



## Avaliação no ensino de línguas, formação de professores e sociedade contemporânea

Maria Inêz Probst Lucena<sup>1</sup>  
CA/PPGLg- UFSC

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é discutir a avaliação da aprendizagem na sala de aula de línguas com base em estudos empíricos que fornecem evidências de percepções e razões atribuídas às práticas avaliativas em que eles estão envolvidos. As reflexões são feitas com base em aspectos da sociedade atual, considerados relevantes para a avaliação na sala de aula de línguas e para a formação de professores. Por fim, uma breve discussão é apresentada acerca de como a globalização e a nova configuração da sociedade nos levam a questionar o que significa ser proficiente diante das necessidades comunicativas contemporâneas.

**Palavras-chave:** avaliação da aprendizagem; formação de professores; sociedade contemporânea.

**Abstract:** The aim of this paper is to discuss assessment in the language classroom language based on studies that provide empirical evidence of teachers and students' perceptions and reasons given to their assessment practices. Reflections on some issues considered relevant to the assessment in the language classroom are provided and a brief discussion on how the new configuration of contemporary society lead us to question what it means to be proficient is presented.

**Keywords:** learning assessment; teacher education; contemporary society

### 1. Introdução

Avaliação tem um papel central na vida social e, como ressalta McNamara (2000), dada essa centralidade é surpreendente como sua prática ainda é tão pouco compreendida. É também notável que em muitos contextos, o caráter de julgamento e medição naturalizado em muitas práticas avaliativas, bem como as idiosincrasias encontradas de acordo com diferentes pontos de vista em relação ao tema fazem com que a discussão sobre o tópico não seja muito facilitada em propostas curriculares, ementas, discussão com pares, com futuros professores, etc. No entanto, sabemos da urgência das questões sobre avaliação e o quanto

---

<sup>1</sup> inez@ca.ufsc.br  
Inez@floripa.com.br



este tema importa aos propósitos da educação em línguas, uma vez que ele não é, ao contrário do que se pode pensar, um tópico exclusivo dos estudos da educação em geral.

Nesse cenário, o objetivo deste trabalho é discutir a avaliação da aprendizagem na sala de aula de línguas a partir da minha experiência como professora de Educação Básica, de Graduação e de Pós-Graduação, apresentando algumas reflexões para a formação de professores, apoiadas em dados gerados a partir de diferentes fontes e contextos nos quais atuo. Destaco inicialmente a motivação das reflexões feitas aqui e em seguida discuto, em termos mais específicos, alguns pontos centrais e relevantes para a avaliação em sala de aula de línguas, especialmente na escola regular. Por fim, apresento uma breve discussão sobre como a globalização e a nova configuração da sociedade nos levam a questionar as normas a seguir e o que significa ser proficiente diante das necessidades comunicativas contemporâneas (Canagarajah, 2005) e de uma 'ideologia linguística para os tempos híbridos em que vivemos' (MOITA LOPES, 2008, p.1).

As idéias apresentadas aqui destacam a necessidade de estudos em avaliação da aprendizagem, de modo que os argumentos enfatizados na teoria possam ser discutidos em relação à prática e vice e versa. Em um rápido exame nos currículos podemos observar que a avaliação é negligenciada. Muitas dessas negligências são constatadas na inadequação de escolha de modelos e práticas avaliativas e de atitudes em relação à responsabilidade profissional do professor de línguas em relação ao ato avaliativo. A falta de discussão aliada a visões equivocadas acerca de suas reais funções pode tornar a avaliação um instrumento de poder que em nome de padrões, confiabilidade, objetividade é capaz de perpetuar, legitimar e estabelecer o que vale e o que não vale como conhecimento de modo por vezes ditatorial. Como Shohamy (2006) destaca, os valores simbólicos das avaliações na sociedade moderna têm um grande apelo público. A grande maioria não questiona os padrões, a qualidade ou o alcance em termos de índices. No entanto, precisamos estar atentos que nem sempre o estabelecimento dos objetivos colocados são garantias de que eles serão alcançados. Com base nos questionamentos da autora, destaco três perguntas que considero necessárias para repensar a avaliação na sala de aula de línguas: Como dar lugar a um conhecimento criativo e aberto nesse contexto? Como discutir a avaliação frente a uma perspectiva pós-colonial que defende as necessidades de expressão pessoal e de liberdade individuais e de grupos locais?



Como fazer o ato avaliativo dar conta realmente de tantas preocupações práticas presentes na sala de aula de línguas da sociedade contemporânea?

Sem dúvida, muitas pesquisas e estudos em linguística aplicada impulsionaram o interesse pelo tema avaliação da aprendizagem no ensino de Línguas nos últimos anos, especialmente na última década, e importantes desdobramentos podem ser reconhecidos em nossa área (SCARAMUCCI, 1999, 2006, SCHLATTER, 2006, SHOHAMY, 2001, MCNAMARA, 2000, entre outros). No entanto, ainda assim, há muito a discutir, especialmente no campo de formação de professores, tanto para os iniciantes como para aqueles que há muito repetem práticas naturalizadas e legitimadas no contexto escolar.

## **2. A reflexão sobre avaliação em diferentes níveis de ensino**

A reflexão acerca da avaliação na sala de aula de línguas parte de minha prática como professora da educação básica e como formadora de professores e se intensificou a partir de um estudo, de base etnográfica, desenvolvido no meu trabalho de doutorado que buscou discutir as razões atribuídas pelos professores da escola regular às suas práticas avaliativas na sala de aula de línguas. Finalizada a pesquisa, desenvolvi um projeto de discussão e reflexão com os futuros professores, incluindo, entre outras atividades, uma experiência de trabalho durante o semestre de 2008.2 na disciplina de Metodologia de Ensino de Inglês do Curso de Letras da Universidade Federal de Santa Catarina. A experiência nasceu de uma interação orgânica entre as professoras envolvidas na formação de alunos de licenciatura, a saber, a professora de Metodologia e Prática de Ensino de Inglês (CED/UFSC) e a professora em serviço no campo de estágio (Colégio de Aplicação/UFSC). Desse modo, a iniciativa constituiu uma tentativa a mais de romper a persistente dicotomia teoria/prática em relação ao conhecimento necessário à compreensão das questões educacionais na formação de professores, preocupação esta sempre presente na literatura e, mais recentemente, no conteúdo essencial das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (ver LUCENA E BAZZO, 2009).



Com base em nossas reflexões e na literatura, como ponto de partida podemos dizer que há nas práticas avaliativas conceitos provenientes da ‘pedagogia popular’ ( CELANI; MAGALHÃES, 2002, p. 329). As perspectivas dos participantes das pesquisas em relação à avaliação, na maioria das vezes, não seguem os debates atuais ou as diretrizes educacionais para o ensino de línguas. Ao contrário, são marcadas por diferentes interpretações e tomadas de decisão de acordo com o que ‘cai bem’ (BOURDIEU, 1990) no campo educacional específico em que atuam. A partir de discussões foi possível perceber a necessidade de uma interação mais orgânica entre aquilo que está posto nos currículos de formação docente e o que efetivamente acontece no contexto em que a formação docente acontece. Como ressalta Scaramucci

Há, portanto, que se problematizar a forma e o teor da relação entre estas diferentes instâncias de formação docente – escola e universidade – buscando construir rotas alternativas que permitam uma comunicação mais dinâmica entre os currículos de formação docente e os contextos em que tal prática docente acontece (SCARAMUCCI, 2006, p. 45)

### 3. Avaliação na formação: relação desigual com outros elementos

A pesquisa realizada com futuros-professores de Inglês confirmou o que a literatura tem alertado quanto à deficiência do tratamento ao tema nos currículos de letras e mostrou a necessidade de discussões mais efetivas e sistematizadas com base na literatura acerca da sala de aula e da educação em línguas. As respostas do alunado de Letras em seu último semestre antes da prática de ensino à pergunta: ‘a avaliação da aprendizagem foi discutida em sua formação? Em que momento?’ são sintomáticas e demonstram que a avaliação cabe às disciplinas cursadas em geral somente no final do curso:

*Sim, em conversas informais com a professora supervisora e com a professora da classe (Márcia)*

*Sim, somente no estágio supervisionado. ( Paulo)*

*Metodologia de ensino de Inglês (Lucas)*

*Durante a faculdade, nas aulas de didática (Maria)*



Os exemplos ilustram um cenário no qual a avaliação é geralmente tematizada na formação dos professores de línguas numa evidente e desigual relação com outros elementos trabalhados em sala de aula tais como, objetivos, conteúdo, metodologia, atividades, abordagens, etc. No entanto, como há mais de duas décadas Murphy nos alertava, a falta de preparação dos futuros professores sobre o tema faz com que seja necessário ponderar e ressaltar a avaliação como instrumento capaz de avaliar a se o conteúdo é válido, se o conteúdo contempla os objetivos e se os métodos utilizados são apropriados para alcançar os objetivos (MURPHY, 1985).

#### **4. Possíveis consequências da desvalorização e desconhecimento das possibilidades da prática avaliativa**

Os modelos hegemônicos de avaliação, o desconhecimento e a valorização da avaliação para o processo de ensino/aprendizagem de línguas estão refletidos também na percepção formada nas atividades cotidianas como evidenciam algumas falas dos alunos de Educação básica:

Sei pouco, mas nas provas tiro notas boas, mesmo sem estudar, as provas são bem fáceis (Ana).

Na verdade não que eu não goste, mas acho que poderia exigir mais, e acho que questões importantes para o dia-a-dia também deveriam ser avaliadas' (Lucas)

Tenho um grande conhecimento de palavras, mas não sei montar muito bem as frases (concordâncias, tempo, etc...), então não me expresso bem (Vania).

Os alunos não veem a avaliação como prática que promove aprendizagem e observam que a maioria das atividades avaliativas são desconectadas do desempenho e conhecimento necessários para agir no mundo

Acho que quando me pedem eu fico sobre 'muita pressão' e acabo me travando, mas em... com o meu pai eu consigo realizar um diálogo razoável (Alexandre).

Durante as provas, as vezes o nervosismo bate me impedindo de expressar toda a minha sabedoria (Tania).



Ainda, os alunos entendem que a avaliação serve frequentemente a outros propósitos e consideram o poder que ela exerce, admitindo ficarem ‘sobre pressão’ pois ela faz com que ‘o nervosismo bat[a]’. Eles percebem a avaliação desconectada da aprendizagem real, no entanto consideram o poder da atividade mesmo quando não acreditam na capacidade das avaliações avaliarem seu real desempenho (SHOHAMY, 2001)

Embora saibamos do esforço que professores e alunos dedicam a busca de uma avaliação mais significativa, ainda prevalecem muitos modelos e práticas homogeneizadas introduzidas sem o envolvimento direto de professores e de alunos, produzidas hierarquicamente e unilateralmente, sem levar em conta a cultura local, conforme aparece no depoimento de uma professora acerca de sua experiência profissional:

*Enquanto professora de inglês, também não há muito o que contar, pois só trabalhei em duas academias [cursos livres]: uma onde não se aplicava provas, e outra, não exatamente uma academia, mas um centro de línguas, no qual aplica-se duas provas por semestre, **mas as mesmas não são totalmente elaboradas pelo professor**. Em geral, aplica-se a mesma prova em várias turmas de mesmo nível, **às vezes por vários anos seguidos**. No entanto, a prova passa por revisões e adequações quando se julga necessário, sendo que em algumas vezes a prova é toda reformulada, e em outras pouco ou nada é alterado (Denise, relato pessoal, 2011, grifo meu)*

Não obstante a falta de consideração dos alunos envolvidos em cada contexto específico, professores, muitas vezes, são reduzidos a ‘seguidores de ordens’ - um papel frustrante na medida que a responsabilidade aumenta enquanto sua autoridade diminui.’ (SHOHAMY, 2006, p.107). E, nesse sentido, os estudos que enfatizam uma ‘vocação antipositivista’ (ESTEBAN, 2003, p.25) ressaltam a importância da participação da comunidade escolar e a necessidade de debates que possam reconfigurar as tradições epistemológicas de modo que elas permitam a ascensão de um paradigma de avaliação híbrido, fluido e negociado de acordo com o cotidiano escolar.

No entanto, nos diversos contextos trabalhados as práticas avaliativas são, na maioria das vezes, explicadas e justificadas com base em critérios consagrados pela experiência e conhecimento prático legitimados no ambiente da escola regular. Nesse sentido, apesar de as perspectivas teóricas acadêmicas e concepções de avaliação como uma prática significativa





que pode resultar em ensino/aprendizagem estarem presentes no discurso da comunidade escolar, raramente elas são praticadas em sala de aula. Assim, professores, alunos-professores, alunos da educação básica e também de pós-graduação estão envolvidos num ritual de avaliação no ensino de línguas raramente questionado e tampouco reconhecido como mutável.

## **5. Discussão sobre avaliação na sociedade contemporânea na sala de aula de línguas**

A partir de discussões sobre as concepções e perspectivas de avaliação e de uma coletânea de instrumentos que os alunos-professores e alunos da educação básica traziam para as discussões, problematizamos aquilo que queremos e aquilo que entendemos da avaliação no ensino de línguas.

Com base em Garcez (2003, 2006; 2011) que juntamente com outros pesquisadores (ex. Garcez & Schallater, 2009) vem questionando qual o sentido educacional do ensino de línguas na escola regular, pergunto: ‘Qual o sentido educacional da avaliação na sala de aula de línguas na escola regular, na sociedade contemporânea?’

Há, sem dúvida, uma sociedade que apresenta novas necessidades e especificidades. Esse novo contexto exige uma avaliação pautada em novos paradigmas que contemplem essa complexidade do sistema social chamado por Hall (1997) de globalização pós-moderna. Nessa nova sociedade, há uma sala de aula que inclui novas realidades como o uso da internet, a velocidade da comunicação em tempo e espaço, dentre outras. Essas novas ‘forças tecnológicas e sociais’ também tem gerado novas relações na sala de aula de línguas que nos fazem repensar as normas a serem aplicadas (CANAGARAJAH, 2006, p.1).

Diante dessa nova configuração mundial, a avaliação na sala de aula de línguas precisa ser entendida como uma atividade que opera em uma sociedade híbrida, moldada pelos fluxos transculturais e fluidos de relações sociais e econômicas. Nesse movimento a linguagem é entendida não somente por sua coerência como um sistema rígido, mas de acordo com a coerência, negociação e coexistência com a localidade em que opera (CANAGARAJAH, 2006).



Nessa nova sociedade, questões de linguagem não podem ser avaliadas como um conjunto rígido de itens a ser aprendido. Não parece haver mais lugar para uma sala de línguas que puramente apresenta esse conjunto de normas fixas e passa a testá-las em testes e exames, mensurando sua aprendizagem através dos padrões sintáticos e gramaticais baseados em normas pré-estabelecidas e estipuladas como padrão. Muitas vezes, esses preceitos tácitos, fazem com que os professoras selecionem o que deve ou não ser avaliado nas aulas de Inglês, elegendo conteúdos e práticas de ensino que garantam uma avaliação que possa ser expressa em valores mais facilmente quantificáveis em detrimento de práticas de uso social da linguagem, muitas vezes consideradas mais difíceis de serem avaliadas. Assim, embora no cotidiano da sala de aula muitas atividades sejam relacionadas aos aspectos sociais e culturais da vida dos alunos, essas atividades muitas vezes não fazem parte da avaliação (LUCENA, 2006).

O fato de os professores enfatizarem em seus relatos a importância de apresentar e discutir em sala aspectos da linguagem que estejam relacionados com o contexto social e cultural dos alunos, mas não avaliarem essas atividades, caracteriza a possibilidade de rendimento verificável que estão considerando como válida naquela situação. Tem-se, portanto, um modelo de avaliação desvinculado da prática educacional, que aponta para uma educação com caráter cientificista, que atende a discursos de resultados quantificáveis, infelizmente também ainda muito valorizados na sociedade. Assim, muitas vezes no cotidiano da sala de aula de línguas, dentro de uma lógica classificatória, a mensuração e a verificação da aprendizagem do produto linguístico se sobrepõem às práticas de ensino voltadas para uma educação mais ampla, caracterizando assim um “autoritarismo do educador ‘bancário’” (FREIRE, 1970/2002, p. 75). Desse modo, as ações pedagógicas significativas, com propósitos particulares, que os alunos provavelmente encontrariam fora das salas de aulas de línguas, não são avaliadas.

Tal análise demonstra a necessidade de um debate constante, permanente e insistente sobre avaliação na formação de professores de línguas. Defendo que essas discussões se fundamentem essencialmente em teorias que buscam refletir e enfatizar a preocupação com a avaliação na sala de aula de línguas e sua utilidade no contexto social para o qual ela serve. Torna-se necessário refletir sobre os paradigmas dominantes de avaliação, levando-se em conta que as características de uso da línguas têm se tornado idiossincráticas e que as normas





das línguas faladas e escritas são cada vez mais difíceis de especificar (LEUNG E LEWKOWICZ, 2006). Portanto, a autenticidade de uma avaliação em línguas, por exemplo, torna-se impossível de definir objetivamente.

Assim, considerando a realidade deste mundo globalizado, as discussões atuais contemplam aspectos que trazem à tona questões acerca de definições de proficiência e de outros conceitos que podem afetar o entendimento e desenvolvimento das práticas avaliativas.

Como Canagarajah destaca o contexto social atual é marcado por características diferentes de formações sociais de outrora. As indústrias de produção e a economia necessitam de trocas internacionais, fazendo com que haja uma fluidez constante entre idéias, bens e pessoas que convivem entre fronteiras. Consequentemente, esse fluxo constante entre culturas e as relações sociais e econômicas fluidas fizeram com que aumentasse o fenômeno de hibridização da linguagem (CANAGARAJAH, 2006).

Nesse contexto, como ressalta Pennycook, avaliar usuários de línguas em somente um elemento de seu repertório linguístico, admitindo não haver ligação entre as estreitas fronteiras linguísticas faz ecoar uma história de estranhas invenções e uma noção de que as línguas existem separadas do mundo e que podem ser testadas de modo isoladas umas das outras (PENNYCOOK, 2001; 2010).

Nesse sentido, aponto para algumas definições de proficiência que contemplam essa visão de sociedade contemporânea. Tais conceituações são trazidas pois considero que elas traduzem a idéia de que para alcançarmos uma avaliação mais real e justa, é necessário enfatizar a habilidade de utilizar a língua de acordo com funções, propósitos e discursos em comunidades específicas. Assim, destaco as três definições de proficiência que me parecem contemplar nossas urgências.

Segundo Schallater, proficiência é estabelecida pela 'Participação cada vez maior e mais ampla [do aprendiz] em uma comunidade através do uso da língua em diferentes situações comunicativas' (SHALLATER, 2006). Scaramucci, em uma extensa discussão sobre o termo, conclui que o termo proficiência deve ser definido como a 'capacidade lingüística e comunicativa em cada uma das situações reais de uso da língua que exige capacidade de lidar



com discurso, contexto, interpretação, expressão, construção e negociação de sentidos.’ (SCARAMUCCI, 1999, ). Canagarajah ao discutir novos paradigmas para a avaliação para aquilo que ele define como ‘necessidades comunicativas emergentes’ (p. 02), argumenta que proficiência em um mundo pós-moderno e globalizado precisa contemplar a habilidade de negociação, definindo esse construto como a ‘habilidade de se engajar em funções sociais e institucionais significativas em comunidades multilíngues de acordo com convenções locais’ (CANAGARAJAH, 2006, p.07).

As definições acima destacadas contemplam a realidade atual de relações transnacionais e de comunicação multilíngue presentes na sociedade contemporânea. Essas posições também apontam para outras discussões que devem estar presentes no processo de formação do professor avaliador, como por exemplo, a desmistificação do conceito de falante nativo versus não-nativo, a consideração de estratégias de negociação e dos modos criativos que os aprendizes utilizam e mesclam seus repertórios lingüísticos e a utilização de menos testes padronizados, de modo que as realidades multilíngues possam ser consideradas, além da elaboração de critérios democráticos desenvolvidos com a colaboração dos alunos.

## 6. Considerações finais

Procurei discutir aqui algumas questões referentes à avaliação na sala de aula de línguas que possam contribuir para o debate acerca do tema na formação dos professores. No contexto das mudanças educacionais, seguindo os pressupostos teóricos da Linguística Aplicada, a área de educação de línguas tem sido influenciada por movimentos discursivos que discutem questões de linguagem como um conjunto de práticas locais e efeitos políticos e sociais em um mundo pós-colonial globalizado. Assim, as preocupações e aspectos de ordem sociológica e política aqui enfatizadas chamam a atenção para o discurso da avaliação crítica que busca discutir pressupostos dominantes nas práticas avaliativas e testagem em línguas. Além disso, a discussão buscou trazer á baila a necessidade de se discutir a avaliação como uma prática mais condizente e coerente de acordo com uma concepção de educação voltada para a



formação global do educando. Nesse contexto, torna-se importante localizar os espaços sociais em que avaliadores e avaliados participam de forma democrática e colaborativa no desenvolvimento de uma avaliação formativa e problematizar os desafios colocados nessa dimensão. A partir de uma perspectiva compartilhada dessas questões, localizadas em diferentes espaços deste mundo globalizado, as idéias apresentadas aqui pretenderam contemplar questões que pressupõem uma transformação da avaliação no ensino de línguas em uma prática inclusiva que limita o uso de avaliações como ferramenta de poder e procura considerar os direitos dos avaliados em relação a identidades multilinguísticas e multiculturais.

Para finalizar, importa refletir sobre o que Shohamy destaca sobre a complexidade de testes de línguas:

Os testes de línguas – assim como as línguas – fornecem um reflexo, um espelho da complexidade da sociedade. Eles estão na encruzilhada de muitos conflitos e portanto deveriam ser estudados, protegidos e conservados como parte do processo de preservar e perpetuar culturas democráticas, valores e éticas, assim como a qualidade do aprendizado. É um verdadeiro desafio para os avaliadores, linguistas aplicados e pesquisadores nos anos vindouros (SHOHAMY, 2001, 162).

## Referências

- CANAGARAJAH, A. S. Changing Communicative Needs, Revised Assessment Objectives: Testing English as an International Language. *Language Assessment Quarterly*, 3 (3), p.229-242, 2006
- CANAGARAJAH, A. S. *Reclaiming the local in language policy and practice*. London: Lawrence Erlbaum, 2005.
- CELANI, M. A. A; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como Língua Estrangeira sobre suas identidades profissionais: Uma proposta de reconstrução. IN: MOITA LOPES, J. P.; BASTOS, L. C. *Identidades – recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.
- ESTEBAN, M.T. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In ESTEBAN, M.T (Org.) *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1970/2002.
- GARCEZ, P. Produção de conhecimento, uso da linguagem e ensino de língua: desafios para a relação entre linguistas aplicados e sociedade. In: IX CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, ALAB. *Conferência*. Rio de Janeiro: [s.n.], 2011.



GARCEZ, P. Proficiência lingüística ou autoconhecimento: o modelo dos cursos livres e a educação em língua estrangeira na escola regular. In: XVII ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA, ENPULI, 17, Florianópolis, 2003. *Conferência*. Florianópolis: [s.n.], 2003.

GARCEZ, P. What are we aiming at? (Do we know it?) *APIRS Newsletter* (informativo da Associação dos Professores de Inglês do Rio Grande do Sul), Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 2-4, 2003.

HALL, S. The local and the global: Globalization and ethnicity. In A. D. King (Ed.), *Culture, globalization, and the world system* (pp. 19–40). Minneapolis: University of Minnesota Press. 1997

LEUNG, C; LEWKOWICZ, J. Expanding Horizonz and unresolved conundrums: Language Testing and assessment. *Tesol Quarterly*. V.40, n° 1, 2006

LUCENA, M. I. P. Razões e realidades no modo como as professoras de Inglês como Língua Estrangeira de escola pública avaliam seus alunos. Tese (Doutorado em Letras), Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

LUCENA, M. I. P; BAZZO, V. L. A metodologia de ensino de língua estrangeira como espaço para a práxis educativa: trazendo à cena reflexões sobre avaliação da aprendizagem. In: CARVALHO, D.; LATERMAN, I. ; GUIMARÃES, L. B.; BERTOLOTTO, L. *Relações interinstitucionais na formação de professores*. Araraquara: Junqueira & Marin (Eds.), 2009.

MCNAMARA, T. *Language testing*. Oxford: Oxford University Press. 2000.

MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. *DELTA*, v.24, n.2, p. 1-15, 2008

MURPHY, D. F. Evaluation in language teaching. In ALDERSON, J.C. *Evaluation*. Lancaster Practical Papers in English Language Education, Oxford: Pergamon Institue of English. 1985.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics – a critical introduction*. London: Lawrence Erbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, A. *Language as a local practice*. London: Routledge, 2010

SCARAMUCCI, M. V. R. A Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, [S.l.], n. 36, p. 11-22, 2000.

SCHLATTER, M. & GARCEZ, P. Língua Espanhola e Língua Inglesa. *Referencial Curricular*. IN: Rio Grande do Sul. Secretaria de Estado da Educação. Departamento pedagógico. Lições do Rio Grande. Porto Alegre:SE/DP, 2009.

SCHLATTER, M. Avaliação em língua estrangeira: a busca pela coerência entre objetivos, instrumentos e critérios de avaliação. In: ENPORTU. *Conferência*. Montevideú, out. 2006a.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M; SCARAMUCCI, M. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. *Letras de Hoje*, [S.l.], v. 39, n. 3, p. 345-378, 2004.

SHOHAMY, E. The Power of the tests. A critical perspective on the uses of language tests. London: Longman, 2001.