

AValiação no Ensino de Língua Inglesa: Problematizações à Luz da Pedagogia Histórico-Crítica, da Teoria Histórico-Cultural e do Inglês como Língua Franca

EVALUATION IN THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING: PROBLEMATIZATIONS IN THE LIGHT OF HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY, HISTORICAL-CULTURAL THEORY AND ENGLISH AS A LINGUA FRANCA

Recebido: 30/10/2021

Aprovado: 24/11/2021

Publicado: 22/12/2021

DOI: 10.18817/rlj.v5i2.2698

Jane Helen Gomes de Lima¹

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6053-0669>

Pierre Silva Machado²

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6426-111X>

Resumo: Este artigo visa refletir sobre o papel do processo avaliativo no ensino de língua inglesa por meio dos construtos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), da Teoria Histórico-Cultural (THC) e do Inglês como Língua Franca (ILF) com vistas a responder à seguinte questão: Para que serve o processo avaliativo do ensino e da aprendizagem em língua inglesa? Para isso, faz-se apontamentos sobre o quadro geral da educação e a questão do ensino de língua inglesa como mercadoria em nosso país; e problematizações acerca do processo avaliativo no ensino dessa língua. Percebe-se que, na sociedade contemporânea, o processo avaliativo é classificatório, subordinador, e excludente, pois responde à lógica do capital. A partir dessa compreensão, advoga-se que os processos avaliativos deveriam servir não como meio de mensuração de competências mecânicas, mas sim para avaliar o quanto o ensino promoveu neoformações psíquicas. Nesse viés, é destacado que a avaliação deve servir aos professores como instrumento possibilitador da observação do desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes com potenciais de pré-idear suas capacidades futuras.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica. Teoria Histórico-Cultural. Inglês como Língua Franca.

Abstract: This article aims to reflect on the role of the evaluation process in English language teaching through the theoretical constructs of Historical-Critical Pedagogy (HCP), Historical-Cultural Theory (HCT), and English as a Lingua Franca (ELF) to answer the following question: What is the role of the evaluation process in the teaching and learning of the English language? In order to answer it, observations are made about education and the issue of teaching English as a commodity in our country; and problematizations about the evaluation process in teaching this language. It is noticed that, in contemporary society, the evaluation process is classifying, subordinating, and excluding, as it responds to the logic of capital. Based on this understanding, it is argued that the evaluation processes should serve not as a means of measuring mechanical skills, but rather to assess how much teaching has promoted psychic neoformations. In this vein, it is highlighted that the assessment should serve teachers as an instrument enabling the observation of higher psychological functions development in students with the potential to ideate their future capabilities.

Keywords: Historical-Critical Pedagogy. Historical-Cultural Theory. English as a Lingua Franca.

¹ Doutoranda pelo PPG em Inglês da Universidade de Santa Catarina (UFSC). Licenciada em Inglês pela Universidade Estácio de Sá. Mestra em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade de Santa Catarina (UFSC). Licenciada em Física pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). É professora efetiva da Prefeitura Municipal de Forquilha/SC e desenvolve sua pesquisa na linha de formação de professores à luz dos estudos do Inglês como uma Língua Franca (English as a Lingua Franca - ELF) e da Teoria Sociocultural de base Vygotskiana. E-mail: janehelenglima@gmail.com

² Mestrando em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras), graduado em Letras Português Inglês pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Linguística (GEPEL - FURG/UFSC). E-mail: pierresmachadorg@gmail.com

Introdução

Na atualidade, a questão da avaliação tem despertado inúmeras discussões (CASTRO, 2017; FREITAS, 2002; 2010; GASPARIN, 2011; PERUCI, 2011) por não se tratar de um elemento simples no processo educativo, pois, como aponta Freitas (2010), os estudantes que são avaliados ao longo do seu percurso escolar não partem de uma mesma cultura, interesses e estilos de vida. Nesse sentido, qual seria o objetivo dos processos avaliativos escolares? No contexto do ensino de língua inglesa, no entanto, existem poucas pesquisas sobre tal temática (COSTA, 2009; LIMA; 2011; SCARAMUCCI *et al.*, 2008), fato que é agravado pela ausência “de documentos oficiais que norteiem o ensino com concepções teórico-práticas” (MORENO; TONELLI, 2016, p. 91).

Nessa direção, este artigo visa refletir sobre a importância do processo avaliativo em língua inglesa, articulando construtos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), da Teoria Histórico-Cultural (THC) e do Inglês como Língua Franca (ILF), com vistas a responder à seguinte questão: **Para que serve o processo avaliativo do ensino e da aprendizagem em língua inglesa?**

Desse modo, a temática proposta é discutida por meio da seguinte organização: a) apontamentos sobre o quadro geral da educação e a questão do ensino de língua inglesa como mercadoria em nosso país; e b) problematizações acerca do processo avaliativo no ensino de língua inglesa.

Desvelando o quadro geral da educação e o contexto de ensino de língua inglesa como mercadoria no Brasil

Primeiramente, cabe destacar que este estudo está epistemologicamente embasado no Materialismo Histórico-Dialético (MHD) (MARX, 2017), cuja categoria central e fundante do ser social é o trabalho. No entanto, trata-se de trabalho não em sua forma usualmente disseminada, ou seja, trabalho assalariado, mas, em seu sentido ontológico, compreendido como atividade humana vital em que os homens transformam a natureza e, conseqüentemente, transformam a si mesmos e uns aos outros. Além disso, vale ressaltar que, segundo Rajagopalan (2003), o pensamento marxiano é a única alternativa em que se considera ciência e filosofia, em seu cerne, como método voltado exclusivamente para a transformação social, questão cara à

teoria social marxista. Ainda, levando em consideração a importância da consciência dos professores e seu trabalho na escola, é relevante que esses pensem sobre as visões sociais de mundo que, para Löwy (2015), dividem-se em ideológicas (conservadora do *status quo*) ou utópicas (revolucionária) – visão essa elencada no estudo em questão.

Nesse sentido, inserida no sistema capitalista, a educação precisa ser entendida na sua relação dialética com a sociedade para que os professores compreendam que os mesmos condicionantes sociais atuam também no espaço escolar (SAVIANI, 2018). Portanto, a escola tem historicamente subordinado os estudantes a adaptarem-se à forma de sociabilidade vigente e, desse modo, busca qualificá-los como consumidores de informação para que não se posicionem frente às contradições e lutas em que estão inseridos, dada suas condições de indivíduos em uma sociedade cindida em classes.

Pensando mais especificamente sobre o ensino de línguas adicionais³ (inglês, francês, alemão, dentre outros), esse data da criação do Colégio Pedro II, em 1837 (CHAGAS, 1967, p. 105 *apud* PAIVA, 2003, p. 53). Contudo, atualmente, a língua inglesa é a única língua adicional que possui garantia de oferta via documentos normativos na educação básica brasileira (BRASIL, 2018). Apesar do corte na variedade e nas opções de línguas adicionais garantidamente ofertadas nas escolas públicas (DUBOC, 2019), o acesso ao aprendizado de língua inglesa ainda é um marco importante, pois o saber, de modo geral, aqui compreendido como conhecimento em língua inglesa, é uma mercadoria que, por via da escola pública, é oportunizado para todos - mesmo dentro dos limites do capital.

Na lógica do sistema capitalista, o conhecimento de língua inglesa como mercadoria passa a ser produzido e consumido na forma de valor e, desse modo, deixa “de ser para si mesmo seu próprio fim; perde[ndo] o seu “valor de uso”” (LYOTARD, 2009, p. 5). Logo, a atividade de estudo da língua inglesa dentro da escola não é motivada por necessidades advindas da imaginação, uma vez que, na forma de sociabilidade no qual estamos inseridos, as motivações diárias estão mais ligadas às necessidades do estômago (MARX, 2017), ou seja, básicas para a vida (alimentação, higiene, moradia, segurança) e que possibilitam apenas sua subsistência. Para tanto, é necessário mostrar que a relação entre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa

³ Apesar de fugir ao escopo deste artigo, pontua-se brevemente a opção pelo termo ‘língua adicional’ quando é indicado o aprendizado de uma língua para além da língua materna.

e a sua demanda na sociedade capitalista não deve ser tomada com ingenuidade e naturalidade, visto que é produto da ideologia hegemônica (burguesa) e inculcada nas massas como uma necessidade básica na atualidade (e assim disseminada), fato que pode ser encontrado no relatório sobre o aprendizado de língua inglesa no Brasil produzido pela *British Council* (BRITISH COUNCIL, 2021).

Nesse documento, que tem como um de seus objetivos “chamar a atenção para o interesse das classes médias em aprender o inglês para melhorar as perspectivas de emprego”⁴ (BRITISH COUNCIL, 2014, p. 5), o ensino e a aprendizagem de língua inglesa se consolidam como demanda do mercado de trabalho que, ao ser adquirida, proporciona perspectivas de melhoria de vida. Não obstante, cria-se uma falsa ilusão de ascensão social, cuja verdade está em aprender o idioma somente no intuito de qualificar força de trabalho. Tais aspectos apagam a percepção de que o conhecimento em língua inglesa se destina não somente à possibilidade de emprego, mas também à potencialidade de transformação das funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2000), pois é uma parte do patrimônio histórico e cultural da humanidade.

Sob essa égide, é importante focalizar a necessidade do desenvolvimento de funções psicológicas superiores porque, como Vigotski (2000) indica, elas têm superioridade sob as funções primitivas devido às exigências do metabolismo entre a humanidade e a cultura por ela produzida. Além disso, esse desenvolvimento resulta em diferentes implicações que, segundo Martins e Rabatini (2011, p. 352), relacionam-se com a abstração e o autocontrole, bem como com as formações psicológicas complexas e necessárias para o surgimento “do cálculo, da previsibilidade, dos registros etc” (idem.). Portanto, a apropriação de conhecimento, aqui, representada por meio do ensino e da aprendizagem de língua inglesa, tem o potencial de transformação cognitiva dos estudantes.

Para além disso, Freitas (2010, p. 96) indica que a importância do papel da escola está situada na compreensão de que o planejamento pedagógico deve voltar-se à formação de atitudes e valores basilares para “sujeitos históricos, portanto, com capacidade para lutar (por uma nova sociedade) e construir (a partir de agora tal sociedade nos limites das contradições sociais existentes)”. Isso implica em uma concepção de educação, de avaliação e de escola com objetivos antagônicos aos objetivos atuais, pois “[s]e queremos uma nova forma de avaliação, será necessário

⁴ The report focuses on Brazil’s growing middle and lower-upper classes and draws particular attention to their interest in learning English to enhance employment prospects (Original).

repensar a escola que queremos a partir de novas funções sociais, as quais necessariamente conflitarão com os objetivos do atual sistema social” (idem).

Dito isso, compreende-se que a especificidade da educação e da escola pública está em seu trabalho de socialização e apropriação do conhecimento produzido e acumulado historicamente pela humanidade (SAVIANI, 2013), “conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e integra o conjunto dos meios de produção” (SAVIANI, 2012, p. 80). Nessa compreensão, é preciso perceber que o ensino e a aprendizagem de língua inglesa são colocados em tensão a todo momento, pois o trabalho educativo (realizado pelos trabalhadores da educação) e a atividade de estudo (que é a atividade principal dos estudantes) ocorre no cerne dessa polarização de interesses:

Trata-se da contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola - que consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas - e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 2).

Situada nesta tensão, em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi implementada, apresentando dez competências gerais que consubstanciam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores com vistas à compreensão dos alunos sobre “as relações próprias do mundo do trabalho [...]” (BRASIL, 2018, p. 9). Por meio de estudos que apontam os elementos teórico-filosóficos presentes na BNCC, é possível observar a permanência do ideal de manutenção do estado de coisas, voltado para uma agenda neoliberal nesse documento (CONSIDERA, 2019; GERHARDT; AMORIM, 2019; SZUNDY, 2019).

Com efeito, a implementação de uma base nacional educacional parece fazer sentido quando se observa a história, já que serve de ferramenta de garantia da permanência dos ideais capitalistas por meio do inculcamento em massa dos ideais hegemônicos e, como apontado por Freitas (2010), a forma escolar se mantém. Entretanto, a escola, enquanto principal instituição (formal) que possibilita o acesso aos conhecimentos, tem a potencialidade, mesmo que não dirigente no processo, de mitigar a transformação social por meio da apropriação de conhecimentos que rompam com o senso comum e levem os estudantes à consciência filosófica (SAVIANI, 2013). Por outro lado, a realidade concreta tem garantido a conservação

dos interesses do capital, pois a classe burguesa tem o domínio dos conhecimentos necessários para que não se permitam “ações potencialmente revolucionárias” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 9). Também nessa direção, Marx e Engels (2017, p. 37) apontaram a existência da influência e do controle do capital sobre a escola: “É vossa educação não é também determinada pela sociedade? Pelas condições sociais em que educais vossos filhos, pela intervenção direta ou indireta da sociedade, por meio de vossas escolas etc?”.

Sendo assim, na próxima seção, passa-se a discussão sobre a avaliação, tema central desse artigo, visto que os processos avaliativos, assim como a escola, estão apartados da realidade social e apagam o trabalho como atividade central humana (FREITAS, 2010). Para tanto, recorre-se à PHC, à THC e ao ILF como pressupostos teóricos para tal debate.

A questão da avaliação no ensino de Língua Inglesa: problematizações

Como anteriormente mencionado, a escola é historicamente um espaço em que o conhecimento tem o objetivo de preparar força de trabalho para o mercado dentro da sociedade burguesa. Na mesma direção, pode-se afirmar que a problemática da avaliação se relaciona com a concepção de educação e escola presente no sistema capitalista, ou seja, o processo avaliativo adquire, nesse contexto, a função de subordinar os estudantes à conformidade, classificando-os e excluindo-os (FREITAS, 2002; 2010).

No contexto brasileiro de língua inglesa na escola pública, vê-se que, assim como no ensino de língua materna, o inglês tem seu foco no estudo da língua como sistema abstrato, com ênfase na estrutura e no uso de metalinguagem, além de utilizarem a normatividade como regra única (LEFFA, 2016; MORENO; TONELLI, 2016). Como reflexo do ensino de língua adicional, a avaliação acaba por fazer dicotomizações, tais como “certo” e “errado” e “suficiente” e “insuficiente”, limitando-se àquilo que é aprendido pelos estudantes. Nessa dinâmica, o processo avaliativo é tomado como forma de mensurar rendimento e, inevitavelmente, privilegia-se a forma e desconsidera-se conteúdo.

Na contramão disso, a BNCC apresenta a perspectiva de ILF como norteadora do ensino e da aprendizagem, a qual questiona vários construtos estabelecidos da área. Contudo, não é possível discutir as articulações feitas por estudos em ILF, pois

esses vão além do escopo deste trabalho (ver EL KADRI; GIMENEZ, 2013; JENKINS, 2015; KOHN, 2019; SEIDLHOFER; WIDDOWSON, 2017; SIQUEIRA; SOUZA, 2014; WIDDOWSON, 2015). De maneira sucinta, é possível retomar Lima, Rosso e Pasini (2021) que apontam aspectos importantes de ILF, explicitando que:

[n]ão é simples conceituar ILF, tendo em vista que é explorado por diferentes vieses. Contudo, todos os estudos em ILF apontam como basilar a compreensão de que “falantes do inglês fazem uso dele [do inglês] para poder se comunicar com pessoas que também falam esta língua (nativos ou não), não aprendendo [esse idioma] apenas para reproduzi-lo” (LIMA; SAVIO; ROSSO, 2020, p. 270). Logo, **a motivação principal da ensinagem [ensino e aprendizagem] da língua inglesa deveria estar na comunicação** (LIMA; ROSSO; PASINI, 2021, p. 3, destaque nosso).

Considerando que essa nova perspectiva aponta a comunicação como basilar para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, isso deveria, por si só, já indicar a necessidade de novas posturas e compreensões sobre os objetivos das atividades envolvidas no ensino da língua. Por relação, a inclusão do de ILF deveria, ao mesmo passo, influenciar o modo como se entende o processo avaliativo, visto que o foco da aula de língua inglesa deveria ser modificado.

Na BNCC, o foco do ensino de língua inglesa é deslocado para “a **função social e política do inglês** [...] em seus *status* de **língua franca**” (BRASIL, 2018, p. 241, destaques no original) que, apesar de apresentar problemas na construção do próprio documento ao adotar o conceito de ILF (DUBOC, 2019), desloca o objetivo da atividade de ensino e aprendizagem da língua inglesa para a comunicação. No entanto, essa mudança na perspectiva do olhar para essa língua requer dos professores um trabalho de estudo sobre tal, pois apenas as explicações indicadas na BNCC⁵ não parecem suficientes.

Além disso, muitos estudos buscaram (e ainda buscam) discutir quais seriam as mudanças e implicações requeridas pela adoção do ILF no ensino de inglês (ver GIMENEZ; CALVO; EL KADRI, 2011; LIMA; SAVIO; ROSSO, 2020; LIMA; ROSSO; PASINI, 2021; SIQUEIRA; ANJOS, 2012; SIQUEIRA; BARROS, 2013). Considerando o que já fora produzido no campo de ILF e os aspectos brevemente discutidos aqui, retornemos aos pressupostos teóricos articulados para responder à questão: **Para**

⁵ É importante pontuar que a área de estudos em ILF tiveram início em meados de 1990 (JENKINS, 2015), assim, muito foi produzido antes (e continua sendo) do ingresso dessa perspectiva para a ensinagem de língua inglesa em documentos oficiais brasileiro. Por isso, é preciso compreender que a menção à nova perspectiva **se restringe apenas** à sua entrada em um documento normativo.

que serve o processo avaliativo do ensino e da aprendizagem em língua inglesa?

Inicialmente, Vigotski (2000) aponta que o desenvolvimento de uma língua adicional não se identifica com o processo relativo à língua materna. Isso porque o aprendizado da língua materna ocorre inicialmente de forma inconsciente e não intencional. O autor elucida:

A criança nunca aprende uma língua materna começando pelo estudo do alfabeto, pela leitura e escrita, pela construção consciente intencional de frases, pela definição verbal do significado da palavra, pelo estudo da gramática, mas isso tudo faz parte do início do aprendizado de uma língua estrangeira. A criança aprende a língua materna de forma inconsciente e não intencional, ao passo que começa a estudar a língua estrangeira pela tomada de consciência e a intenção (VIGOTSKI, 2000, p. 352).

Com efeito, o ensino e a aprendizagem de língua inglesa precisa ser uma atividade consciente e intencional entre os dois agentes dessa relação: o professor e o estudante. Além disso, o trabalho educativo precisa ser consciente, intencional e direcionado, pois “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 2013, p. 13). Nessa relação, a atividade de estudo realizada pelos estudantes também precisa ser compreendida não apenas como as ações cotidianas que eles realizam dentro e fora da escola (ler, escrever, responder a uma atividade), pois, mesmo que essas ações possam fazer parte da atividade de estudo - se organizadas de modo condizentes com os objetivos da atividade – isoladamente, não a garantem. Segundo Asbahr (2016), entender a atividade de estudo na idade escolar

[...] significa compreendê-la como uma atividade que promove o desenvolvimento humano e que tem como característica produzir a constituição de uma neoformação psicológica⁶ essencial ao processo de formação de humanização: a formação do pensamento teórico (ASBAHR, 2016, p. 171).

Desse modo, tanto o trabalho educativo quanto a atividade de estudo devem ter como objetivos o desenvolvimento psicológico dos estudantes, ou seja, a

⁶ Neoformações psíquicas devem ser compreendidas em Vigotski como “o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento em um período dado” (VYGOTSKI, 1996, p. 255 *apud* TULESKI; EIDT, 2016, p. 53, tradução do original em espanhol realizado pelas autoras)

promoção de funções psíquicas superiores. Segundo Vigotski (2000), é a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento, sendo assim, são dois processos distintos em relação dialética e complexa entre si. Por isso, o trabalho educativo deve eleger cuidadosamente os elementos culturais que precisam ser internalizados pelos estudantes durante a atividade de estudo e as formas mais adequadas para que esse objetivo seja atingido (SAVIANI, 2013).

Sob esse entendimento, a aprendizagem é o motor do desenvolvimento que acontece na interação, do social para o individual, de fora para dentro, uma vez que esses processos

[...] interpõem-se entre os planos das relações interpessoais (intersíquico) e das relações intrapessoais (intrapíquicas), o que significa dizer: instituem-se baseados no universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo por meio da mediação de outros indivíduos, ou seja, por processos educativos (MARTINS, 2016, p. 14)

Logo, a atividade de ensino, situada aqui criticamente sob o conceito de trabalho educativo, é “condição para a promoção de desenvolvimento humano” (MARTINS; RABATINI, 2011, p. 354) e deve estar orientada ao ensino de elementos culturais. Assim, esses estimulam o desenvolvimento de neoformações psicológicas, durante a aprendizagem, necessárias para o desenvolvimento do pensamento abstrato, isto é, os processos educativos devem-se voltar para o ensino de conceito científicos.

Segundo Vygotsky⁷ (2001), os conceitos científicos se relacionam com formas de categorização e generalização, assimilados por meio de colaboração sistemática. No espaço escolar, essa colaboração acontece entre os indivíduos envolvidos no processo educativo. Ainda, cabe dizer que os conceitos científicos se apoiam nos conceitos espontâneos (já apropriados), relacionados à experiência cotidiana. No que diz respeito à escola, Martins e Rabatini (2011, p. 355) elucidam que

os conceitos científicos, convertidos em conteúdos escolares integram o conhecimento sistematizado em teorias, em elaborações científicas, carregando consigo uma complexa rede de “instrumentos psicológicos” acumulados na cultura humana. Trata-se da experiência social transposta em objetivações culturais, em sistemas de signos e sua multiplicidade de significações a serem apropriadas por cada indivíduo singular.

⁷ A variação na grafia do autor se deve ao uso de obras em diferentes línguas.

Dito isso, o ensino de língua inglesa deveria focalizar a apropriação de uma “rede de instrumentos psicológicos” pelos estudantes que os possibilitem desenvolver suas funções psíquicas superiores. Por isso, o foco de um processo avaliativo, alinhado aos ideais de transformação apresentados, deveria pautar-se pelo acompanhamento do desenvolvimento psíquico dos estudantes. Sendo assim, esse tipo de avaliação pode ser feito por meio da análise das operações que os estudantes só realizam com o auxílio do professor e/ou seus pares; das operações que eles são capazes de realizar sozinhos; e até mesmo das operações que eles não são ainda capazes de realizar, de maneira alguma, nem com ajuda/mediação.

Portanto, se os estudantes já são capazes de realizar certas operações sem auxílio, isso indica que o conhecimento, a rede de instrumentos psicológicos, necessário para a realização de determinada tarefa já se encontra dentro das possibilidades reais dos estudantes: integra sua Zona de Desenvolvimento Real (ZDR). Ainda, o ensino deve reconhecer e considerar o conhecimento que os estudantes já desenvolveram (seus conceitos espontâneos e científicos) e, a partir deles, deve direcionar esforços para possibilidades de desenvolvimento futuro, potências que se encontram na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Essa indica as potencialidades que ainda estão em estágio embrionário e apontam para capacidades, que se trabalhadas em conjunto, podem ser desenvolvidas (VIGOTSKI, 2000). Por fim, nas situações em que nem por meio da mediação do professor os estudantes conseguem realizar certas operações, há a necessidade de promover neoformações com a ajuda de outros instrumentos já desenvolvidos, os quais permitem a emergência de uma nova capacidade que ainda está além dos potenciais presentes na ZDP.

A partir desse entendimento, compreende-se como objetivo do trabalho educativo e da atividade de estudo a tomada de consciência. Por isso, é que a escola é o *loco* para o desenvolvimento de conceitos científicos, pois, conforme Tuleski e Eidt (2016, p. 43) apontam, um novo comportamento “[p]rovém da condição de criar signos e alterar as nossas próprias conexões cerebrais [...] o que permite essa nova forma de regulação da conduta é a vida social, isto é, a interação dos seres humanos imbricada nas relações sociais de produção”. Desse modo, o trabalho educativo visa modificar e expandir a ZDP dos estudantes, por meio do ensino e da aprendizagem de novos signos/símbolos. Logo, o foco da avaliação deveria estar no acompanhamento das mudanças produzidas na ZDP dos alunos.

A partir disso, as avaliações de rendimento, comumente utilizadas no interior das escolas, apresentam-se como adaptativas à forma de sociabilidade vigente e, por isso, focalizam no produto do ensino de modo classificatório. Nesse sentido, Moreno e Tonelli (2016) apontam que esse modo de avaliar posiciona o ensino e a aprendizagem do inglês conforme a lógica do lucro. Para novas práticas avaliativas, é necessário um ensino com vistas à transformação social e, portanto, uma educação em língua adicional que não a considere como mercadoria, bem como esteja voltada para o processo de socialização e apropriação de conhecimento. Desse modo, o ensino e a aprendizagem de inglês podem perder o *status* de conhecimento tácito voltado para a preparação para o mercado de trabalho e os processos avaliativos podem objetivar mais o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e menos um produto útil ao capital.

Sob essa crítica, advoga-se que os processos avaliativos deveriam servir não como meio de mensuração de competências mecânicas - como casos de mera memorização sem significação-, mas sim para avaliar o quanto o ensino promoveu neoformações psíquicas. Nesse viés, o foco avaliativo do processo de ensino e aprendizagem não deveria ser apenas o produto tomado na forma de resposta correta, mas também o processo - o quanto o pensamento se modificou (VIGOTSKI, 2000). Assim, aproxima-se de Moreno e Tonelli (2016), as quais apontam que professores de língua inglesa devem promover o desenvolvimento integral dos estudantes, estimulando-os cognitivamente, fisicamente, emocionalmente e socioculturalmente, ou seja, abarcando

[...] as múltiplas facetas que envolvem o progresso da vida infantil para a vida adulta. Nelas estão imbricadas práticas que envolvam o uso e repertório da língua, promovendo atividades intelectivas que proporcionem o desenvolvimento mental, que foquem também no aprimoramento da coordenação motora, da inteligência espacial, da autoestima, do conhecimento do outro, do autoconhecimento e autorregulação da aprendizagem, da percepção das semelhanças e diferenças, das proposições interculturais, da compreensão do funcionamento social, entre outros (MORENO; TONELLI, 2016, p. 94)

Em conclusão, a discussão promovida pode ser utilizada por professores em formação inicial e continuada para que esses (re)avaliem seu trabalho educativo, entendendo as relações entre sociedade e educação, o inglês como língua franca, o *status* mercadológico do idioma e, por fim, a questão central do trabalho em questão: a avaliação. Afinal, é urgente que os professores (no caso desse estudo, os de inglês)

estejam atentos não somente à realidade imediata e sua cotidianidade, mas que rompam com a pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976) e vislumbrem uma sociedade diferente dessa, que se coloca como natural, impossibilita transformações sociais radicais e limita as possibilidades dos estudantes, principalmente aqueles que frequentam a escola pública nesse país.

Considerações finais

Neste trabalho, buscou-se responder a seguinte questão: **Para que serve o processo avaliativo do ensino e da aprendizagem em língua inglesa?** Para isso, apontou-se o quadro geral da educação e a questão do ensino de língua inglesa como mercadoria em nosso país. Além disso, problematizou-se o processo avaliativo, propondo um deslocamento desse como instrumento de mensuração para que se torne instrumento de observação, por parte do professor, do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Em outras palavras, propôs-se refletir acerca da avaliação como uma forma de romper com a ideia de avaliar para classificar, subordinar e excluir. Dessa forma, acredita-se que os professores possam, por meio da apropriação da perspectiva de ILF, bem como da compreensão dos pressupostos teóricos da PHC e THC, realizar movimentos de transformação social através de seu trabalho educativo com língua inglesa.

Referências

- ASBAHR, Flávia da Siva Ferreira. Idade Escolar e Atividade de Estudo: Educação, Ensino e Apropriação dos Sistemas Conceituais. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). *Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do Nascimento à Velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 171-192.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 1998.
- BRITISH COUNCIL. *Learn English*. 2021. Copyright do site. Disponível em: <https://learnenglish.britishcouncil.org/>. Acesso em: 21 de nov. 2021.
- BRITISH COUNCIL. *Learning English in Brazil: Understanding the aims and expectations of the Brazilian emerging middle classes*. A report for the British Council

by Data Popular Institute. São Paulo: British Council, 1.ed., 2014. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/learning_english_in_brazil.pdf. Acesso em: 18 de out. 2021.

CASTRO, Tainara Pereira. *Avaliação da Aprendizagem à Luz da Pedagogia Histórico-Crítica: Contribuições para a Formação de Professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da Universidade do Espírito Santo, Espírito Santo, 2017.

CONSIDERA, Anabelle Loivos. Um Museu de Grandes Novidades: A Reforma do Ensino Médio e a BNCC. In: GERHARDT, A; AMORIM, M (Orgs.). *A BNCC e o Ensino de Línguas e Literaturas*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 41-86, 2019.

COSTA, Leny. Pereira. *Uso de um exame internacional de proficiência em língua inglesa para crianças no ensino fundamental brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

DUBOC, Ana Paula. Falando Francamente: uma Leitura Bakhtiniana do Conceito de “Inglês como Língua Franca” no Componente Curricular Língua Inglesa na BNCC. *Revista da Anpoll*, v. 1, n. 48, 2019, p. 10-22.

EL KADRI, Michele; GIMENEZ, Telma. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. *Acta Scientiarum: Language and Culture*, v. 35, n. 2, p. 125-133, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos. A Internalização da Exclusão. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 299-325, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos. Avaliação: para Além da “Forma Escola”. *Educação: Teoria e Prática*, v. 20, n. 35, p. 89-99, 2010.

GASPARIN, João Luiz. *Avaliação na Perspectiva Histórico-Crítica*. In: X Congresso Nacional de Educação, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4557_2608.pdf. Acesso em: 30 de out. 2021.

GERHARDT, Ana Flávia; AMORIM, Marcel Alvaro. Olhares Indisciplinados sobre a BNCC. In: GERHARDT, Ana Flávia; AMORIM, Marcel Alvaro (Orgs.). *A BNCC e o Ensino de Línguas e Literaturas*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 17-22, 2019.

GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana C. Simões; EL KADRI, Michele Salles. *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

JENKINS, Jennifer. Repositioning English and multilingualism in English as a Língua Franca. *Englishes in Practice*, v. 2, n. 3, p. 49-85, 2015.

KOHN, Kurt. Towards the reconciliation of ELF and EFL: theoretical issues and pedagogical challenges. In: SIFAKIS, N.; TSANTILA, N. (Org.). *English as a Lingua Franca for EFL Contexts*. p. 32-49. Bristol: Multilingual Matters, 2019.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEFFA, Vilson. *Língua Estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas, RS: EDUCAT, 2016.

LIMA, Ana Paula. *Análise de propostas de avaliação de rendimento em livros didáticos de inglês para o ensino Fundamental I*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

LIMA, Jane Helen Gomes, ROSSO, Graziela Pavei Peruch, PASINI, Liviã Gonçalves Rocha. Inglês como língua franca (ILF) e translinguagem no ensino remoto emergencial. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano20, n. 1, p. DT5, 2021.

LIMA, Jane Helen Gomes; SAVIO, Gislane; ROSSO, Graziela Pavei Peruch. Inglês como Língua Franca (ILF) e o ensino-aprendizagem de língua inglesa em tempos de ensino remoto: um relato de caso aplicado ao ensino fundamental 1. *Dialogia*, São Paulo, n. 36, p. 269-282, set./dez. 2020.

LÖWY, Michel. *Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez, 2015.

LYOTARD, Jean-François. *A Condição Pós-Moderna*. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e Desenvolvimento Humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). *Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do Nascimento à Velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 13-34.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A Concepção de Cultura em Vigotski: Contribuições para a Educação Escola. *Psicologia Política*, v. 11, n. 22, p. 345-358, 2011.

MARX, Karl. *O Capital: Crítica da Economia Política*. Livro I: O Processo de Produção do Capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto Comunista; Teses de Abril de Vladimir Lênin*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MORENO, Ticiane Rafaela de Andrade; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Inglês para Crianças do Ensino Fundamental I nos Sistemas Apostilados de Ensino: Instrumental ou Transformador? *Raídos*, v. 10, n. 23, 2016, p. 90-113.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira. A LDB e a Legislação Vigente sobre o Ensino e a Formação de Professor de Língua Inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. (Orgs.). *Caminhos e Colheitas: Ensino e Pesquisa na Área de Inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84.

PERUCI, Jucilene Santana. *Avaliação da Aprendizagem na Perspectiva Histórico-Crítica*. Monografia de Especialização (Especialização em Educação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paraná, 2012.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 19ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 43. ed. ver. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, Educação e Pedagogia. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. *Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. Prefácio. *Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCARAMUCCI, Matilde Virgínia; COSTA, Leny Pereira; ROCHA, Cláudia Hilsdorf. A Avaliação no Ensino-aprendizagem de Línguas para Crianças: Conceitos e Práticas. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BASSO, Edcleia Aparecida (Orgs.). *Ensinar e Aprender Línguas Estrangeiras nas Diferentes Idades: Reflexões para Professores e Formadores*. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 85-112.

SEIDLHOFER, Barbara; WIDDOWSON, Henry. Competence, capability and virtual language. *Lingue e Linguaggi*, v. 24, 2017, p. 23-36.

SIQUEIRA, Sávio; ANJOS, Flávio. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. *Muitas Vozes*, v.1, n.1, p. 127-149, 2012.

SIQUEIRA, Sávio; BARROS, Kelly. Por um Ensino Intercultural de Inglês como Língua Franca. *Estudos Linguísticos e Literários*, n. 48, p. 5-39, 2013.

SIQUEIRA, Sávio; SOUZA, Juliana. Inglês como língua franca e a esquizofrenia do professor. *Estudos Linguísticos e Literários*, n. 50, p. 31-64, 2014.

SZUNDY, Paula Tatiane. A Base Nacional Comum Curricular e o Contexto Brasileiro. In: GERHARDT, Ana Flávia; AMORIM, Marcel Alvaro (Orgs.). *A BNCC e o Ensino de Línguas e Literaturas*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 121-152, 2019.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A Periodização do Desenvolvimento Psíquico: Atividade Dominante e a Formação das Funções Psíquicas Superiores. *In:* MARTINS, Lígia Márci; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). *Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do Nascimento à Velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 35-61.

VIGOTSKI, Lev. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev. S. *Problemas de psicología general*. Madrid: Visor, 2001 (Obras Escogidas II).

WIDDOWSON, Henry. ELF and the pragmatics of language variation. *JELF*, v. 4, n. 2, p. 359-372, 2015.