sua concepção sócio-histórica de desenvolvimento. Para ele, tanto as funções mentais superiores (processo metacognitivo), quanto as próprias ações humanas são mediadas por ferramentas e signos (ferramentas psicológicas).

A linguagem, instrumento semiótico, é, portanto, ferramenta simbólica utilizada por humanos para agir sobre suas relações consigo mesmos ou com outros de sua cultura (Cf. LANTOLF, 2000, p.1-26). Também para Wertsch (1995),

> ao contrário de muitas análises contemporâneas sobre a linguagem, cujo enfoque estaria na estrutura dos sistemas de signos, independentemente de qualquer papel mediador que possam ter, Vygotsky trata a linguagem e outros sistemas de signos como parte das ações humanas que medeiam, daí o termo ação mediada (WERTSCH, 1995, p. 29 [minha tradução]). [1]

A utilização desse instrumento, portanto, permite ao ser humano desenvolver funções psicológicas superiores: atenção voluntária, memória intencional, planejamento, auto-monitorameno, etc., que utiliza para mediar ou regular tais relações. Ainda para Vygotsky, essas funções psicológicas ocorrem, em primeiro lugar, em atividades coletivas, sociais - como funções interpsíqui-

cas - e posteriormente, em atividades individuais – como funções intrapsíquicas.

A implicação desses conceitos para o trabalho com avaliação está na necessidade de se valorizar esse aspecto mediador e regulador da linguagem e da aprendizagem para a formação de pessoas realmente conscientes de sua ação, i.e.: está na necessidade de se pensar em formas de (auto-)avaliação que sejam atividades sociais, uma vez que o indivíduo não adquire a capacidade de monitorar sua aprendizagem naturalmente, com a maturidade. Ao contrário, esta capacidade é aprendida pelo sujeito na interação com seus pares e por meio da internalização de ferramentas de sua cultura. Em outras palavras, a auto-avaliação se dá a partir da alter-avaliação.

Bakhtin, como Vygotsky, também trata a linguagem como ferramenta capaz de modificar indivíduos e sociedade (Cf. VYGOTSKY, 1934; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929, cap.2). Em relação ao signo, Bakhtin/Volochinov (1929) diz que:

> Todo signo (...) resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece [sic]. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929, p. 45)

Dessa forma, como nem os significados, nem as compreensões são dados de antemão, a busca por entendimento e consenso do que ocorre em sala de aula passa, necessariamente, por um processo de negociação – que se apóia em um trabalho argumentativo. Assim, temos um deslocamento na posição do poder: de uma visão unilateral da relação sujeito-objeto, ou mesmo entre sujeitos (sendo um com maior poder do que o outro), passa-se a uma visão de racionalidade em que esta é medida pela capacidade dos participantes "de fundamentar suas manifestações ou emissões nas circunstâncias apropriadas" (HABERMAS, 1985).

Em avaliação, essa teoria implica em um afastamento de formas de avaliar em que a verdade esteja dada *a priori*, em um dos lados da balança (seja do lado da suposta "objetividade" ou da subjetividade) e uma aproximação de instrumentos que têm a negociação como pré-requisito, como uma prática que, além de democrática, traz algum grau de transparência ao exercício de avaliar (vide instrumento 4).

Quadro 4: Instrumento 4

http://3.bp.blogspot.com/_VEsFfgEt67Q/S9J2qXoZKWI/AAAAAAAAAKs/B0PcgHJb_6g/s1600/pict_20060928PHT11175.jpg

FEEDBACK FORM: SITUATION: Getting relevant information: Interviewing people

Read the situation below and complete the table

Student A

You go to a Rock Festival and see many famous singers/bands. One morning, while you are getting something to eat at the coffee shop, you see your favourite international singer _____. You would love to have a photo taken with him/her and to ask him/her some questions for your album/site. Decide how you would/ what language you would use to:

1. Get permission to ask a few personal questions and say who you are.
2. Check his/her nationality
3. Find out about his/her journey to your (capital) city.
4. Get more information about his/her trips to your country/city: cities visited, places of performance, dates, other trips, etc.
5. Get information about his/her singles/albums.
6. End the conversation

Look at the table above. Read the sentences you chose. Can you justify some of your choices? (Use Portuguese if necessary).

Now, in groups of three, you will perform the roleplay. One member of the group will assess the performance of the other two members.

Finished the roleplay? Discuss your performance and mark with your peers. Every time you disagree, give reasons to support your points of view. (Use Portuguese if necessary).

Esse instrumento, longe de ser um modelo a ser seguido – o que nos levaria novamente a uma percepção universalista e naturalizada de avaliação – traz para o contexto avaliativo aspectos que, se, por um lado, descentralizam a figura do professor, por outro, permitem que os alunos vejam o que já aprenderam - pelos exemplos de sentenças que vão utilizar em seus enunciados e que são planificados na tabela. Um desses aspectos é a possibilidade de desenvolver seu poder argumentativo – o que transformaria o momento avaliativo em um momento de aprendizagem também. Outro aspecto é a avaliação de pares que permitirá uma triangulação de dados e notas: do professor, dos alunos e de seus pares.

Embora o instrumento em si não seja um modelo, defendo que, acreditar que não pode haver auto-avaliação sem alter-avaliação, implica em colocar o foco da avaliação na interação entre pares (inclusive o professor) para a resolução de conflitos. Não é possível que a (auto-)avaliação seja mera lembrança do que se sabe fazer (ou do que o outro sabe fazer). Tão pouco é possível que seja mera apropriação do que o outro julga porque isso não daria ao agente qualquer autonomia em relação à sua aprendizagem.

A auto-avaliação, na perspectiva que defendo, deve levar em consideração os pares e o debate; engloba a avaliação do professor, a negociação de notas, a negociação de valores do que significam as ações pedagógicas e, principalmente, o amadurecimento de todos os agentes envolvidos sobre a valoração de suas ações. Uma prática assim seria, em síntese, uma avaliação mediad(or)a pois seria, ao mesmo tempo, uma prática avaliativa mais inclusiva e uma prática de ensino-aprendizagem que possibilitaria uma nova organização cognitiva, afetiva e social.

NOTA

1 Em inglês: "In contrast to many contemporary analyses of language, which focus on the structure of sign systems independent of any mediating role they might play, Vygotsky approached language and other sign systems in terms of how they are a part of and mediate human action (thus his association with the term mediated action)."

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M/ VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec. 1929/1999.

BONNIOL, J.J. & VIAL, M. **Modelos de avaliação: textos fundamentais**. Porto Alegre: Artmed. 2001.

BRASIL. **Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução. 1998/2000.

FIDALGO, S.S. **Avaliação de ensino-aprendizagem: ferramenta para formação de agentes críticos.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP. 2002.

_____. "A avaliação de aprendizagem em livros didáticos de inglês". **Revista Contexturas**. São Paulo: PUC-SP, 2004.

_____. "A avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta socio-cultural para a inclusão?" **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG. 2006. V.6, 2.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de janeiro: Paz e Terra. 1970.

HABERMAS, J. **O Discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote 1985.

HOFFMANN, J. 1991. **Avaliação: Mito & desafio**. Porto Alegre: Mediação

LANTOLF, J. "Introducing sociocultural theory". In LANTOLF, J. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press. 2000. pp. 1-26.

LEONTIEV, Leontiev, A.N. "Activity and Consciousness". In: **Philosophy in the USSR, Problems of Dialectical Materialism**. Progress Publishers. Accessed on 11/06/2003 at http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/actividadeaoncienciaepersonalidade// introducao.htm. 1978/1997.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação. PUC –SP, 1992.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1994.

MONTESSORI, M. **Mente absorvente**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1949/1987.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ROMÃO, J.E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez & Instituto Paulo Freire, 1998.

ROMERO, T. "Analisando um instrumento de avaliação". **Revista Álvares Penteado**: FECAP. vol.2. n.5. dezembro, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1934/ 1984.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1930/1987.

WEIR, C. **Understanding & developing language tests**. Londres: Prentice Hall International, 1993.

WERSTCH, J. "A necessidade da ação na pesquisa sociocultural". In: WERSTCH, J.; del RÍO, P. & ALVAREZ, A. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1995/1998.

http://schools.mukilteo.wednet.edu/ma/library/images/poetry%20magnetic%20pieces.jpg