

English language teaching and the historical-critical pedagogy: contributions to a counter-hegemonic pedagogical practice

O ensino da língua inglesa e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para uma prática pedagógica contra-hegemônica

Enseñanza del idioma inglés y pedagogía histórico-crítica: aportes a una práctica pedagógica contrahegemónica

Hellen Jaqueline Marques¹ , Regina Baruki-Fonseca¹ 

¹ Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Autor Correspondente:

Hellen Jaqueline Marques

Email: hellen.marques@ufms.br

Como citar: Marques, H. J., & Baruki-Fonseca, R. (2022). English language teaching and the historical-critical pedagogy: contributions to a counter-hegemonic pedagogical practice. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 15(34), e17924. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17924>

ABSTRACT

The aim of the paper is to analyze the contributions of English language teaching towards an omnilateral human formation, under the historical-critical pedagogy perspective. The study includes discussions about the pedagogical conceptions found in education policies and a proposal of teaching strategies for the second year of elementary school. The pedagogy of competences is strongly inserted in the school education and, based on the concepts of employability and labor capacity, reinforces productivity and qualification goals. The English language teaching, enlightened by historical-critical pedagogy, has the potential to contribute to an education that goes beyond hegemonic perspectives, thus enabling the appropriation of rich and more significant knowledge in the search for human emancipation.

Keywords: Purposes of Education. Teaching-Learning Process. Language Teaching. Historical-Critical Pedagogy.

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar as contribuições do ensino da língua inglesa para a formação humana omnilateral, sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. O estudo inclui debates sobre as concepções pedagógicas presentes nas políticas educacionais e uma proposta de ensino para turmas de segundo ano dos anos iniciais do ensino fundamental. A pedagogia das competências está fortemente inserida na educação escolar e, com base nos conceitos de empregabilidade e laborabilidade, reforça metas de produtividade e qualificação. O ensino de língua inglesa, a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, tem o potencial de contribuir para uma formação

que supere as perspectivas hegemônicas, possibilitando a apropriação de conhecimentos ricos e mais significativos na busca da emancipação humana.

Palavras-chave: Finalidades da Educação. Processo de Ensino-Aprendizagem. Ensino de Línguas. Pedagogia Histórico-Crítica.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar los aportes de la enseñanza del idioma inglés a la formación humana omnilateral, desde la perspectiva de la pedagogía histórico-crítica. El estudio incluye debates sobre conceptos pedagógicos presentes en las políticas educativas y una propuesta didáctica para clases de segundo año en los primeros años de la enseñanza básica. La pedagogía de las competencias está fuertemente arraigada en la educación escolar y, basada en los conceptos de empleabilidad y trabajabilidad, refuerza las metas de productividad y cualificación. La enseñanza del inglés, desde los fundamentos de la pedagogía histórico-crítica, tiene el potencial de contribuir a una formación que supere las perspectivas hegemónicas, posibilitando la apropiación de saberes ricos y más significativos en la búsqueda de la emancipación humana.

Palabras clave: Propósitos de la educación. Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Enseñanza de idiomas. Pedagogía histórico-crítica.

INTRODUÇÃO

A escola tem se constituído, historicamente, como locus privilegiado para a socialização e a apropriação de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Os processos de ensino e aprendizagem podem tanto potencializar o desenvolvimento humano, promovendo reflexões sobre a realidade social e a participação crítica dos indivíduos na sociedade ou reproduzir práticas pedagógicas reducionistas e utilitaristas, que desvinculam componentes curriculares e conteúdos da realidade do aluno. Problematicamos, neste estudo, o ensino da língua inglesa na Educação Básica.

Em pesquisas sobre o ensino da língua inglesa na educação escolar, lemos críticas à reprodução de aulas cujo pano de fundo é a formação adaptativa dos indivíduos, respondendo às demandas do mercado de trabalho e subjugando o ensino do inglês às competências ditadas pela lógica neoliberal (Rosa, 2003; Miranda, 2015; Cardozo, 2019; Marinho, 2019). As análises apontam que o ensino do inglês pode reforçar as desigualdades sociais quando se esvazia de sentidos e significados, obstruindo o acesso ao saber sistematizado de forma crítica e consciente, ou seja, quando vai ao encontro das concepções produtivistas de educação.

As contradições nos objetivos do ensino da língua inglesa nos processos formativos são ainda mais acentuadas diante da profusão de políticas que tensionam o papel da escola (e acabam sendo hegemônicas) na atualidade, tais como: a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017a), a reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), e o Plano Nacional de Educação- PNE (Brasil, 2014). Nossas constatações também são elaboradas diante das leituras, pesquisas, debates, relatos e observações no curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *Campus* do Pantanal (CPAN), em especial nas disciplinas de Fundamentos do Ensino de Língua Inglesa, Prática de Ensino de Língua Inglesa, Prática de Ensino de Língua Inglesa para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os Estágios Obrigatórios de Língua Inglesa (I, II e III).

O potencial formativo do ensino da língua inglesa na escola não é (ou é pouco) explorado nos currículos e práticas pedagógicas quando não é trabalhado como instrumento de conhecimento de mundo para a participação ativa e transformadora na sociedade. Tal fato remete-nos a refletir novas estratégias para o ensino do inglês na Educação Básica, tomando como ponto de partida a função social da escola e dos conteúdos escolares na formação humana.

O objetivo deste estudo é analisar as contribuições do ensino da língua inglesa para a formação humana omnilateral¹, sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Para o desenvolvimento do trabalho, realizamos debates em torno do ensino de inglês na educação brasileira, tomando como aporte teórico as concepções de educação escolar e formação humana sustentadas pela pedagogia histórico-crítica. Diante dos conceitos-chaves para a compreensão da função social da escola, do professor e dos conteúdos escolares na formação dos indivíduos, propomos alguns caminhos para o planejamento de língua inglesa para uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental.

A BNCC E O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

A perspectiva do ensino de língua inglesa como um instrumental para a adequação dos sujeitos ao mercado de trabalho ganhou forças com as propostas educacionais voltadas ao desenvolvimento de competências (Cardozo, 2019). Tal concepção, muito presente nas políticas educacionais nacionais e em orientações internacionais de organismos multilaterais, como fim último, defende uma formação humana adaptativa às necessidades ditadas pelas relações sociais capitalistas. Como exemplo, o Banco Mundial (World Bank, 2011), ao analisar as deficiências na formação do trabalhador diante das constantes mudanças na sociedade, indica a necessidade de reformas nos sistemas educacionais para o atendimento dos padrões internacionais de qualidade que a escola e os currículos escolares devem ter.

O Banco Mundial tece justificativas que norteiam a concepção de educação:

Estamos vivendo um período de extraordinária mudança. O impressionante crescimento dos países de renda média, liderado pela China, Índia e Brasil, tem intensificado o desejo de muitas nações de aumentar a sua competitividade, desenvolvendo forças de trabalho mais capacitadas. Avanços tecnológicos estão mudando perfis e qualificações profissionais, enquanto oferecem possibilidades para a aprendizagem acelerada. Os persistentes elevados níveis de desemprego, especialmente entre os jovens, têm destacado o fracasso dos sistemas de educação para preparar jovens com as competências corretas para o mercado de trabalho e têm incentivado os apelos por mais oportunidades e responsabilidades (World Bank, 2011, p. v, tradução nossa).

O princípio da competitividade para o mercado de trabalho está alicerçado na defesa da “aprendizagem para todos”. Além disso, conceitos como qualidade, competências, habilidades e avaliação externa (em larga escala) são constantemente articulados e estão cada vez mais presentes nas reformas educacionais no Brasil, como é o caso da elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC, homologada nos anos de 2017 e 2018, é um documento norteador para os currículos das redes de ensino e propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas de todo o país (Brasil, 2017a). A proposta delinea conhecimentos, competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.

Dentre as áreas que constituem a BNCC, a de Linguagens considera as múltiplas linguagens – verbal (oral ou visual-motora e escrita), corporal, visual, sonora e digital – como formas de expressão e participação dos indivíduos na sociedade (Brasil, 2017a). Nessa área, está inserida a Língua Inglesa, como uma das dimensões formativas dos indivíduos, aliando tanto as questões pedagógicas quanto políticas, sob a perspectiva da cidadania.

¹ A omnilateralidade considera a formação dos sujeitos sob diferentes aspectos, ou seja, parte do princípio da superação da unilateralidade dos processos formativos. Sobre essa perspectiva, ver Gramsci (2010).

De acordo com a BNCC, as constantes mudanças sociais e o crescimento acelerado dos processos de globalização, em um contexto de interdependência política, econômica e cultural entre os países, são o ponto de partida para a justificativa do ensino da língua na Educação Básica:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias (Brasil, 2017a, p. 241).

Na BNCC, o ensino da língua inglesa está atrelado à visão do inglês como língua franca. Isso implica uma compreensão mais ampla de territorialidade, diversidade e identidade cultural. Nessa proposição, entrelaçam-se outras duas considerações importantes no documento para o ensino do inglês: a visão ampliada dos multiletramentos, tidos como práticas sociais, incluindo os meios digitais; e a reorganização das abordagens de ensino pelos docentes, com a intenção de valorizar as diferentes formas de expressão da língua, acolhendo a diversidade (Brasil, 2017a).

O discurso da diversidade e da autonomia está associado a um processo de desenvolvimento de competências; os temas são recorrentes nas perspectivas pragmáticas no campo educacional. De acordo com a BNCC, “[...] o tratamento do inglês como língua franca impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural” (Brasil, 2017a, p. 245). Juntamente com a ideia de que o inglês é uma língua franca e universal está, equivocadamente, a noção de que a língua inglesa é natural, neutra e benéfica em sua essência (Pennycook, 2017).

Para Pennycook (2017), essas características são tentativas de uma representação apolítica da universalização do inglês. Entretanto, para o autor, toda educação é política. Ainda que a autonomia, a diversidade, a interculturalidade e a identidade sejam conceitos pertinentes em reflexões mais críticas quanto à participação ativa e à valorização dos sujeitos nas relações sociais, a característica predominante no ideário neoliberal é a responsabilização do indivíduo por sua própria aprendizagem. Isso corrobora as concepções do Banco Mundial, ao incentivar a implementação de estratégias que visam a “[...] promover responsabilização e melhorar resultados” (World Bank, 2011, p. 7, tradução nossa).

Na contramão dessa concepção, Pennycook (2017, p. 301, tradução nossa), sobre o ensino da língua inglesa no mundo, postula:

Se as próprias pessoas ainda estão interessadas em estudar inglês ou são obrigadas a isso por um sistema de educação, uma abordagem de ensino que leve em consideração tanto a história da imposição da língua como as condições e implicações correntes dessa expansão, certamente têm muito mais a oferecer para seus alunos do que uma abordagem de ensino que afirma que aprender inglês é um processo natural, neutro e benéfico.

A perspectiva que permeia as orientações da BNCC e que adota as orientações para as reformas dos sistemas educacionais elaboradas por organismos internacionais é a pedagogia das competências (Lavoura & Ramos, 2020). A pedagogia das competências está no rol das pedagogias fundadas no pragmatismo e está fortemente inserida nas políticas educacionais que norteiam a educação escolar em nosso país. Esse posicionamento aproxima a escola de uma formação com base nos conceitos de empregabilidade e laborabilidade. Isso vem sendo difundido na Educação Básica desde a Educação Infantil, pois o investimento na educação das crianças, desde cedo, beneficia as metas de produtividade e qualificação a serem atingidas. Trata-se de uma estratégia defendida pelo próprio Banco Mundial (World Bank, 2011).

De acordo com Ramos (2002), a ideia de uma formação por competências está articulada a um processo de despolitização e de individualização das relações sociais. Isso quer dizer que, ainda que a coletividade continue a existir (tendo em vista que vivemos em sociedade), as bases para as relações humanas estão nos preceitos da individualidade, em detrimento do coletivo e da formação técnica, em oposição à formação política².

As consequências dessa formação incidem sobre a própria compreensão da importância da aprendizagem da língua inglesa na Educação Básica. Posto que, ao reduzirmos as justificativas às necessidades do mercado de trabalho ou à adaptação dos alunos ao mundo globalizado, tomando como naturais as relações de dominação cultural vistas no cotidiano, não viabilizamos a apropriação de conteúdos relevantes para a participação crítica nos diferentes contextos sociais.

A consciência crítica acerca do papel do ensino da língua inglesa na Educação Básica perpassa pela formação e pelo trabalho do próprio professor que, alheio ao debate e incerto de seus princípios educativos, pode reproduzir situações de ensino e aprendizagem alienantes. Em pesquisa realizada exclusivamente para o British Council sobre o ensino de inglês na educação pública brasileira, o Instituto de Pesquisas Plano CDE divulgou dados relevantes sobre as práticas pedagógicas e a percepção de professores de inglês sobre o idioma como componente curricular na educação escolar (British Council, 2015).

O estudo mostrou que, para os professores, as principais dificuldades quanto ao ensino da língua inglesa na escola pública são: 1. A falta e a inadequação dos recursos didáticos; 2. A desvalorização da área, tanto por alunos quanto por gestores das instituições, que não reconhecem as contribuições do componente curricular para a formação e a realidade dos educandos; 3. As dificuldades vinculadas ao planejamento do professor (falta de tempo, de apoio e de diretrizes). As dificuldades expressas pelos docentes somam-se às análises sobre as próprias ideias dos professores sobre as contribuições da língua na formação dos alunos.

Em geral, de acordo com o Instituto, as respostas foram vagas e variadas, expressando certa inconsistência e falta de convicção. Dentre os 1.269 professores entrevistados, das cinco regiões do país, 28% afirmam que a função do inglês é tornar o aluno um cidadão do mundo; 20% dizem que é ampliar a cultura geral; e 35% ressaltam o papel da língua na instrumentalização para o mercado de trabalho ou como forma de melhorar o currículo. Diante da falta de uma definição mais clara quanto ao significado de cidadania, de ser cidadão, da caracterização da cultura e dos objetivos para sua ampliação nos dados da pesquisa, concordamos com os pesquisadores quando concluem que “Não há consenso entre os professores sobre qual a função da língua inglesa para a vida dos alunos” (British Council, 2015, p. 21).

Ademais, a pesquisa reforça que o campo educacional carece de discussões mais amplas e sistemáticas acerca da importância do ensino de língua inglesa na Educação Básica brasileira, em especial nas escolas públicas. Entretanto, ainda que os dados sejam pertinentes para as nossas reflexões, as conclusões enveredam, mais uma vez, pelas demandas do mercado de trabalho: “Sem um sentido comum, é mais difícil planejar ações que visem ampliar o acesso ao ensino de qualidade, especialmente em um contexto de internacionalização do mercado brasileiro” (British Council, 2015, p. 21).

A visão dos professores de língua inglesa, expressa pela pesquisa conduzida pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE (British Council, 2015), reforça as conclusões de Cox e Assis-Peterson (2001) quanto à falta de consciência crítica e política por parte de docentes da área, aliada à falta de conhecimento e domínio de uma perspectiva crítica da própria pedagogia, ou seja, das possibilidades de reflexão e ação no campo do ensino e da aprendizagem. A criticidade, para os

² Esse movimento é claramente percebido nas tentativas de esvaziamento da formação crítica e politizada na Educação Básica, por meio das defesas da “escola sem partido” e de esmaecimento de áreas de formação, como a Sociologia, a Filosofia e a Literatura, constantes nos debates e políticas educacionais nos últimos anos. Sobre essa discussão, ver Frigotto (2017) e Batista, Orso e Lucena (2019).

professores, está restrita à autoavaliação; as respostas às perguntas que giram em torno do “por que aprender inglês?”, tão comuns entre os próprios alunos, recaem em justificativas superficiais ou na escolha de impor sem ao menos buscar explicações adequadas (Cox & Assis-Peterson, 2001).

A pesquisa encomendada pelo British Council, de certa forma, respalda as políticas curriculares nacionais que delineiam objetivos, estratégias, competências e habilidades para a Educação Básica. Registra, inclusive, a dificuldade em padronizar e garantir a qualidade do ensino de língua inglesa sem um currículo único, comum, que inclua indicadores de desempenho, conteúdos e exigências para a formação docente bem definidos (considerando que a BNCC ainda não havia sido implementada) (British Council, 2015).

O currículo com base na pedagogia das competências não tem como intenção a análise mais aprofundada ou a crítica da realidade social, com vistas à sua transformação, mas acaba por reduzir os conhecimentos ao saber fazer prático para a resolução de problemas cotidianos. O processo de ensino centra-se nas metodologias. Os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, nas suas formas mais ricas e complexas, são minimizados. Em outras palavras:

Assim, na pedagogia das competências, o conteúdo de ensino é reduzido a recurso ou insumo para o desenvolvimento de competências, enquanto os campos de referência de seleção dos conteúdos passam a ser as situações cotidianas, de vida ou de trabalho, em vez de ciências clássicas (Lavoura & Ramos, 2020, p. 57).

Sobre as metodologias adotadas, Cox e Assis-Peterson (2001) avaliam que o ensino comunicativo se aproxima de uma visão nas competências, deixando de lado os aspectos político-ideológicos, pois se fundamenta em uma perspectiva educacional construtivista. Ou seja, por meio de uma abordagem natural, prioriza as necessidades práticas e imediatas do aprendiz e “[...] pressupõe a solução pacífica dos conflitos e a coexistência harmoniosa das diferenças” (Cox & Assis-Peterson, 2001, p. 18). Ao mesmo tempo, discorrem que o ensino instrumental

[...] é só mais uma armadilha. Afinal, nada é mais conforme com esses discursos do que o pragmatismo/imediatismo de saber ler em inglês para consumir informações, tecnologias e assim por diante (Cox & Assis-Peterson, 2001, p. 19).

Não obstante as críticas ao ensino do inglês meramente adaptativo na Educação Básica, Cox e Assis-Peterson (2001) defendem a superação das aulas reducionistas, pautadas em questões motivacionais, metodológicas ou no ensino restrito à gramática normativa. Para as autoras, o inglês, assim como os demais componentes curriculares, compõe o movimento de lutas sociais, econômicas e políticas. Tal contexto permeia, dialeticamente, as relações que se estabelecem em todos os âmbitos do trabalho educativo.

Sob essa perspectiva, o aluno não é visto como um ser passivo da cultura hegemônica, mas como um agente transformador da sociedade. Do mesmo modo, a língua inglesa é valorizada como conteúdo pertinente e relevante para o enriquecimento da individualidade e das relações humanas. Diante disso, passamos a abordar alguns fundamentos da pedagogia histórico-crítica que balizam o processo de ensino e de aprendizagem, ressaltando suas contribuições para o ensino da língua inglesa.

Trata-se de uma concepção distinta e antagônica sobre o que são os conteúdos de ensino na compreensão da pedagogia histórico-crítica. Ao contrário da pedagogia das competências, a pedagogia histórico-crítica compreende os conhecimentos como mediações que possibilitam ao ser humano apreender a realidade para si, consequência da finalidade da educação (Lavoura & Ramos, 2020, p. 57).

Acreditamos que, ainda que haja orientações legais e diretrizes que precisam ser acolhidas pelas instituições e professores, os debates a respeito das políticas educacionais não se findam: são profícuos e necessários para o movimento contra-hegemônico. Precisamos encontrar e lutar por alternativas que advoguem a formação humana omnilateral³, a partir de uma concepção de mundo emancipatória.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

O ser humano, ao se relacionar com outros indivíduos e com a natureza, transforma o mundo ao seu redor e a si mesmo, produzindo objetivações humanas. Tais objetivações passam a constituir o que chamamos de humanidade e têm, em si, um caráter histórico, pois ressignificam modos de viver e de pensar sobre a realidade. Por isso, no campo educacional, consideramos o termo “formação humana” além da existência individual, ou seja, existe uma necessidade social de nos formarmos como seres humanos. Isso significa que precisamos criar uma segunda natureza, por meio da apropriação da produção histórica que nos define como pertencentes ao gênero humano (Saviani, 2013).

O trabalho educativo faz a mediação entre o cotidiano e as objetivações mais desenvolvidas (Duarte et al., 2012), isto é, entre a vida cotidiana e os produtos do trabalho humano pertencentes à cultura acumulada historicamente nas suas formas mais desenvolvidas. Essa mediação parte da necessidade de elevação da consciência do nível do senso comum ao das produções científicas, filosóficas e artísticas, como uma das condições essenciais à reflexão crítica sobre os processos históricos e sociais de produção e reprodução da cultura.

Sublinhamos os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos como as objetivações mais ricas e desenvolvidas, visto que representam o grau mais elevado de complexidade dos produtos humanos, dentre eles as obras artísticas e literárias, o que, conseqüentemente, amplia o potencial de formação da nossa individualidade, assim como o potencial de nossas relações com o mundo.

A escola é um lócus privilegiado para a transmissão e a apropriação desses conhecimentos. Tem a tarefa de compilar, nos currículos escolares, os saberes e as atividades essenciais para a formação dos indivíduos. Entretanto, os conteúdos de ensino não podem ser desvinculados dos objetivos mais amplos para a formação humana. É preciso escolher, com criticidade e consciência, os passos necessários para a garantia de uma aprendizagem significativa, que nos instigue a assumir uma postura questionadora diante da realidade. De acordo com Saviani (2020, p. 30):

É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida, passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária.

No campo da educação, a pedagogia histórico-crítica pavimenta a construção de um caminho teórico-metodológico fundamentado nos princípios e argumentos que vimos até o momento. Está em defesa de uma educação de qualidade, comprometida com a classe trabalhadora, com a superação das desigualdades sociais e, principalmente, com a socialização dos saberes essenciais para uma formação humana emancipadora, marcada pela preocupação com a omnilateralidade nos processos formativos.

Uma didática a partir da pedagogia histórico-crítica deve ter, como orientação, a intencionalidade:

³ A partir do princípio da omnilateralidade, Gramsci (2010) oferece a proposta de uma “escola unitária”, na qual se desenvolva a cultura mais geral, humanista, e que abarque a formação para o trabalho manual e as capacidades para o trabalho intelectual.

Vai daí a importância didática do planejamento, do uso adequado das metodologias de ensino diretivas e a seleção correta das formas de avaliação. Nesse sentido, a intenção está voltada ao *ensinar*, produzindo motivo para *aprender*. Se não tomarmos cuidado com o entendimento que damos à intencionalidade, podemos cair no fácil discurso de culpabilização do aluno, como aquele que não aprende porque não está interessado, motivado, que não tem o desejo de aprender (Galvão et al., 2019, p. 95).

Assim, o ato educativo precisa ser intencional e despertar no aluno novas necessidades de aprendizagem. O papel do professor é imprescindível, pois faz a mediação dos conhecimentos para o aluno. Ele é muito mais que um facilitador: é responsável por criar situações de aprendizagem conscientes, delineando objetivos e elencando os meios fundamentais para a apropriação dos conteúdos previamente definidos.

Com base nessas premissas, cremos que o ensino de língua inglesa, articulado com os demais componentes curriculares, pode contribuir para uma educação escolar transformadora. Evidenciamos, assim, a relação conteúdo-forma-destinatário como um dos pontos centrais para a elaboração de propostas de ensino do inglês a partir da pedagogia histórico-crítica. Considerar dialeticamente esses três elementos leva-nos a avançar além do espontaneísmo e imediatismo visto em propostas educacionais atuais, que se pautam pela sobrevivência e não pela formação plena do indivíduo.

Para a concretização desse movimento de superação, a pedagogia histórico-crítica adota três princípios fundamentais:

a) Identificação das formas desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 2013, p. 8-9).

Cabe ao professor o domínio e a consciência das finalidades educativas que norteiam o trabalho pedagógico, em consonância com as formas de seleção e organização do ensino (relação conteúdo-forma) e com as condições objetivas da realidade e o desenvolvimento dos alunos (destinatário) (Galvão et al., 2019).

A transmissão de conhecimentos por meio de seu ensino sistematizado na educação escolar permite aos indivíduos conhecer e compreender a realidade, de forma a satisfazer suas necessidades. Segundo Martins (2011), essa premissa tem, como princípio, a apreensão do conhecimento objetivo sobre o mundo: “Assim, a inteligibilidade acerca dos fenômenos da realidade é conquista do desenvolvimento histórico da atividade humana e, portanto, condição para que os sujeitos se insiram nela” (Martins, 2011, p. 45).

Igualmente, a pedagogia histórico-crítica propõe, ao professor, a tarefa de mediação dos conhecimentos clássicos elaborados pela humanidade, que são as objetivações mais ricas já pensadas pelo ser humano no campo da produção não material. Os conhecimentos escolares, portanto, precisam partir da ciência, da arte e da filosofia para promover a apropriação das objetivações humanas que constituem a individualidade de cada sujeito, na direção da formação da individualidade para si. Isso propicia a construção de uma concepção de mundo que ultrapassa as aparências e busca a essência da realidade, ou seja, uma concepção de mundo emancipatória.

POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Conforme discutimos, o ensino da língua inglesa ainda está atrelado a uma perspectiva de formação para o desenvolvimento de competências e atendimento de demandas do mercado de trabalho. Além disso, apresentamos pesquisas que demonstraram que há uma falta de percepção dos próprios professores quanto a outros cenários de ensino e aprendizagem, que superem visões adaptativas, reducionistas e imediatistas de ensino. Diante disso, trazemos algumas possibilidades de ensino de inglês para alunos do 2º ano do ensino fundamental, tomando como base os princípios da pedagogia histórico-crítica.

Nosso trabalho não tem como objetivo limitar uma sequência ou instrução para o planejamento do professor. Ao contrário, enfatizamos a necessidade de considerar o aluno concreto e as condições objetivas em que o ensino e a aprendizagem devem ocorrer. Assim, a nossa proposição carece de uma relação mais orgânica com a escola, com a turma e com os alunos reais. Nosso propósito é incentivar novos e mais professores a refletir e elaborar propostas de ensino articuladas com as finalidades educativas da escola, como lugar de transmissão e apropriação de conhecimentos clássicos, pertinentes para o desenvolvimento social e individual em suas máximas potencialidades. Elencamos três pontos a considerar na análise da proposta a ser veiculada.

O primeiro é a especificidade da criança, suas necessidades e suas características como indivíduo que aprende e quer aprender como é o mundo e as diferentes formas de agir nele. De acordo com Chaguri e Tonelli (2014), o trabalho pedagógico com a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental precisa reconhecer o papel da ludicidade para a aprendizagem da criança, tendo em vista que o brincar favorece diversificadas vivências significativas para a formação humana. O ensino, portanto, atrelado a brincadeiras e jogos, potencializa o processo educativo e estimula o desenvolvimento.

Outro ponto é o domínio do conhecimento pelo professor. Para Lima (2008), é fundamental que o professor, para ensinar inglês na Educação Básica, tenha em mente a criança e os modos como ela aprende e se desenvolve. Ou seja, não basta o professor dominar a língua – é indispensável conhecer o seu aluno e as variadas formas de ensinar. Além disso, oferecer situações de interação social, proporcionar vocabulários e conhecimentos ricos e contextualizados, auxiliar a criança a compreender os objetivos da língua inglesa na sua formação e provocar novos interesses e motivos para a aprendizagem do aluno por meio do brincar são alguns dos objetivos norteadores do trabalho docente no ensino da língua inglesa no ensino fundamental.

O terceiro ponto diz respeito à importância do princípio do currículo em espiral no ensino da língua inglesa, que é “[...] a retomada e ampliação dos conteúdos em diferentes etapas da escolarização” (Guia... 2013, p. 12). Pela visão espiralada do currículo, alunos e professores superam uma formação linear e fragmentada, pois os conteúdos podem (e devem) ser revistos de forma dialógica e interdependente durante todo o processo de escolarização (Guia... 2013). Esse princípio, longe de ser um modelo ou uma receita de planejamento a ser seguido, precisa ser entendido como parte da práxis pedagógica do professor. Um exercício que constitui a dialeticidade das relações e das proposições a serem construídas ao longo de todo o processo de ensino e de aprendizagem.

Pensar um currículo em espiral significa que os conceitos científicos, artísticos e filosóficos que constituem a proposta pedagógica da escola estão presentes de modo dinâmico e em diferentes momentos da formação do aluno. Ou seja, um mesmo conteúdo não é visto somente uma vez; constitui um rol de conhecimentos a serem revisitados continuamente. Os conteúdos devem ter sentido e significado e provocar novas problematizações, relações e níveis de aprofundamento.

Isso quer dizer que, ao mesmo tempo em que os conteúdos são requisitados, eles ganham novos contornos e desafios, adequando-se às necessidades e ao desenvolvimento dos estudantes. O que implica a constituição de um *habitus* em torno do que se aprende.

Adquirir um *habitus* significa criar uma situação irreversível. Para isso, porém, é preciso insistência e persistência; faz-se mister repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem. Não é, pois, por acaso que a duração da escola primária é fixada em todos os países em pelo menos quatro anos. Isso indica que esse tempo é o mínimo indispensável. Pode-se chegar a conseguir decifrar a escrita, a reconhecer os códigos em um ano, assim como com algumas lições práticas será possível dirigir um automóvel. Mas do mesmo modo que a interrupção, o abandono do volante antes que se complete a aprendizagem determinará uma reversão, também isso ocorre com o aprendizado da leitura. Inversamente, completado o processo, adquirido o *habitus*, atingida a segunda natureza, a interrupção da atividade, ainda que por longo tempo, não acarreta a reversão (Saviani, 2015, p. 292).

Sendo assim, o professor precisa, além de proporcionar o reconhecimento dos conteúdos em um determinado ano e cuidar da sua continuidade durante os demais anos, para que sejam fixados e aprofundados, com novas reflexões. Essa perspectiva pauta-se no movimento dialético na prática pedagógica, isto é, a viabilidade de o professor ensinar algo novo e enriquecer as aprendizagens anteriores, sem as excluir (Saviani, 2015).

A seguir, trazemos algumas contribuições para o planejamento pedagógico da disciplina de Língua Inglesa para uma turma de 2º ano do ensino fundamental, pautadas na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. A escolha pela turma ocorreu no âmbito das atividades de formação do Estágio Obrigatório em Língua Inglesa I, do curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* do Pantanal.

Diante das orientações e normatizações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) e da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017b), que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular no âmbito de toda a Educação Básica, tomamos como referência o Currículo de Mato Grosso do Sul (Mato Grosso do Sul, 2019), por ser o documento norteador das escolas em nossa região, atendendo à legislação vigente.

Selecionamos, como ponto de partida para o desenvolvimento dos conteúdos próprios da língua inglesa, uma das obras de Vincent van Gogh (1853-1890), pintor holandês reconhecido no mundo todo. A arte tem como características a reflexão e a compreensão da realidade: como produto do trabalho humano, assume formas diversas de expressão e comunicação. Além disso, consideramos papel fundamental da escola favorecer o acesso a obras de arte que promovam o enriquecimento das relações e experiências dos alunos em todas as etapas e modalidades.

Reputamos como essencial, durante as aulas e intervenções do professor, que a comunicação seja realizada em inglês, sempre que viável. O professor pode comunicar-se nas duas línguas, para estimular os alunos e fazer uso da repetição. A repetição, nesse caso, é imprescindível para o processo de memorização e apropriação de elementos que constituem o cotidiano das aulas e o vocabulário dos alunos. A repetição e a memória não são aspectos dispensáveis, mas recursos relevantes para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

A proposta parte de sugestões de objetivos, procedimentos e avaliação para o ensino da Língua Inglesa, tomando como referência 1) os eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural; 2) as unidades temáticas: interação discursiva, leitura visual, estratégias de escrita, gramática e a língua inglesa no cotidiano da criança; 3) os objetos de conhecimento: vocabulários cotidianos, uso da linguagem, adjetivos e presença da língua inglesa no cotidiano. Para a exposição da proposta, formulamos o Quadro 1, Proposta para o Ensino de Língua

Inglesa (2º ano do ensino fundamental) e, em seguida, discorreremos sobre algumas orientações possíveis para o planejamento metodológico.

Quadro 1 - Proposta para o Ensino de Língua Inglesa (2º ano do ensino fundamental)

Objetivos	Procedimentos	Avaliação
- Desenvolver a reflexão e a comunicação em inglês, por meio da fruição estética de obras de arte; - Mobilizar e ampliar conhecimentos para a comunicação e expressão em inglês: daily routines (in my house, in my bedroom, in the morning, in the evening, when I wake up, when I go to bed), descriptions and adjectives (big, small, new, old), colours, objects (in my bedroom), feelings, greetings; - Conhecer manifestações artísticas e sua importância para o ser humano a partir de uma das obras de Van Gogh: Quarto em Arles; - Conhecer Van Gogh e uma de suas obras; - Mobilizar vocabulários já aprendidos; - Expressar sentimentos e ideias a partir da apreciação de obras de arte; - Descrever a pintura The Bedroom (Quarto em Arles) de Van Gogh (1888); - Identificar objetos e ações do dia a dia a partir das obras de arte; - Comunicar-se em inglês, ampliando o uso de expressões e frases para descrever ações e cenas cotidianas.	- Apreciação e análise de obra de arte; - Apresentação da biografia do artista; - Pesquisas e visitas a sites interativos; - Apreciação e debate de vídeos; - Leitura de carta; - Apreciação e Interpretação de áudio; - Adaptação da obra de arte; - Jogos e brincadeiras; - Atividades de expressão corporal; - Produção de texto; - Produção artística; - Organização de exposição.	- Reconhecer e utilizar palavras e expressões já trabalhadas; - Expressar sentidos e significados a partir das obras; - Relacionar as obras aos elementos do seu cotidiano; - Compreender e executar comandos orais; - Compreender e utilizar as expressões e os conceitos do cotidiano da escola nas suas interações com o professor e com os colegas (Exemplos: Teacher. Yes. No. Good morning/afternoon. Bye, bye. Thank you. Please. May I come in?); - Mobilizar novos vocabulários na realização das atividades; - Expressar sentidos e significados a partir das obras dos colegas, com maior aprofundamento e autonomia; - Relacionar as obras aos conteúdos desenvolvidos; - Apresentar-se para a turma, por meio do vocabulário aprendido.

Fonte: Elaboração própria.

SUGESTÕES PARA ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Diante da proposta de ensino de língua inglesa, elaboramos algumas sugestões de encaminhamentos metodológicos. Tais sugestões podem ser exploradas e adaptadas conforme as necessidades de ensino e de aprendizagem, considerando a realidade escolar e o desenvolvimento dos alunos.

1. Inicialmente o professor dispõe, na sala, cópias de uma das pinturas da série Quarto em Arles (The Bedroom), de Van Gogh (1888), de modo que as crianças apreciem livremente. É um momento de observação e expressão individual sobre o que conseguem ver, perceber e sentir. Para conduzir a reflexão, o professor lança perguntas que desafiem e estimulem os alunos, tais como:
 - a. What do you see?
 - b. What do the paintings represent?
 - c. Which one do you like the most? Why?
 - d. How do you say this (to point something) in English?
 - e. Do you think that the paintings are famous or not? Why?
 - f. Who do you think the painter is, a woman, a man, a child, a young or an old person?
2. Apresentação do artista: Após a observação e expressão dos alunos sobre suas primeiras impressões, o professor apresenta o artista, contando alguns detalhes de sua vida e da obra selecionada (título e significado) (Camargo, 2020; Beltrão, 2014). Um dos objetivos é despertar a curiosidade nos alunos sobre as intencionalidades dos artistas, as percepções das pessoas diante das obras de arte e a atualidade das obras. Ou seja, conhecer o artista além de dados biográficos, para compreender a sua relevância atual como clássico.
3. Conhecendo Van Gogh: O professor expõe algumas obras e curiosidades sobre a história de Van Gogh por meio de vídeos, pesquisas e visitas a *sites* interativos.
 - a. O Museu Van Gogh, de Amsterdã, disponibiliza uma série de cinco vídeos para crianças: *StoryZoo at the Van Gogh Museum – Episodes in English*⁴. Os vídeos exploram as principais obras e características do trabalho do artista. Para este trabalho indicamos, em especial, os episódios 1 e 4. A apresentação dos vídeos ocorre em fases: visualização e debate sobre a temática de modo geral; exibição com pausas para explicar os conteúdos a serem explorados pelo professor e tirar as dúvidas; nova visualização para síntese e fruição dos alunos.
 - b. Há outras informações e obras no *site* do Museu Van Gogh (Van Gogh Museum, 2021), realizando um tour virtual e acessando os links e atividades disponíveis⁵.
 - c. Sugestões de outras pesquisas de *sites* e atividades:
 - i. Quarto em Arles em 3D: GALLIANO, Giuseppe. **Van Gogh 3d** - Camera Van Gogh Arles 3d - Van Gogh 3d - bedroom 3d. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nVXGzCtDHXQ>. Acesso em: 16 nov.
 - ii. Exibição em 3D: ONG, Jeff. **Van Gogh Alive Wellington Exhibition**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0-ij1d8Lvbo>. Acesso em: 16 nov. 2021.
 - iii. ALVAREZ, Silvio. **Arte para Crianças: Quarto em Arles de Van Gogh**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8p6-4-Edo3I> Acesso em 16 nov. 2021.
4. Diálogo e apreciação artística: Após a primeira apreciação e a conversa sobre o artista e suas obras, o professor e as crianças observam detalhadamente a pintura Quarto em Arles (*The Bedroom*), identificando algumas características específicas, relacionando-as com os vídeos e as pesquisas. Aqui se inclui o incentivo para o uso de vocabulários já conhecidos e a introdução de novos:

⁴ Vídeos disponíveis em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLp9bGKxyieV0nWOC29Y7g5y1o-r2O9h5p> Acesso em 16 nov. 2021.

⁵ Atividades diversas no *site* do Museu Van Gogh disponíveis em: <https://www.vangoghmuseum.nl/en/visit/enjoy-the-museum-from-home> Acesso em: 16 nov. 2021.

- a. O que está sendo retratado na obra? *Is it a bedroom? There are some objects/furniture that are used in a bedroom: bed, chair, table, towel, mirror, window, paintings/photographs, doors, clothes.*
- b. Como é o quarto? Arrumado? Grande? Bonito? (*tidy/messy; big/small; beautiful/ugly*).
- c. Quais cores o artista usou? (*yellow, green, grey, brown, red, dark blue etc.*)
- d. As cores são claras ou escuras? (*light/dark*)
- e. O que as cores do quadro nos fazem sentir? (*I feel happy, sad, nervous, anxious*).
- f. Se você dormisse nesse quarto, o que mudaria? Por quê?
- g. O que nesse quarto é igual ao seu? Respostas livres.
- h. O que nesse quarto é diferente do seu? Respostas livres.

Observação: Os diálogos são conduzidos pelo professor de modo a estimular o uso do vocabulário já aprendido pela turma e dar oportunidade para que todos participem.

5. Leitura: Em uma carta enviada ao seu irmão, Van Gogh fala sobre a pintura de seu quarto, expressando intenções, sentimentos e características do espaço (Van Gogh, 2021). O professor realiza a leitura da carta com os alunos, destacando sentimentos e características do quarto retratado. A leitura ocorre em três momentos: leitura inicial para identificação geral do tema; leitura coletiva para destaque e debate do conteúdo a ser explorado; nova leitura, para relação entre os elementos da carta e da obra estudada.
6. Áudio e Pintura: Após a leitura da carta, o professor destaca o trecho que descreve o quarto e disponibiliza o áudio⁶ em inglês. Após ouvir e dialogar com o professor sobre as referências das cores e dos objetos citados no trecho, os alunos criam e pintam um desenho, retratando sua própria versão da obra de Van Gogh, seguindo as descrições do artista e as observações da obra. Para a compreensão do texto, os alunos identificam palavras já conhecidas e o professor aponta no quadro (ou traduz) quaisquer palavras novas.

The walls are of a pale violet. The floor — is of red tiles. The bedstead and the chairs are fresh butter yellow. The sheet and the pillows very bright lemon green. The bedspread scarlet red. The window green. The dressing table orange, the basin blue. The doors lilac (Van Gogh, 2021, s/p).

7. Estátuas individuais: A turma é espalhada pelo espaço: a própria sala ou o pátio da escola. O professor mostra a imagem de uma obra de arte de Van Gogh e aponta para um dos objetos, repetindo seu nome em inglês. Os alunos retratam a imagem em forma de estátua, utilizando todo o corpo. Exemplos: *a chair, a bedroom, a towel, a hat, pants, a mirror, an open window, a closed window, a woman's photograph, a pillow*.
8. Estátuas em trios ou duplas: A partir da atividade anterior, os alunos são desafiados a representar corporalmente os objetos em pequenos grupos, de modo colaborativo. Por exemplo: cada dupla/trio reproduz: *one shirt, one chair, a window, two pillows etc.*
9. Desafio estátua em grupos: O professor propõe um desafio dividindo a turma em três ou quatro grupos. Em um tempo determinado, cada grupo recria a cena da obra, utilizando seus próprios corpos. Todos os integrantes precisam compor a cena do quadro, para os demais grupos apreciarem, como uma grande obra de arte viva. O professor pode auxiliar, indicando alguns elementos a serem representados pelos alunos em pequenos grupos (2 ou 3 pessoas formam uma cadeira, uma pessoa se coloca como a toalha pendurada, três pessoas formam a cama, por exemplo). Ao final da atividade de cada grupo, o professor pede que os demais apresentem a obra, apontando os elementos constantes e os que faltaram. Deste modo, os alunos têm a oportunidade de expressar o vocabulário aprendido.

⁶ Áudio disponível em: <https://unravel.vangogh.com/en/story/37/the-colour-has-to-do-the-job-here>. Acesso em: 16 nov. 2021.

10. O professor pede que a turma enumere todos os objetos cujo significado aprenderam, escrevendo-os no quadro.
 - a. A partir das palavras aprendidas, o professor desenvolve jogos como: jogo da memória, bingo de palavras, caça-palavras, forca etc.
11. Retomada da obra: A turma é convidada a retomar o olhar sobre a obra.
 - a. Para que as pessoas utilizam os objetos que identificamos na obra de Van Gogh? Exemplos: *The bed to sleep; the chair to seat; the mirror to look at oneself; the table to study, to put something on, to eat; the towel to get dry; the window to look at the garden.*
 - b. Como é o nosso dia a dia quando acordamos? O que fazemos e quais expressões utilizamos? Vamos imaginar e descrever um dia nosso?
 - i. *We wake up and open our eyes. We get up from the bed and open the window.*
 - ii. *We brush our teeth, change our clothes and make the bed.*
 - iii. *We say "good morning" to our family and ask if they slept well.*
 - iv. *We have breakfast and go to school/watch TV/do the homework.*
 - v. *We have lunch and go to school/watch TV/do the homework/play with friends/study.*
 - vi. *We take a shower and have dinner.*
 - vii. *We brush our teeth, put on our pajamas and say "good night".*
 - viii. *We go to bed, read a book and fall asleep.*
12. Ao verbalizar as ações do dia a dia, o professor solicita que a turma repita as expressões e faça gestos que as ajudem a compreender o seu significado, trabalhando a memória associada à linguagem corporal. Por exemplo: *Take a shower*: fazer o gesto de lavar o corpo.
13. Jogo da mímica: O professor divide a turma em dois grupos e dispõe, em uma caixa, pedaços de papel ou cartões com imagens e a escrita das expressões e ações do dia a dia trabalhadas. Alternadamente, um integrante de cada grupo sorteia um cartão e faz a mímica da expressão/ação correspondente. Seu grupo deve adivinhar, dizendo em inglês, no tempo determinado, o que está sendo demonstrado.
14. Retomada da obra com novos olhares e reflexões. A partir dos novos aprendizados, os alunos são desafiados a pensar novos elementos sobre a obra, características que não estão necessariamente explícitas. Os alunos podem imaginar respostas diversas.
 - a. Quem será que dorme nesse quarto? *A child, a boy, a girl, a woman, a man, an old person, a young person.*
 - b. Como será que é essa pessoa? *Happy, sad, lonely. He/she studies/works. He/she misses his/her family.*
 - c. Com quem ela mora? *Family, alone, mother, father, sister, grandmother.*
 - d. Será que essa pessoa tem uma casa? Ou o quarto dela é tudo o que ela tem?
 - e. Onde será que fica o quarto? *In a house, castle, hotel, apartment?*
15. O professor apresenta as três versões da obra Quarto em Arles pintadas por Van Gogh⁷ e analisa, com os alunos, as diferenças percebidas/sentidas nas obras: texturas, cores, sentimentos que provocam e características dos objetos/espço.
 - a. As pinturas são iguais?
 - b. Será que é o mesmo quarto em cada uma delas?
 - c. Quais as diferenças?
 - d. Quais as similaridades?
 - e. De qual você gostou mais? Por quê?
 - f. Por que será que o pintor pintou três vezes o mesmo quarto?

⁷ Para informações e imagens das pinturas, ver Beltrão (2014).

g. Você tem um lugar especial, de que goste muito? Qual?

Observação: Mesmo que os alunos não respondam completamente em inglês, o professor pode perguntar e estimular o uso e a repetição do vocabulário aprendido ao longo das aulas.

16. Pequenos artistas: O professor disponibiliza, para cada aluno, uma folha e materiais para pintura (giz de cera, lápis de cor, tinta), para que criem uma pintura de um lugar seu, um lugar que tenha um significado especial (um cômodo de sua casa, a casa de alguém, a escola, um parque, um cantinho predileto etc.).

a. Durante a atividade, o professor desenvolve diálogos para a retomada de conteúdos já estudados e aprofunda, inserindo novas relações. Exemplos: Cores primárias e secundárias; a escolha das cores e suas relações com as sensações e sentimentos; objetos diferentes naquele lugar; pessoas que frequentam o espaço e suas características; atividades de interesse que acontecem naquele espaço; sentimentos e emoções.

17. Exposição de arte na escola:

- a. Os alunos organizam uma galeria de arte na sala de aula com suas pinturas.
- b. As crianças são convidadas a apreciar a obra de cada um dos colegas.
- c. Durante a exposição e apreciação das pinturas, a turma interage, expressando o que sente. Para isso, o professor estimula os alunos com perguntas, chamando a atenção para os detalhes das pinturas:
 - i. O que está sendo retratado na obra? (Exemplos: *It's a room, a bedroom, a park, etc.*)
 - ii. Onde fica esse lugar?
 - iii. O que pode ser realizado ali? (Exemplos: *We can eat, read, play, sleep, ride a bike etc.*)
 - iv. Quais objetos ou elementos vemos nas pinturas? (Exemplos: *There is a ball, there are some flowers, there is a person, I can see a dog*).
 - v. Quais cores o colega utilizou? (Exemplos: *Red, blue, purple, orange, black etc.*).
 - vi. O que as cores nos fazem sentir? (Exemplos: *I feel happy, sad, nervous etc.*).

18. Apresentação:

- a. As crianças/artistas serão convidadas a apresentar a sua pintura para a turma, mobilizando conhecimentos já aprendidos em língua inglesa. Exemplo: *My painting is about my bedroom, there is a bed, a doll etc. I sleep alone/with my sister.*
- b. O professor auxilia os alunos, fazendo perguntas e relembrando os conteúdos trabalhados nas aulas sobre a pintura e a rotina da criança naquele lugar (o que você gosta de fazer/brincar nesse espaço, o que são esses objetos, para que eles servem), além de ajudar na identificação de novos vocabulários e expressões. As palavras-chave, expressões e frases iniciais podem estar no quadro, para ajudar a turma.

19. Após as apresentações, o professor orienta os alunos a escrever um pequeno parágrafo contando sobre a sua pintura, para expor ao lado dela na escola ou na própria sala de aula. O resumo da pintura é elaborado em aula e corrigido pelo professor. Posteriormente, os alunos confeccionam um cartão com seu texto, indicando a obra inspiradora do trabalho, e organizam uma exposição.

20. A partir do trabalho realizado, o professor propõe um diálogo sobre os diferentes espaços na vida de cada um e sua importância. Algumas reflexões sobre as preferências individuais e os direitos sociais de moradia e bem-estar, por exemplo, podem estar atrelados ao debate e dar novas direções para futuras intervenções. O professor pode, inclusive, indicar novas

manifestações artísticas e/ou literárias como forma de articular o conhecimento e promover a transtextualidade.

CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho foi analisar as contribuições do ensino da língua inglesa para a formação humana omnilateral, sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Para tanto, questionamos algumas das orientações para o ensino de inglês na educação escolar. Tomamos como referência os princípios de uma educação emancipatória, que promova a superação da alienação presente no cotidiano da sociedade e nas práticas pedagógicas reducionistas, pautadas na pedagogia das competências. Finalmente, elaboramos algumas proposições didáticas para o ensino de língua inglesa em uma turma do segundo ano do ensino fundamental, considerando conhecimentos de arte, ciência e filosofia como ponto de partida.

A avaliação deve levar em conta os objetivos e os conteúdos desenvolvidos nas aulas. Além disso, o professor deve identificar os conhecimentos prévios da turma, para entender e refletir sobre seus avanços e potencialidades no processo de ensino e de aprendizagem. Compreendemos que a avaliação é parte de toda concepção pedagógica do professor e deve estar articulada com a perspectiva de formação pretendida (Marques & Santos, 2020). Ou seja, em nossa proposta, a avaliação assume um caráter formativo, e não seletivo ou classificatório.

Ao elencar problematizações referentes às políticas e propostas de ensino de língua inglesa na educação escolar, esperamos contribuir para a organização de um movimento muito mais amplo e significativo, que extrapole as linhas deste artigo. Que a elaboração deste trabalho nos leve a repensar o ensino do inglês, mas, também, a dialogar coletivamente nos diferentes espaços e contextos educativos.

Nossas considerações e propostas tiveram, como pano de fundo, a defesa de uma educação que prioriza o humano na formação escolar. Uma educação que, atenta às intencionalidades (explícitas ou não), se faça crítica e consciente de seus objetivos e princípios. Não nos atribuímos a pretensa tarefa de articular passos ou modelos ou receitas pedagógicas. Disponibilizamos a articular ideias que contribuam para a consolidação de uma proposta pedagógica coerente, emancipadora e, sem dúvida, exequível.

Pensar o ensino de língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental provoca-nos a analisar inúmeros posicionamentos, escolhas, objetivos, que envolvem “o quê”, “o porquê”, “para quem”, “para quê” e “como” ensinamos. Ao mesmo tempo, o aprender também é parte dessa reflexão, pois o ensino se realiza no outro que aprende e que precisa desse aprendizado. Que nossos esforços tragam novos elementos para a relação indissociável entre teoria e prática, em um ciclo contínuo, crescente e espiral, de um ir e vir constante e necessário.

Ainda que muitas condições objetivas, tais como as políticas educacionais, que envolvem currículos, diretrizes, avaliações, etc., pareçam imutáveis, acabadas, inflexíveis, podemos (e necessitamos) fortalecer a luta contra-hegemônica, por uma sociedade mais humana e justa. Desde a Educação Infantil, seja nas aulas de Inglês, Língua Portuguesa, Artes ou Matemática, por exemplo, nossa prioridade deve ser a educação. Mas não qualquer educação. Uma educação que não aceite nada menos do que o melhor e o mais rico conhecimento possível para nossos alunos. Uma educação que seja transformadora de subjetividades e da própria realidade.

Contribuições das Autoras: Marques, H. J.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Baruki-Fonseca, R.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. Todas as autoras leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

Aprovação Ética: Não aplicável.

Agradecimentos: Não aplicável.

REFERÊNCIAS

Batista, E. L., Orso, P. J., & Lucena, C (Orgs.). (2019). Escola sem partido ou a escola da mordança e do partido único a serviço do capital. Uberlândia: Navegando Publicações.

Beltrão, C. (2014). Histórias de obras: “O Quarto em Arles”, de Vincent Van Gogh. Arte na Rede. 12 Jul. Available: <http://artenarede.com.br/blog/index.php/o-quarto-em-arles-de-vincent-van-gogh/> Access: 9 Nov. 2021.

Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Available: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm Access: 4 Nov. 2021.

Brasil. (2017) Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CP 2/2017b. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44. Available: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRO2017.pdf Access: 4 Nov. 2021.

Brasil. (2017a). Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017a. Available: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Access: 4 Nov. 2021.

British Council. (2015). O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira: Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE, São Paulo. Available: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf Access: 1 Aug. 2021.

Camargo, P. (2020). Van Gogh: o senhor da cor. Vídeo. Available: <https://youtu.be/xtkX3apiY2o> Access: 30Sep. 2020.

Cardozo, L. B. (2019). Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica à superação da visão neoliberal de aprendizagem de língua inglesa. *Revista Moara*, 54, 339-359. <http://dx.doi.org/10.18542/moara.v0i54.8119>

Chaguri, J. P., & Tonelli, J. R. A. (2014). Atividades lúdicas no ensino de línguas estrangeiras para crianças. In: Chaguri, J. P., & Tonelli, J. R. A. Espaço para reflexão do ensino de línguas. Maringá, PR: EDUEM, p. 277-300.

Cox, M. I. P., & Assis-Peterson, A. A. (2001). O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem & Ensino*, 4(1), 11-36. <https://doi.org/10.15210/rle.v4i1.15526>.

Duarte, N., Assumpção, M. C. A., Derisso, J. L., Ferreira, N. B. P., & Saccomani, M. C. S. (2012). O Marxismo e a questão dos conteúdos escolares. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, 2012, João Pessoa. Anais [...] Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. p. 3953-3979. Available: <https://www.scribd.com/document/163392389/Newton-Duarte-et-al-O-marxismo-e-a-questao-dos-conteudos-escolares>. Access: 11 Apr. 2022.

Frigotto, G. (org). (2017). Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP.

Galvão, A. C., Lavoura, T. N., & Martins, L. M. (2019). Fundamentos da didática histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados.

Gramsci, A. (2010). Cadernos do Cárcere, volume 2, 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Guia curricular para a língua inglesa: educação infantil e ensino fundamental. (2013). Subsídios para professores e gestores. Londrina: [s.n.]. 51 p. Available: <http://www.uel.br/eventos/epic/pages/arquivos/Guia%20Curricular%20versao%20final.pdf>. Access: 11 Apr. 2022.

Lavoura, T. N., & Ramos, M. N. (2020). A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas. In: Malanchen, J., Matos, N. S. D., & Orso, P. J. (orgs). A

pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas, SP: Autores Associados, p. 47-62.

Lima, A. P. (2008). Ensino de língua estrangeira para crianças: o papel do professor. *Cadernos da Pedagogia*, 2(3), 293-305.

Marinho, B. R. (2019). Um olhar sobre a língua estrangeira na educação básica com base na pedagogia histórico-crítica. *Ambiente: gestão e desenvolvimento*, 12(3), 91-101.

Marques, H. J., & Santos, F. A. (2020). Pedagogia histórico-crítica e avaliação externa: notas para a elaboração de uma avaliação emancipadora. *Educere et Educare*, 15(35), 24267. <https://doi.org/10.17648/educare.v15i35.24267>

Martins, L. M. (2011). Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: Marsiglia, A. C. G. (org). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas, SP: Autores Associados, p. 43-57.

Mato Grosso do Sul (Estado). (2019). Secretaria de Estado de Educação. Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental. Campo Grande: SED. Available http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/ms_curriculo.pdf Access: 4 Nov. 2021.

Miranda, N. C. (2015). As relações entre a língua inglesa, o mercado de trabalho e os discursos da mídia na formação do sujeito educando na escola pública. In: EDUCERE. 12, Congresso Nacional de Educação. Anais [...]. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUCPR, Curitiba. Available: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18338_8191.pdf Access: 1 Aug. 2021.

Pennycook, A. (2017). *The Cultural Politics of English as an International Language*. London and New York: Routledge.

Ramos, M. N. (2002). Educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação e Sociedade*, 23(80), 401-422.

Rosa, M. A. (2003). A relação entre domínio da língua inglesa e empregabilidade no imaginário brasileiro em tempos de mundialização do capital ("globalização"). 2003. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Curso de Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Available: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/280988> Access: 1 Aug. 2021.

Saviani, D. (2013). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. (2015). Sobre a natureza e especificidade da educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 7(1), 286-293. <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575>

Saviani, D. (2020). Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (orgs). *A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas, SP: Autores Associados, p. 7-30.

Van Gogh, V. (1888). *The Bedroom*. Pintura, óleo sobre tela, 72.4 cm x 91.3 cm. Van Gogh Museum, Amsterdam (Vincent van Gogh Foundation). Available: <https://www.vangoghmuseum.nl/en/collection/s0047V1962>. Access: 16 Nov. 2021.

Van Gogh, V. (1888). Letter to Theo van Gogh. Arles, Tuesday, 16 October. In: Vincent van Gogh: The Letters. Available: <http://vangoghletters.org/vg/letters/let705/letter.html>. Access: 16 Nov. 2021.

Van Gogh Museum. Discover the Life and Work of Vincent van Gogh. Available: <https://www.vangoghmuseum.nl/en>. Access: 16 Nov. 2021.

World Bank. (2011). *Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*. World Bank Group Education Strategy 2020. Washington, DC: World Bank. Available: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/27790>. Access: 1 Aug. 2021.

Recebido: 11 de maio de 2022 | **Aceito:** 13 de julho de 2022 | **Publicado:** 10 de agosto de 2022



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.