



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDICIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA – PPEB

DIEGO SILVA DE BARROS

A AUSÊNCIA DO CURRÍCULO DE LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS: UMA ANÁLISE EM TESES E DISSERTAÇÕES
PUBLICADAS NO PERÍODO DE 2015 A 2024

BELÉM – PA
2025

DIEGO SILVA DE BARROS

**A AUSÊNCIA DO CURRÍCULO DE LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS: UMA ANÁLISE EM TESES E DISSERTAÇÕES
PUBLICADAS NO PERÍODO DE 2015 A 2024**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Currículo da Educação Básica

Orientadora: Prof.^a Dra. Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo.

**BELÉM – PA
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B277a Barros, Diego Silva de.
 A AUSÊNCIA DO CURRÍCULO DE LÍNGUA INGLESA
 PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS: UMA
 ANÁLISE EM TESES E DISSERTAÇÕES PUBLICADAS NO
 PERÍODO DE 2015 A 2024 / Diego Silva de Barros. — 2025.
 79 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo
de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de
Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém,
2025.

1. Educação Básica. 2. Currículo. 3. Ensino Fundamental,
Anos Iniciais. 4. Língua Inglesa. I. Título.

CDD 370

DIEGO SILVA DE BARROS

**A AUSÊNCIA DO CURRÍCULO DE LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS: UMA ANÁLISE EM TESES E DISSERTAÇÕES
PUBLICADAS NO PERÍODO DE 2015 A 2024**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para obtenção do título de Mestre.

Data da defesa: __ / __ / ____

BANCA DE AVALIAÇÃO

Prof^ª. Dra. Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo (Orientadora) -
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/UFPA

Prof. Dr. Andrio Alves Gatinho (Examinador interno) -
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/UFPA

Profa. Dra. Ana Paula dos Santos Souza (Examinador externo) -
Programa de Pós-Graduação em Estudos em Etnodiversidade – PPGETNO/UFPA

Profa. Dra. Julina Cunha Menezes (Examinador Externo à Instituição)
Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL/UFOPA

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à pessoa que me colocou nos caminhos da pesquisa científica: Jeferson Almeida de Oliveira.

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, agradeço a Deus por nunca ter me abandonado nos momentos em que mais precisei. Ele sempre colocou as pessoas certas nos momentos certos em minha vida, para mostrar que seus planos são maiores que os meus. Por isso, toda honra e glória sejam concebidas a Ele.

Dentre várias pessoas especiais que Deus colocou na minha vida, o Jeferson foi a pessoa que mais me impulsionou a crescer profissionalmente e pessoalmente, por isso um agradecimento especial a ele que sempre foi luz para o meu caminho, me deu suporte e me apoiou de todas as maneiras que uma pessoa pode ser apoiada. Ele foi imprescindível para o meu desenvolvimento como ser humano.

Agradeço a minha família que sempre torceu muito pelas minhas vitórias e vibrou com cada conquista. A minha sobrinha, Yandra Letícia Silva de Barros, aos meus irmãos, Simone Silva de Barros e Ednaldo Silva de Barros e aos meus pais, Sandoval Inocente Corrêa de Barros, especialmente, minha mãe, Maria de Nazaré Silva de Barros. Ela que foi professora da Educação Básica e se aposentou como membro do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará – SINTEPP e sempre serviu de inspiração para que eu fosse persistente e nunca desistisse dos meus sonhos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPEB/UFPA), especialmente, a prof.^a Dra. Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo, minha orientadora jamais pensou em desistir mesmo quando eu já havia entregado os pontos. Ela foi basilar durante todo este processo e fez de tudo para que eu conseguisse vencer este desafio; a Prof.^a Dra. e coordenadora do programa, Amélia Maria Araújo Mesquita, que concedeu valorosas contribuições durante a minha iniciação na pesquisa e foi muito empática ao escutar as adversidades pelas quais eu estava passando, sempre fazendo o possível para resolvê-las.

Aos meus colegas do Ateliê de Pesquisa, que compartilharam comigo momentos de nervosismo, ansiedade, mas também de descontração e muita felicidade.

Aos meus alunos, que me motivam todos os dias a desenvolver minha prática pedagógica em sala para melhor atendê-los. Eles que fazem meus dias de trabalho serem mais leves, pois estão sempre me proporcionando momentos de alegria e tranquilidade.

Aos meus colegas de trabalho que se tornaram grandes amigos e sempre estiveram do meu lado em diversas fases da minha vida. Eles me motivaram e me ajudaram quando precisei. Muito obrigado por tanto, por não desistirem de mim e por estarem do meu lado em momentos infortúnios.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CLIL – *Content and Language Integrated Learning*

DCPA – Documento Curricular do Estado do Pará

EUA – Estados Unidos da América

GT – Gramática-Tradução

NEB – Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica

PPEB – Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação de Belém

SINTEPP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará

UFPA – Universidade Federal do Pará

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE QUADROS

QUADRO I: Descritores usados para o levantamento de dados na plataforma CAPES.....	43
QUADRO II: Quantidade de produções após a aplicação do recorte temporal.....	44
QUADRO III: Produções por região.....	49
QUADRO IV: Teses e dissertações produzidas por ano.....	53
QUADRO V: Abordagens na prática curricular do professor de inglês.....	57
QUADRO VI: Estratégias adotadas na prática curricular do professor de inglês.....	59
QUADRO VII: Identificação das estratégias de ensino.....	60

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Seleção do recorte temporal de acordo com o cruzamento dos descritores.....	44
Figura 2 – Porcentagem das produções por região.....	51
Figura 3 – Dados CAPES compilados por Schwartzman (2023)	52

RESUMO

Esta pesquisa investiga a lacuna existente entre a forte recomendação da BNCC para o ensino de inglês desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a ausência de orientações curriculares sobre unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas nessa etapa. Com o objetivo de construir um estado do conhecimento sobre o tema, o estudo mapeia e analisa teses e dissertações que tratam dessa ausência, buscando (i) identificar a distribuição regional da produção acadêmica, (ii) examinar os conteúdos propostos para o currículo de língua inglesa e (iii) compreender as abordagens e estratégias metodológicas que fundamentam a prática docente. Adota-se um desenho metodológico de métodos mistos: abordagem qualitativa, do tipo Estado do Conhecimento, fundamentada na análise de conteúdo, combinada a procedimentos quantitativos de natureza bibliométrica. O corpus foi obtido no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (descritores “currículo”, “inglês” e “ensino fundamental”), restrito ao período de 2015-2024; após leituras exploratórias e critérios de inclusão, 32 trabalhos compuseram o material de análise. Os resultados revelam forte assimetria regional: 81 % das pesquisas concentram-se nas regiões Sul e Sudeste, enquanto Norte e Nordeste somam apenas 12 %, indicando desigualdades estruturais na produção científica. A análise categorial mostrou que os trabalhos: (a) propõem objetos de conhecimento voltados à oralidade, letramentos multimodais e dimensões interculturais; (b) privilegiam abordagens como CLIL, multimodalidade e pedagogia crítica; e (c) recomendam estratégias de *storytelling*, uso de recursos digitais e integração de projetos interdisciplinares. Apesar desses avanços, permaneceu evidente a inexistência de parâmetros oficiais que orientem a progressão das habilidades linguísticas nos anos iniciais, o que dificulta a equidade de oportunidades entre redes públicas e privadas. Conclui-se que a formulação de diretrizes curriculares específicas para o ensino de inglês nos Anos Iniciais é urgente para assegurar coerência pedagógica, reduzir disparidades regionais e potencializar o desenvolvimento linguístico e intercultural das crianças. O estudo contribui para tais áreas ao oferecer um panorama crítico do conhecimento produzido, apontando lacunas e caminhos para futuras pesquisas e políticas públicas.

Palavras-chave: Currículo; Língua inglesa; Anos Iniciais do Ensino fundamental; Estado do conhecimento.

ABSTRACT

This study investigates the gap between the strong recommendation of Brazil's National Common Curricular Base (BNCC) for teaching English from the early years of elementary school and the lack of curricular guidelines on thematic units, knowledge objects, and skills to be developed at this stage. Aiming to establish the state of knowledge on the topic, the research maps and analyzes theses and dissertations that address this absence, seeking to (i) identify the regional distribution of academic production, (ii) examine the content proposed for the English-language curriculum, and (iii) understand the methodological approaches and strategies that underpin teaching practice. A mixed-method design is adopted: a qualitative approach, based on content analysis, combined with quantitative bibliometric procedures. The corpus was obtained from CAPES' Theses and Dissertations Catalog (descriptors "curriculum," "English," and "elementary education"), limited to 2015–2024; after exploratory readings and inclusion criteria, 32 works comprised the analytical material. Results reveal a strong regional asymmetry: 81 % of the studies are concentrated in the southern and southeastern, while the northern and Northeastern account for only 12 %, indicating structural inequalities in scientific production. Categorical analysis showed that the works: (a) propose knowledge objects focused on orality, multimodal literacies, and intercultural dimensions; (b) privilege approaches such as CLIL, multimodality, and critical pedagogy; and (c) recommend storytelling strategies, use of digital resources, and integration of interdisciplinary projects. Despite these advances, the absence of official parameters guiding the progression of language skills in the early years remains evident, hindering equity of opportunity between public and private schools. The study concludes that formulating specific curricular guidelines for teaching English in the early years is urgent to ensure pedagogical coherence, reduce regional disparities, and enhance children's linguistic and intercultural development. This research contributes to the educational field by offering a critical overview of the knowledge produced, highlighting gaps and pathways for future research and public policies.

Keywords: Curriculum; English language; Elementary education; Early years; State of knowledge.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1 Exórdio: justificando os caminhos que levaram ao objeto de pesquisa.....	14
1.2 Problematização e questões norteadoras	20
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE CURRÍCULO E LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS - ENTRELAÇAMENTOS DO BRASIL COLÔNIA À CONTEMPORANEIDADE.....	24
2.1 O currículo e a língua inglesa no Brasil.....	24
2.2 A língua inglesa no Ensino Fundamental, Anos Iniciais, das escolas do Brasil.....	33
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	37
3.1 Abordagem	39
3.2 Caminhos para o Estado do Conhecimento	40
3.2.1 Levantamento e coleta de dados.....	42
3.3 Procedimento de análise de dados	45
4. CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES – QUAL É O LUGAR DO INGLÊS NO ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?	48
4.1 CATEGORIA 1 – TESES E DISSERTAÇÕES PUBLICADAS POR ANO E REGIÃO	48
4.2 CATEGORIA 2 – OBJETOS DE ESTUDO QUE COMPÕEM O CURRÍCULO DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL	53
4.3 CATEGORIA 3 – ABORDAGENS E ESCOLHAS OU ESTRATÉGIAS QUE FUNDAMENTAM A PRÁTICA CURRICULAR DO PROFESSOR DE INGLÊS.....	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66

1. INTRODUÇÃO

Esta seção tem por objetivo mostrar quais caminhos me conduziram ao encontro do objeto de pesquisa, justificar o que motivou minhas aproximações com a área de estudo e abordar a sua relação com a temática, desde o âmbito escolar e acadêmico até o campo profissional. Desse modo, além de evidenciar a relevância deste trabalho para o campo do currículo e da Escola Básica, também situo como esta pesquisa contribuirá para futuras discussões acerca do currículo e da língua inglesa no Ensino Fundamental, Anos Iniciais.

Ao decorrer do texto desenvolvo a contextualização de como o objeto se articula com o problema de pesquisa e de como a relação estabelecida entre eles conduz para uma questão norteadora de investigação que balizará nossos estudos. Além disso, temos subquestões que também auxiliaram esta investigação, as quais podem contribuir com o movimento da pesquisa contido neste trabalho visando alcançar o objetivo geral e os objetivos específicos que aqui serão traçados.

Para embasar os estudos aqui proposto, houve um levantamento bibliográfico visando construir um aporte teórico compatível com as investigações. É importante saber os conceitos que aqui foram adotados para nos ajudou a entender como se constitui a discussão central da temática. Dessa forma, as concepções abordadas não se constituíram sozinhas e isoladas, mas se entrelaçaram de maneira social e histórica.

Com base no aporte teórico, analisei o que diz a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre o componente curricular língua inglesa. A obrigatoriedade ou não deste componente em determinada etapa do ensino nos permite levar alguns questionamentos pertinentes para o campo do Currículo e da Educação Básica.

Para responder às indagações propostas por este estudo, busqui meios que nos permitiram alcançar resultados satisfatórios. Estes meios são descritos na seção metodológica deste trabalho, que apresenta as escolhas e demarcações metodológicas que fundamentaram nossas investigações. Desse modo, indicam os caminhos percorridos por esta pesquisa para ir ao encontro do objetivo geral e dos objetivos específicos elegidos. Neste sentido, justifico a abordagem escolhida para o tipo de pesquisa que este trabalho desenvolveu e, em seguida, é explicitado o passo a passo para a coleta e análise dos dados encontrados.

1.1 Exórdio: justificando os caminhos que levaram ao objeto de pesquisa

O interesse inicial pela língua inglesa ocorreu na passagem da minha infância para a adolescência, mais especificamente no ano de 2006, quando foi lançado o primeiro filme da trilogia *High school musical*, no qual o modelo de escola norte-americana era bastante enfatizado neste musical. Esses filmes me fizeram sonhar com este modelo de escola, em que cada aluno possuía seu próprio armário de metal, as cantinas e refeitórios eram espaços enormes de socialização e lazer. As aulas eram vivenciadas em diversos tipos de laboratórios, como o de ciências e o de informática. Havia música, teatro e dança como componentes curriculares obrigatórios, ou seja, o currículo escolar, dentro da minha percepção naquela época, buscava contemplar o aluno de maneira holística, levando em consideração suas habilidades artísticas, esportivas e científicas. A proposta curricular valorizava a plenitude do ser humano e não somente uma parte dela, destinada a decorar datas, fórmulas e regras gramaticais. Dessa forma, crescia não só a minha admiração pelo sistema educacional norte-americano, mas o meu interesse em aprender a língua inglesa e me tornar um falante fluente desse idioma.

Naquela época, eu era aluno da rede pública de ensino e estava terminando o ensino fundamental com a perspectiva de seguir para a etapa do ensino médio. As aulas de inglês ocupavam apenas uma hora-aula dentro do desenho curricular semanal da escola básica e somente a partir da 5ª série, pois a primeira etapa do ensino fundamental, naquela época, não tinha língua estrangeira e compreendia da 1ª a 4ª série.

Ao passo em que eu me dedicava ao máximo para aprender uma outra língua, pude perceber a pouca valorização que se dava ao estudo de línguas estrangeiras naquele período. No ensino médio, a língua estrangeira ofertada era o espanhol, mas assim como o inglês no ensino fundamental também era a menor das preocupações dos alunos. Parte deste comportamento resultava do contexto social no qual estávamos inseridos, como eu morava em uma pequena cidade no interior do estado do Pará, o acesso à informação não era o mesmo que se tinha nas capitais. Outro fator que se tornava um agravante para o desinteresse dos alunos, de forma geral, seria os exames de vestibular que priorizavam outros componentes curriculares como português, matemática, ciências da natureza e suas tecnologias.

Percebi então naquele momento, que não era objetivo do currículo da Escola Básica tornar o aluno fluente em um novo idioma, mas sim trazer para ele noções de uma língua estrangeira que poderia ser mais bem aprofundada em outro momento. Busquei esse aprofundamento quando mudei de cidade e fiz um curso de idiomas em Belém do Pará para me

tornar falante fluente na língua inglesa e, ao término do curso, me tornei professor de inglês dentro desta mesma instituição onde cursei.

Logo após adquirir fluência no inglês busquei formação acadêmica nesta área. Passei no vestibular para Letras com habilitação em língua inglesa e portuguesa. Foi durante minha graduação pelo Centro Educacional FIBRA, em 2019 que tive uma disciplina chamada “currículo no contexto escolar”, com carga horária de 40 horas. Esta disciplina ocupava um espaço na proposta curricular do curso inferior ao das outras disciplinas, porém, foi onde tive os primeiros estudos e debates sobre currículo escolar.

Ao passo que as aulas aprofundavam os estudos sobre currículo, meu interesse pelo campo também crescia, pois naquele momento pude perceber como o currículo pode ser um instrumento poderoso capaz de moldar a organização e desenvolvimento de uma sociedade, um instrumento de poder, segundo a perspectiva de teóricos como Michael Apple (2006).

Deste modo, passei a ter um outro olhar sobre a maneira como o currículo escolar poderia se comportar e qual o seu papel como formador de uma sociedade. Quando os estágios obrigatórios supervisionados começaram, escolhi estagiar em uma escola bilíngue porque ela tinha uma proposta diferente das demais escolas regulares.

Nesta escola de ensino bilíngue, a língua estrangeira, além de estar presente todos os dias no cronograma disciplinar, também é usada para ensinar conteúdos de outros componentes curriculares como história, geografia, ciências e matemática, seguindo assim uma abordagem interdisciplinar, por isso se difere das outras escolas regulares onde o inglês ocupa uma carga horária menor e não possui uma abordagem interdisciplinar.

Para Edgar Morin (2002), a interdisciplinaridade é uma exigência fundamental do pensamento complexo diante da insuficiência das disciplinas isoladas para compreendermos a realidade multifacetada. Ele argumenta que o conhecimento humano, fragmentado em especialidades estanques, produz uma visão empobrecida e mutilada do mundo, incapaz de apreender as interconexões, as retroações e a teia de relações que constituem a complexidade dos fenômenos naturais, sociais e humanos. A interdisciplinaridade, nesse sentido, não é simplesmente a justaposição de saberes disciplinares, mas um movimento dialógico e integrador que busca estabelecer um "tecido conjuntivo" entre eles, permitindo a circulação de conceitos e a emergência de compreensões mais abrangentes.

Desse modo, pude observar como o currículo da língua inglesa se dava nos Anos Iniciais do ensino fundamental, onde o foco era desenvolver uma segunda língua no aprendente. Durante este período de experiência, percebi que devido a escola ser bilíngue a língua inglesa ocupava um espaço maior no currículo dos Anos Iniciais do que nos Anos Finais do ensino

fundamental, que é o período em que a língua inglesa passa a ser, de fato, obrigatória segundo a atual política curricular oficial no Brasil, no caso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada no ano de 2017 (Brasil, 2017). Contudo, a BNCC, como política curricular, está alinhada e tem como fundamento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 que Institui a obrigatoriedade da oferta de uma Língua Estrangeira Moderna (LEM) no currículo obrigatório da Educação Básica, a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental e define o marco legal que permitiu a atualização posterior (em 2017) que tornou a Língua inglesa a LEM obrigatória a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, como refletido no parágrafo e consolidado na BNCC.

Naquele momento, meu papel se limitava apenas à observação e anotação de como a aula era conduzida, quais assuntos eram trabalhados, como os componentes curriculares eram ministrados, as estratégias de ensino que eram adotadas, como se dava o planejamento pedagógico da escola e do professor, dentre outras questões que não demandavam da minha atuação direta, ou seja, eu não participava da elaboração de materiais e nem do planejamento pedagógico da escola ou do professor.

Após este período de estágio e o término da graduação, comecei a atuar como professor de inglês na etapa do ensino fundamental, Anos Iniciais, na mesma escola onde realizei os estágios supervisionados e, dessa forma, passei a vivenciar a questão do currículo mais de perto, além de poder participar ativamente no processo de ensino e aprendizagem, pois agora eu participaria ativamente do planejamento de ensino e da elaboração de materiais, podendo agora contribuir significativamente no processo de aprendizagem dos alunos.

O planejamento escolar deste colégio solicitava o preenchimento de documentos com as habilidades a serem trabalhadas com os alunos, de acordo com o que é previsto pela BNCC. Porém, durante esse processo de definição dos conteúdos que iriam constituir o currículo escolar desse componente, algumas questões se mostraram pertinentes em relação às unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades que deveriam ser alcançadas por aqueles alunos, uma vez que a BNCC define as habilidades a serem trabalhadas somente a partir do 6º ano do ensino fundamental, devido à sua obrigatoriedade.

Neste caso, a recomendação da coordenação era que os professores de língua inglesa adotassem as mesmas habilidades do ensino fundamental, Anos Finais para as turmas dos Anos Iniciais, ajustando para a faixa etária do aluno o que fosse possível ajustar. Deste modo, pude perceber a dificuldade dos professores em realizar essas adaptações. Este cenário me causava inquietação em relação ao aprendizado desses alunos, pois apesar da escola adotar um sistema de ensino bilíngue, ela tinha como base a BNCC para todos os seus planejamentos e, se não

havia obrigatoriedade no ensino de língua inglesa naquela etapa do ensino fundamental, porque a escola adotava parâmetros curriculares do ensino fundamental, Anos Finais, para nortear o processo de ensino e aprendizagem? Qual a garantia de se respaldar em um currículo que não foi escrito para a primeira etapa do ensino fundamental?

Foi nesse âmbito, de maior aproximação com o campo do currículo e da educação básica, que passei a buscar mais referências sobre o assunto, pois eu precisava ampliar meus conhecimentos nessas áreas para melhorar a minha prática como professor e entender como que a disciplina que eu trabalhava, a qual vem de uma cultura internacional e globalizada se comportava dentro do currículo da escola nesta etapa do ensino.

Para melhor me aprofundar nesta discussão curricular, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão Escolar (PPEB) na Universidade Federal do Pará (UFPA) com o objetivo de desenvolver uma pesquisa científica sobre essa temática e consequentemente expandir meus conhecimentos sobre o campo curricular, além de contribuir com os estudos desenvolvidos pelo Núcleo de Educação Básica (NEB). Dentro do programa, escolhi a linha de Currículo da Educação Básica, porque eu sabia que nela poderia encontrar espaço e insumos para conseguir discutir o currículo escolar da língua inglesa no ensino fundamental, Anos Iniciais, e assim, encontrar novas perspectivas de abordagem sobre esse assunto.

Após cursar as disciplinas propostas pelo Programa de Pós-Graduação na UFPA, participar de colóquios curriculares e inúmeros debates acerca do currículo escolar, percebi a importância que o currículo tem para nortear as práticas de ensino dos professores, levando a escola a ser mais democrática, quando há uma base comum a ser seguida.

Posto isto, busquei analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como principal referência para nortear meus estudos sobre currículo da língua inglesa no ensino fundamental, Anos Iniciais. A partir desta análise, pude notar que a BNCC prioriza nos Anos Iniciais o desenvolvimento da alfabetização em Língua Portuguesa, além de competências gerais que permeiam todas as áreas, como pensamento crítico, cultura digital e autogestão. A introdução de línguas estrangeiras nessa fase fica a cargo da parte diversificada do currículo, ou seja, as redes de ensino e escolas podem optar por incluir o ensino de inglês ou outras línguas, mas sem orientações específicas da BNCC para isso.

Neste sentido busquei maior aproximação com a minha realidade local, uma vez que a BNCC deixava o currículo de língua inglesa para os Anos Iniciais do ensino fundamental a cargo da instituição de ensino desenvolver e trabalhar este currículo. Analisei o Documento Curricular do Estado do Pará – DCPA (2019) que enfatiza a ideia de que é importante pensar a língua inglesa dentro de sua realidade social, quando sugere 12 habilidades para o aprendente,

dentre elas: a importância de compreender a língua no contexto político, econômico e social do Brasil; e fazer a leitura de mundo e entender a diversidade linguística e cultural de seu povo, pois isso envolve um processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica regional (Pará, 2019). No entanto, estas habilidades são dispostas de maneira geral, abrangendo toda a etapa inicial do ensino fundamental, não há uma especificidade e nem uma ordem para sabermos qual seria o ano ou momento oportuno para trabalhar tais habilidades a fim de preparar os alunos para alcançarem as próximas que ainda estão por vir.

Seguindo esta linha, a Secretaria Municipal de Educação de Belém – SEMEC (2022) também ressaltou a importância do currículo escolar conversar com o dia a dia do estudante. No que se refere à língua inglesa em seu documento a Diretriz Curricular Municipal de Língua inglesa procura motivar os alunos a refletirem sobre a presença dessa língua estrangeira em seu cotidiano, incentivando as práticas discursivas e linguísticas, levando-os a construir um discurso próprio às suas intenções comunicativas, de modo a consolidar práticas sociais de uso (Belém, 2022, p. 297).

Podemos perceber que os principais documentos curriculares norteadores citados acima enfatizam a importância de contextualizar o currículo de acordo com a vivência do aluno, mas não organizam ou orientam de que forma unidades temáticas, conteúdos e habilidades podem ser trabalhados.

Após esta análise, percebi que apenas a leitura dos documentos curriculares não poderia contribuir de maneira significativa para a produção dos planejamentos quinzenais que eu precisaria entregar para a escola, tão pouco nortearia minhas práticas de ensino em sala de aula. Todavia, eu não poderia ser o único professor de inglês a estar vivendo este dilema em relação aos conteúdos, unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades curriculares da língua inglesa que não são contempladas pelos principais documentos curriculares norteadores.

Neste viés, efetuei uma pesquisa bibliográfica para mapear os estudos disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Escolhi essa plataforma como principal fonte de coleta de dados devido ao seu amplo reconhecimento nacional e por concentrar um acervo significativo de pesquisas acadêmicas, incluindo trabalhos de mestrado e doutorado defendidos em instituições brasileiras, a decisão também levou em consideração a confiabilidade e a abrangência do material disponibilizado pela base.

Busquei analisar como essa temática vem sendo debatida entre as pesquisas, quais ações estão sendo tomadas perante a esta falta de delimitação das competências e habilidades para o

ensino fundamental, Anos Iniciais, buscando assim possíveis caminhos para sanar minhas inquietações como professor.

Encontrei teses e dissertações de diferentes regiões que abordavam a temática pesquisada de maneiras distintas, posteriormente na seção metodológica deste trabalho detalharei melhor os caminhos que foram tomados nesta pesquisa exploratória até a coleta e análise de dados, pois esse tipo de pesquisa me fez perceber a necessidade de um aprofundamento maior nos estudos que foram desenvolvidos e publicados na CAPES, sendo assim, se faz pertinente delimitar como objeto de investigação para este trabalho: **as teses e dissertações publicadas na CAPES sobre a ausência do componente de língua inglesa no currículo escolar para o ensino fundamental, Anos Iniciais, no período de 2015 a 2024.**

Justifico que a seleção de um recorte temporal abrangendo a última década fundamentou-se em dois aspectos principais. Primeiramente, buscou-se viabilizar a reunião de um corpus substancial de trabalhos, dentro do período exequível para a pesquisa, maximizando assim os dados disponíveis para análise. Essa abordagem permite um exame mais amplo das tendências científicas na área e fortalece as conclusões do estudo. Em segundo lugar, ponderou-se a discussão sobre a ausência do componente de língua inglesa no currículo escolar para o ensino fundamental nesse período, visando discutir avanços, obstáculos e contradições, cujos impactos se refletem nas práticas de ensino e no currículo (Saviani, 2016).

Posto isto, analisar os trabalhos publicados e os principais documentos curriculares que servem de eixo para nortear a prática de ensino do professor irá trazer contribuições significativas para o campo da escola básica e para a área de conhecimento do currículo escolar, assim como também vai contribuir com a linha de pesquisa em currículo do PPEB na UFPA.

No campo das políticas educacionais e curriculares, é importante compreender a abordagem dos documentos curriculares, pois esta abordagem pode revelar futuras políticas educacionais, ajudando a desenvolver diretrizes mais equitativas e eficazes para o ensino de línguas estrangeiras nas primeiras etapas da educação básica.

Além disso, pode despertar o interesse para novas pesquisas dentro desta temática, haja vista que as discussões sobre o currículo da língua inglesa não se esgotam, pelo contrário, devem ser ampliadas, pois segundo Lennenberg (1969), é mais efetivo aprender uma língua estrangeira durante a infância e pré-adolescência, do que na vida adulta. Porém, é justamente neste período que há uma carência de orientações do currículo escolar sobre o ensino de um novo idioma.

Ademais, esta pesquisa contribuirá para uma melhor compreensão das políticas educacionais e curriculares referentes ao ensino de língua inglesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Espera-se que os resultados possam mostrar a importância e funcionalidade que os documentos curriculares podem exercer quando norteiam as práticas de ensino, promovendo assim um processo mais igualitário e democrático de ensino para os alunos.

1.2 Problemática e questões norteadoras

Eric Heinz Lenneberg foi um linguista e neurocientista alemão pioneiro nos estudos sobre aquisição de uma nova linguagem. Em seu artigo “*On explaining language*”, Lenneberg argumenta que há uma “janela biológica ideal” para a aquisição de línguas, que se encerra no início da adolescência (por volta dos 12-13 anos). Após essa fase, a plasticidade cerebral¹ diminui, e a aprendizagem torna-se mais difícil e menos “natural”, assumindo um caráter mais “acadêmico” como ocorre com adultos (Lenneberg, 1969).

O inglês não é apenas uma ferramenta linguística, mas um vetor de acesso a outras culturas e outros conhecimentos globais. Crystal (2003) ressalta que dominar o idioma desde cedo amplia o repertório cultural e prepara crianças para interações em um mundo intercultural. Vygotsky (1934) embasa essa ideia, defendendo que a aprendizagem ocorre por meio de interações sociais significativas, nas quais o inglês pode ser integrado a atividades lúdicas e colaborativas. Para aproveitar o potencial da infância, é essencial adotar abordagens contextualizadas e multissensoriais. Montessori (1949) propõe o uso de materiais concretos e atividades práticas para associar o inglês a experiências sensoriais. Neste viés, diversos pesquisadores corroboram a importância de se aprender uma segunda língua na infância de maneira contextualizada e significativa.

A presença de um currículo para nortear os planejamentos e práticas curriculares e pedagógicas é fundamental para que as escolas consigam alcançar determinados resultados e metas educacionais que foram estabelecidos de acordo com o insumo que foi fornecido. Johnstone (2002) reforça a importância de políticas públicas que garantam formação docente e recursos adequados para aulas dinâmicas. Baker (2011) argumenta que o contato precoce com o idioma amplia a compreensão de diversidade cultural, preparando crianças para interações em contextos globais. Relatórios da UNESCO (2016) destacam que políticas educacionais que

¹ Plasticidade cerebral: a capacidade do sistema nervoso de se modificar estrutural e funcionalmente em resposta a estímulos ambientais. Segundo Donal Hebb (1949) a repetição de atividades mentais ou motoras fortalece as conexões sinápticas, formando redes neurais mais eficientes. Isso fundamenta a ideia de que a aprendizagem modifica a estrutura cerebral.

integram línguas estrangeiras nos currículos infantis contribuem para a formação de cidadãos empáticos e críticos, capazes de dialogar com realidades diversas.

Ainda nesta mesma linha de pensamento, Gee (2004) entende que a aprendizagem de uma nova língua deve ser considerada um processo cultural, pois ela é ação que é vivenciada de acordo com as experiências culturais de cada indivíduo, diferentemente da memorização de vocabulários sem contextos que não agregam sentido ao que está sendo ensinado.

Corroborando com esse aspecto, Monte Mór (2014) problematiza o foco apenas no ensino linguístico do inglês na escola regular, argumentando que este foco concentra mais esforços na disciplina, nas regras gramaticais do que nos valores socioculturais, políticos e econômicos. Seguindo esta linha, Cirino e Denardi (2019) argumentam que é preciso quebrar padrões hegemônicos no ensino de inglês para crianças e selecionar/produzir atividades que deem espaço ao cotidiano do aluno para que a aprendizagem seja significativa.

Desse modo, podemos perceber que a aprendizagem de inglês na infância é respaldada por evidências neurológicas, cognitivas e socioculturais. Seu ensino precoce não apenas otimiza a aquisição linguística, mas também desenvolve habilidades essenciais que auxiliarão o seu processo de aprendizagem. Políticas educacionais deveriam melhor delimitar quais práticas poderiam fazer parte do currículo do ensino fundamental, Anos Iniciais, contribuindo assim para a formação de cidadãos globais, preparados para os desafios acadêmicos, profissionais e sociais do futuro.

Portanto, diversos autores têm enfatizado a importância de uma segunda língua como o inglês ser ensinado durante a infância e pré-adolescência, essa faixa etária corresponde a primeira etapa do ensino fundamental, por isso é importante que haja objetos de conhecimento e unidades temáticas bem delimitadas, para que em sala de aula os professores consigam desenvolver as habilidades propostas e alcançar resultados estabelecidos.

Neste viés, a relevância da presente proposta de pesquisa para o campo do currículo e da Educação Básica se dará por meio de uma análise crítica de conteúdo, buscando identificar quais propostas e mecanismos estão sendo adotados perante essa carência do currículo da língua inglesa na primeira etapa do ensino fundamental, o que tem se observado sobre este assunto e que podemos encontrar nas pesquisas que fundamentam as teses e dissertações publicadas no Portal da CAPES.

Em relação à ausência do currículo de língua inglesa para o ensino fundamental, Anos Iniciais, levamos em consideração que os documentos curriculares norteadores podem apenas fornecer premissas sobre esta temática, mas não conseguem se refletir na realidade das práticas

de ensino por não estabelecer em parâmetros curriculares específicos e sólidos que possam servir de base para o planejamento e execução das atividades.

Desse modo, a problemática central deste estudo reside na tensão entre a forte recomendação dada pela BNCC de se estudar um novo idioma desde os Anos Iniciais do ensino fundamental e a falta de orientação sobre quais unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades deveriam ser desenvolvidas e em qual momento desta etapa de ensino isso deveria ocorrer.

O documento em questão define cinco eixos a seguir que devem ser desenvolvidos com os alunos: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos linguísticos e Dimensão intercultural. Além dos eixos, a BNCC também apresenta seis competências específicas de língua inglesa para o ensino fundamental anos iniciais e finais, porém, ela não define em que ano específico as competências deveriam ser desenvolvidas.

Problematiza-se então a ausência de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades que são ofertadas apenas aos Anos Finais do ensino fundamental, a partir do 6º ano, e não são disponibilizadas aos Anos Iniciais, onde o aluno está mais propenso a aprender um novo idioma, segundo Vygotsky (1934), Lenneberg (1969), Crystal (2003), Johnstone (2002), Monte Mór (2014), Cirino e Denardi (2019).

Desse modo, surge o problema de pesquisa que parte da seguinte questão norteadora: **o que evidenciam as teses e dissertações quanto a ausência do componente de língua inglesa no currículo escolar do ensino fundamental, Anos Iniciais, publicadas na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2015 a 2024?**

Para responder a este questionamento, a problemática central se estrutura nas seguintes subquestões que auxiliarão a questão norteadora:

1. Quais regiões do Brasil estão produzindo teses e dissertações abordando a temática do nosso trabalho?
2. Quais conteúdos, objetos de conhecimento ou habilidades, a partir das teses e dissertações, foram identificados/propostos para compor o currículo da língua inglesa no ensino fundamental, Anos Iniciais?
3. Quais abordagens, escolhas ou estratégias metodológicas norteiam e fundamentam a prática curricular do professor de inglês dessa etapa?

Partindo destes questionamentos, estabelecemos como objetivo geral da pesquisa construir o estado do conhecimento acerca do que evidenciam as produções acadêmicas quanto

à ausência do componente de língua inglesa no currículo escolar do ensino fundamental, Anos Iniciais, em teses e dissertações disponíveis na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), publicadas entre 2015 e 2024.

Quanto aos objetivos específicos, propõe-se: identificar as regiões do Brasil que estão produzindo teses e dissertações abordando a temática do nosso trabalho; analisar conteúdos, ou objetos de conhecimento, a partir das teses e dissertações, que foram identificados/propostos para compor o currículo do ensino fundamental, Anos Iniciais e compreender as abordagens, escolhas e estratégias metodológicas que norteiam e fundamentam a prática curricular do professor de inglês dessa etapa do ensino fundamental.

Nossa dissertação está estruturada em cinco seções, onde a primeira intitulada: ‘Introdução’ tem por objetivo justificar o tema da pesquisa mostrando o que levou o pesquisador a caminhar nesta direção. Apresentar os elementos constitutivos deste trabalho, assim como a delimitação do objeto, o problema de investigação, suas questões norteadoras e os objetivos a serem alcançados.

A segunda seção intitulada: “Pressupostos teóricos sobre currículo e língua inglesa” objetiva fornecer aporte teórico e conceitual para embasar nossos estudos durante a pesquisa. Neste momento, discute-se a relação do currículo com a língua inglesa e sua construção histórica, conceitua-se ainda o que se entende por currículo e como ele se constitui no campo de estudo. Abordaremos estudos sobre políticas curriculares de caráter transnacional/global que afetam países como o Brasil, bem como, os estudos e teorias que sustentam o ensino da língua inglesa nos Anos Iniciais do ensino fundamental, refletindo sobre sua inserção nesta etapa de ensino a partir da ótica de pesquisadores desta área.

A terceira seção intitulada: ‘Procedimentos Metodológicos’ apresento o percurso da pesquisa desde as primeiras impressões sobre o tema e os procedimentos de levantamento de dados até a forma como os dados são analisados, pois este estudo assenta-se numa abordagem qualitativa, bibliográfica do tipo estado de conhecimento, desse modo, utilizamos descritores específicos para desenvolver nossa pesquisa no banco de dados elencado.

Na quarta seção apresento as categorias de análise das teses e dissertações instrumentalizaram/orientaram a responder às questões de investigação e alcançar os objetivos traçados, a partir do uso da análise de conteúdo como técnica para analisar os dados coletados. Na última seção, dedico à conclusão do trabalho com as considerações finais.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE CURRÍCULO E LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS - ENTRELAÇAMENTOS DO BRASIL COLÔNIA À CONTEMPORANEIDADE.

Nesta seção discute-se as concepções teóricas usadas para embasar a discussão apresentada neste trabalho. Aborda-se os caminhos trilhados pela língua inglesa dentro do currículo escolar no Brasil, especialmente no que se refere ao ensino fundamental, que é a etapa discutida neste trabalho.

2.1 O currículo e a língua inglesa no Brasil.

A sistematização do currículo nacional brasileiro passa necessariamente pela análise de dois marcos legais que organizam, regulam e legitimam o trabalho escolar: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei n. 9.394/1996 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A LDB constitui o arcabouço jurídico que define responsabilidades, etapas e princípios da educação no Brasil, enquanto a BNCC apresenta, em nível curricular, os direitos de aprendizagem e as competências esperadas em cada etapa. O entrelaçamento entre esses documentos não se dá apenas em termos formais.

A BNCC foi formulada no interior das possibilidades estabelecidas pela LDB, mas também em termos políticos e pedagógicos: ambos refletem concepções sobre o papel da escola, sobre a centralidade das competências e sobre as tensões entre universalidade normativa e autonomia local.

A LDB de 1996 representa um marco de reorganização do sistema educacional brasileiro na esteira do processo de redemocratização. Entre seus preceitos, a LDB define funções do sistema, formação básica, níveis de ensino e responsabilidades federativas, atribuindo aos entes federados a competência para planejar e executar políticas e currículos (BRASIL, 1996). Em outras palavras, a LDB traça as linhas mestras da organização escolar e abre espaço para que documentos subsidiários estaduais, municipais e, posteriormente, nacionais, como a BNCC, operacionalizem os conteúdos e as progressões de aprendizagem.

Ao conferir um papel regulador sem detalhar inteiramente o que se deve ensinar em cada ano, a LDB deixou um campo de atuação para políticas curriculares posteriores, campo esse que viria a ser preenchido, em parte, pela BNCC.

A BNCC surgiu como um esforço de concretização de um núcleo comum de aprendizagens que deveria garantir direitos educacionais mínimos e favorecer a equidade entre redes e sistemas. Publicada décadas após a LDB, a BNCC foi concebida para responder a

demandas por maior clareza quanto às competências e habilidades que os estudantes deveriam atingir em diferentes etapas da educação básica.

Contudo, a sua formulação foi marcada por intensos debates políticos, técnicos e ideológicos: a BNCC procurou equilibrar exigências de formação para a cidadania, competências para a economia do conhecimento e orientações que respeitassem a diversidade regional e local. Ao assumir esse papel, a BNCC se consolidou como um documento referencial, e não substitutivo para currículos de estado e municípios, orientando, mas não suprimindo, a autonomia local prevista na LDB (Brasil, 2017; Saviani, 2016).

O entrelaçamento entre LDB e BNCC pode ser lido, portanto, em duas dimensões complementares. Primeira: normativa-jurídica, a LDB fornece a estrutura legal para a educação e delega a formulação de matrizes curriculares detalhadas a órgãos competentes; a BNCC, por sua vez, ocupa esse espaço de detalhamento ao estabelecer competências e eixos de aprendizagem para garantir uma base comum. Segunda: política-epistêmica: a LDB consagra princípios democráticos e a responsabilidade dos sistemas, enquanto a BNCC operacionaliza concepções de que tipo de cidadão e que tipo de saber a escola deve privilegiar. Essa operacionalização tem efeitos práticos: a BNCC orienta materiais, avaliações externas e formações docentes, o que altera, de modo concreto, as rotinas escolares e as expectativas sobre o progresso dos estudantes.

No entanto, a consolidação desses documentos como guias centrais não foi isenta de tensões. Autores críticos do currículo argumentam que qualquer tentativa de uniformizar aprendizagens por meio de documentos nacionais tende a confrontar diferenças socioculturais e assimetrias regionais; segundo essa perspectiva, a padronização pode legitimar um currículo que reproduz desigualdades, a menos que seja acompanhada por investimentos e políticas compensatórias (Apple, 2006; Sacristán, 2013).

Outro ponto central para compreender o entrelaçamento LDB–BNCC é o caráter normativo versus o caráter flexível do currículo. A LDB, por delegar competências, preserva a possibilidade de adaptação local; a BNCC, ao estabelecer um núcleo comum, reduz em certa medida essa heterogeneidade, mas sem suprimir totalmente a autonomia municipal e estadual. A síntese entre ambos só se efetiva quando os entes subnacionais conseguem traduzir a BNCC em documentos locais (PCNs estaduais, documentos curriculares municipais) e em práticas escolares concretas. Esse fenômeno confirma a ideia de que, para que a BNCC cumpra seu objetivo igualizador, sua implementação deve ser apoiada por políticas públicas integradas (financiamento, formação e materiais).

As disputas teóricas sobre o papel desses documentos também afetam a maneira como o ensino de línguas, especialmente o inglês, é concebido. A LDB não prescrevia uma língua específica; a BNCC, contudo, estabeleceu o inglês como língua moderna obrigatória a partir do 6.º ano, deixando aos sistemas a incumbência de decidir sobre a oferta nos Anos Iniciais. Esse recorte legal-normativo gerou um espaço de incerteza e criatividade: enquanto uns adotam a BNCC estritamente, outros extrapolam suas recomendações e implementam abordagens pedagógicas inovadoras.

Para entendermos os caminhos que a língua inglesa trilhou no currículo escolar brasileiro precisamos lembrar que este componente curricular nem sempre foi relevante para a formação da população que se estruturava nesse país. No Brasil Colônia, a educação era controlada pelos jesuítas, que priorizavam o latim, o tupi-guarani e o português. O francês era a língua estrangeira da elite, associada à cultura europeia e às cortes (Almeida Filho, 2010). Desse modo, o inglês, por sua vez, era praticamente inexistente, já que Portugal mantinha relações comerciais e políticas mais estreitas com França e Holanda.

A chegada dos jesuítas ao Brasil, em 1549, marcou o início da educação formal no território colonial. A Companhia de Jesus, liderada por Manuel da Nóbrega e José de Anchieta, tinha como missão principal a catequização dos povos indígenas e a consolidação do projeto colonizador português. Nesse contexto, a educação funcionava como um instrumento de controle social e religioso, e as línguas desempenhavam um papel estratégico nesse processo (Oliveira, 2001).

Louis Althusser (1970), em *Aparelhos Ideológicos de Estado*, classifica a escola como o principal mecanismo de reprodução das relações de produção capitalistas. Enquanto os Aparelhos Repressivos (polícia, exército) usam força, os Aparelhos Ideológicos (como a escola) atuam pela persuasão. Dessa forma, o currículo ensina não apenas habilidades técnicas, mas também a aceitação passiva de papéis sociais. Por exemplo, trabalhadores aprendem a seguir ordens, enquanto elites são treinadas para comandar. A divisão entre "ensino profissionalizante" e "ensino acadêmico" reflete e reforça a divisão de classes, preparando indivíduos para ocupar posições predeterminadas na sociedade (Althusser, 1970).

Corroborando com estes aspectos e trazendo um aprofundamento maior para a discussão no campo curricular, Michael Apple entende que o currículo é um "campo de batalha ideológico". Em *Ideologia e Currículo*, ele argumenta que a seleção de conteúdos educacionais não é aleatória, mas deliberada, privilegiando saberes que legitimam os interesses de grupos dominantes. Por exemplo, a ênfase em histórias eurocêntricas ou na matemática como "linguagem universal" reforça a superioridade cultural do Ocidente, marginalizando

conhecimentos indígenas, africanos ou populares (Apple, 2006). Nessa direção, o currículo “[...] é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de um grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas” (Apple, 2006, p. 59).

Para Apple (2006), selecionar conhecimento é exercer uma relação de poder sobre qual conhecimento será validado e qual não terá essa aprovação. Desta forma, o autor entende o currículo “oficial” como forma de dominação hegemônica, pois, segundo ele, há uma concreta conexão entre economia do conhecimento e educação, sendo assim, entre economia e currículo também. Nesta perspectiva, temos a construção do currículo pautada nos interesses das classes dominantes que vão moldar a formação de classes inferiores para atender as demandas econômicas do mercado através dos conhecimentos que serão disponibilizados para essas classes sociais.

Dentro desta mesma vertente, Sacristán (2013) também postula que o currículo seleciona e organiza conhecimentos considerados “válidos”, mas essa seleção não é neutra. O autor alerta para o risco de reproduzir hierarquias culturais, marginalizando saberes locais e populares. Para o autor, “o currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar”, ordenando também outros elementos do processo ensino-aprendizagem (Sacristán, 2013, p. 18).

Levando em consideração os autores Althusser (1970), Apple (2006) Sacristán (2013), e seus pressupostos anteriormente mencionados, é possível compreender porque o latim e o tupi-guarani dominavam o cenário educacional, enquanto o francês emergia como língua estrangeira entre a elite colonial. Essa preferência refletia a influência cultural francesa na Europa, especialmente após o Iluminismo. Membros da aristocracia brasileira, muitos formados em universidades europeias, viam o francês como um símbolo de sofisticação e acesso à filosofia, literatura e ciências modernas (Altman, 2004). A corte portuguesa, mesmo após a expulsão dos jesuítas em 1759, mantinha estreitos laços com a França, o que reforçava o *status* do francês nas camadas altas.

Dessa forma, o inglês era quase inexistente no período colonial por causa de fatores geopolíticos e econômicos como a União Ibérica (1580-1640) onde Portugal aproximou-se da Espanha, que rivalizava com a Inglaterra. Além disso, os conflitos entre protestantes ingleses e católicos ibéricos tornavam o ensino do inglês culturalmente indesejável em um projeto educacional controlado pela Igreja (Schwartz, 2003).

Neste modelo, não havia espaço para línguas modernas como o inglês, visto como utilitário e desprovido de prestígio intelectual. Mesmo com a transferência da corte portuguesa

para o Brasil em 1808, houve abertura para contatos internacionais, mas o inglês ainda não era priorizado. A primeira escola de línguas modernas foi o Colégio Pedro II, que oferecia francês como língua estrangeira principal, refletindo seu status cultural da época (Schlatter; Garcez, 2012).

É só no ano de 1809, de acordo com Santos (2011), que as escolas brasileiras começaram a ensinar inglês como disciplina obrigatória devido a D. João VI que ordenou a introdução de duas línguas estrangeiras: o inglês e o francês, estrategicamente escolhidas por conta das relações comerciais de Portugal com a Grã-Bretanha e a França. Naquela época, o principal interesse era capacitar os aprendentes a se comunicarem oralmente e por escrito, para atender as demandas do comércio. ou seja, o objetivo da escola naquele período era capacitar os alunos para futuramente alimentar e impulsionar o mercado econômico.

Com a Revolução Industrial e o surgimento de novas fontes de energia, eletricidade, petróleo e tecnologias, surgiu a necessidade de um novo tipo de mão de obra qualificada. Neste cenário, a escola se tornaria responsável por desenvolver as competências essenciais para capacitar as pessoas de acordo com as demandas do mercado daquela época (Silva, 2006).

Nesta direção, autores como Karl Marx e Friedrich Engels (2007) argumentam que a educação não é neutra, mas serve aos interesses da classe dominante. Para Bowles e Gintis (1981) o currículo escolar reproduz as desigualdades ao capacitar a força de trabalho de forma hierárquica: enquanto as elites recebem formação crítica, as classes trabalhadoras são treinadas para obedecer e executar tarefas repetitivas. Essa análise é aprofundada em *Schooling in Capitalist America*, onde os autores defendem a tese da correspondência: a estrutura escolar espelha a organização do trabalho capitalista, com disciplinas rígidas, avaliações padronizadas e hierarquias que preparam os alunos para aceitar a exploração no mercado. É dessa forma que eles entendiam a educação nesse processo.

Tendo em vista esta produtividade como valor central, houve uma mudança na relação da língua inglesa com o currículo a partir da segunda metade do século XIX. O crescimento das relações comerciais com a Grã-Bretanha, especialmente após a independência do Brasil (1822), levou à demanda por tradutores e profissionais que dominassem o inglês. Escolas particulares, como o Colégio Anglo-Americano no Rio de Janeiro, começaram a oferecer aulas de inglês apenas para filhos de diplomatas e comerciantes (Leffa, 2012).

Anos depois, a abolição da escravidão (1888) e a Proclamação da República (1889) iriam acelerar a busca por modelos educacionais modernos. Autores como Rui Barbosa defendiam a inclusão de línguas estrangeiras para "civilizar" o país, embora o foco permanecesse no francês (Paiva, 2003).

No século XX, surge então a primeira legislação educacional a incluir línguas estrangeiras no currículo escolar, foi o Decreto 19.890/1931. Segundo este decreto, durante o governo de Getúlio Vargas, o inglês tornou-se opcional no ensino secundário, competindo com francês e alemão. A escolha refletia a ascensão dos EUA como potência global pós-Primeira Guerra (Celani, 2005). Anos mais tarde, a aliança do Brasil com os EUA na Segunda Guerra (1942) consolidou o inglês como língua da tecnologia e da diplomacia. Programas como o Escola Nova e acordos culturais (e.g. Fulbright, 1951) promoveram a formação de professores e a importação de métodos estadunidenses, como o áudio lingual (Cox; Assis-Peterson, 2008).

De acordo com Celani (2005), é somente em 20 de dezembro de 1961 que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabeleceu, pela primeira vez, a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira moderna no currículo do ensino médio (então chamado de ensino secundário). No entanto, a lei não especificava qual língua deveria ser adotada, deixando a escolha para as redes de ensino, como apontam Quevedo-Camargo; Silva (2017). Na prática, o francês ainda mantinha prestígio em muitas regiões, enquanto o inglês ganhava espaço devido à influência dos Estados Unidos no pós-Segunda Guerra Mundial

em 1961, a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação promoveu a descentralização do ensino. As línguas estrangeiras deixaram de ser obrigatórias e passaram a ser optativas/complementares. Essa decisão ocasionou uma gradativa diminuição do número de línguas estrangeiras nas escolas. Além de desobrigar o Estado a oferecer ensino de língua estrangeira, a LDB de 1961 deixou a responsabilidade do ensino de idiomas para os estados e não prescrevia qual método deveria ser privilegiado no ensino de Línguas Estrangeiras Modernas. Na prática, o ensino de LEM nas escolas ficou à deriva (Quevedo-Camargo; Silva, 2017, p. 261).

A ascensão do inglês como língua estrangeira prioritária ocorreu durante o regime militar (1964–1985), com a Lei 5.692/1971. Essa reforma, alinhada ao projeto de "modernização conservadora" do regime, priorizou o ensino técnico-profissionalizante e vinculou o inglês ao acesso à tecnologia e ao desenvolvimento econômico. O artigo 7º da lei determinava: "O ensino de língua estrangeira moderna será obrigatório a partir da 5ª série, cabendo a escolha entre as mais difundidas na comunidade internacional" (Brasil, 1971).

Embora esta lei não citasse explicitamente o inglês, a interpretação hegemônica nas secretarias de educação e escolas do período privilegiou essa língua, associando-a à ascensão dos EUA como potência global e à necessidade de formar mão de obra para multinacionais instaladas no Brasil (Rajagopalan, 2003).

Esta preferência estava alinhada ao projeto de "modernização conservadora" do regime, que vinculava o domínio do idioma ao acesso à tecnologia estrangeira, à formação de mão de

obra qualificada para o setor industrial (especialmente multinacionais) e à integração subordinada na ordem capitalista internacional liderada pelos Estados Unidos (Saviani, 2007; Rajagopalan, 2003). As orientações pedagógicas para o trabalho com o inglês neste período refletiam fortemente esse viés utilitarista e técnico, caracterizando-se por seis principais pontos:

1. Ênfase na leitura técnica e instrumental: O principal objetivo era capacitar o aluno a *ler e compreender* manuais técnicos, textos científicos e documentação relacionada à tecnologia e à indústria. A habilidade de leitura, especialmente com foco na extração de informações específicas, era prioritária, visando formar indivíduos capazes de operar máquinas importadas ou acompanhar avanços técnicos (Almeida Filho, 2010). A comunicação oral (fala e compreensão auditiva) e a escrita eram grandemente negligenciadas.
2. Predomínio do método gramática-tradução (GT): A metodologia hegemônica era a abordagem estruturalista tradicional, centrada no ensino explícito e descontextualizado de estruturas gramaticais e listas de vocabulário. As aulas consistiam predominantemente em:
 - Explicação de regras gramaticais.
 - Memorização de listas de vocabulário, frequentemente técnicas.
 - Exercícios estruturais de repetição e substituição (*pattern drills*).
 - Tradução de frases soltas e textos (do inglês para o português e vice-versa) como forma de verificar a compreensão gramatical e lexical (Lefta, 2012).
3. Descontextualização e falta de foco comunicativo: O ensino era dissociado de situações reais de comunicação e do uso social da língua. Pouca ou nenhuma atenção era dada aos aspectos socioculturais, pragmáticos ou funcionais da língua inglesa. A língua era tratada como um sistema fechado de regras a serem dominadas, não como um instrumento de interação (Paiva, 1997).
4. Papel do professor como transmissor de conhecimento: O professor era visto como o detentor exclusivo do conhecimento, responsável por transmitir as regras gramaticais e o vocabulário aos alunos, que assumiam um papel passivo de receptores. A interação em sala de aula era mínima e centrada no professor (Gimenez, 2006).
5. Materiais didáticos: Os livros didáticos disponíveis e adotados refletiam esse método. Eram compostos principalmente por listas de vocabulário técnico, extensas apresentações gramaticais, textos artificiais ou técnicos para tradução e exercícios estruturais. Raramente apresentavam elementos autênticos da cultura anglófona ou atividades que simulassem comunicação real (Almeida Filho, 2010).

6. **Despreparo Docente e Falta de Orientação Específica:** Embora a lei definisse a obrigatoriedade, não houve um investimento proporcional na formação inicial e continuada de professores de línguas. Muitos docentes atuavam com formação precária ou insuficiente, reproduzindo as práticas tradicionais que haviam vivenciado como alunos. As secretarias de educação, ao priorizarem o Inglês, muitas vezes não forneciam orientações pedagógicas detalhadas além da necessidade de cumprir o currículo gramatical e o foco instrumental (Paiva, 1997).

As orientações para o trabalho com a língua inglesa durante a vigência da Lei 5.692/1971 foram marcadas por uma visão estreitamente instrumental e uma metodologia estruturalista tradicional (Gramática-Tradução). Priorizou-se a leitura técnica e a decodificação gramatical em detrimento das habilidades comunicativas orais e de uma compreensão mais ampla da língua como fenômeno cultural e social. Este modelo, alinhado aos objetivos desenvolvimentistas e tecnicistas do regime militar, revelou-se pedagogicamente limitado e contribuiu para uma herança de dificuldades no ensino eficaz da língua inglesa no Brasil, cujos reflexos ainda podem ser percebidos em muitos contextos.

Com a redemocratização, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), aprovados no ano de 199, propuseram o ensino de línguas estrangeiras para a "cidadania global", enfatizando habilidades comunicativas. É neste momento que o inglês passou a ser obrigatório a partir do 6º ano, com foco em funções sociais da linguagem (Brasil, 1998). Nesse documento, a língua estrangeira é mencionada a partir de um discurso permeado pela ideia de que vivemos em uma sociedade do conhecimento e precisamos interagir a partir dos meios eletrônicos de comunicação, e cabe ao professor desenvolver práticas que oportunizem essa interação:

Antes de tudo, é necessário fazer menção a dois pontos importantes para o trabalho do professor: o impacto da tecnologia da informática na sociedade e no ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira e a noção de tarefa.

Com relação ao impacto da tecnologia da informática, é necessário atentar para dois aspectos: o acesso às redes de informação possibilitado pelo conhecimento de língua estrangeira e os softwares disponíveis para o ensino de Língua Estrangeira. É inegável que aumenta cada vez mais a possibilidade de acesso às redes de informação do tipo Internet, como também as exigências do mundo do trabalho passam a incluir o domínio do uso dessas redes. O conhecimento de Língua Estrangeira é crucial para se poder participar ativamente dessa sociedade em que, tudo indica, a informatização passará a ter um papel cada vez maior. (BRASIL, 1998, p. 87).

Porém, a consolidação definitiva do inglês como língua estrangeira obrigatória em todo o território nacional só ocorreu com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017. O documento estabelece que: "O ensino de língua inglesa passa a ser obrigatório do 6º

ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio" (Brasil, 2017). Essa política curricular justificou a escolha pelo inglês como língua de "comunicação global", essencial para o acesso à informação, tecnologia e intercâmbios culturais. O espanhol, antes obrigatório por lei (Lei 11.161/2005), tornou-se opcional, refletindo a hegemonia anglófona no século XXI (Gimenez, 2018).

Sendo assim, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental não foram contemplados pela obrigatoriedade do inglês no currículo, logo, não detêm de orientações concretas e delimitadas como as que estão presentes nas etapas seguintes de ensino. A primeira etapa do Ensino Fundamental apenas segue fortes recomendações propostas pelo documento.

Embora a preocupação se deve a uma combinação de fatores, incluindo a priorização da alfabetização e a necessidade de fortalecer a língua materna, o português, a falta de orientações mais específicas em relação à língua inglesa pode interferir na aprendizagem dos alunos que se encontram nessa etapa do ensino fundamental, tendo como agravante as condições econômicas e sociais da escola em que se estuda.

Autores como Monte Mór (2013) alertam para o risco de o inglês aprofundar desigualdades, já que estudantes de escolas públicas raramente atingem proficiência devido às diferentes condições para o ensino desse idioma. Enquanto escolas particulares oferecem ensino bilíngue, intercâmbios e professores nativos, a rede pública enfrenta carências estruturais (falta de materiais, turmas superlotadas e docentes sem formação adequada). Essa disparidade resulta em um *apartheid* linguístico: estudantes de classes altas atingem proficiência, enquanto os de escolas públicas têm contato superficial com a língua, reproduzindo desigualdades socioeconômicas (Monte Mór, 2013).

Deste modo, podemos depreender que a inclusão da língua inglesa no currículo escolar do Brasil evoluiu de prática elitista à política de massa, refletindo projetos de nação em disputa. Se, por um lado, sua inclusão curricular atende a demandas globais, por outro, reproduz hierarquias linguísticas coloniais.

Essa relação de poder que o currículo escolar estabelece de acordo com os componentes curriculares ali presentes nos faz retomar a problemática central deste trabalho uma vez que temos a oferta da língua inglesa para o ensino fundamental, Anos Iniciais, mas não temos insumos o suficiente para desenvolver todas as competências sugeridas que os alunos deveriam alcançar neste período do ensino.

Desse modo, é inevitável a divergência na própria oferta e qualidade de ensino, pois o próprio documento não orienta de maneira precisa e nem estipula quais caminhos devem ser seguidos para garantir a universalidade daquele conhecimento, tornando assim a escola menos

democrática e soberana. Uma vez que os critérios para trabalhar determinados objetos do conhecimento estejam bem estabelecidos, fica a cargo da escola seguir as orientações curriculares, construir alternativas, ressignificar essas orientações ou optar por outro caminho mais condizente com a sua realidade social, local e econômica.

A problemática em questão não é a obrigatoriedade da língua inglesa no currículo ou a margem de liberdade que a escola deveria ter para definir seus próprios conhecimentos, mas sim, a ausência de mecanismos norteadores que deveriam estar presentes no currículo do ensino fundamental, Anos Iniciais, assim como estão presentes nos Anos Finais e Ensino Médio.

Corroborando com esses aspectos, temos as contribuições de Moore e Young (2001) onde a transmissão do conhecimento passa a ser o elemento central não só da educação escolar, mas também dos moldes de uma sociedade. Neste âmbito, a ideia de currículo não pode estar esgotada e limitada às matérias de ensino que compõem as unidades curriculares.

A concepção de seleção e transmissão de conhecimentos está diretamente ligada a escola e sociedade, nesse viés, o currículo não se limita apenas a transmissão de conhecimentos pré-selecionados ele também é a solidificação de um modelo de sociedade, ou seja, mais do que selecionar conhecimentos, o currículo instrui relações de poder e valida comportamentos que irão moldar os aspectos de uma sociedade.

Em consonância com a visão dos autores mencionados anteriormente, podemos entender melhor a relação de poder que o currículo escolar estabelece dentro da sociedade e como ele pode perpetuar uma cultura capitalista hegemônica através dos próprios componentes curriculares que integram o processo de ensino e aprendizagem na escola básica, por exemplo.

O currículo escolar, portanto, é um campo de disputa entre visões funcionalistas, que o veem como ferramenta de desenvolvimento econômico, e críticas, que denunciam seu papel na reprodução de desigualdades. Enquanto teóricos do capital humano defendem sua eficiência para o mercado, pensadores críticos alertam para a perda da dimensão humanista da educação. Equilibrar essas perspectivas é essencial para construir um currículo que prepare para o trabalho sem negligenciar a formação holística do ser humano como cidadão.

2.2 A língua inglesa no Ensino Fundamental, Anos Iniciais, das escolas do Brasil.

Nesta subseção apresento a relevância da língua inglesa no ensino fundamental, Anos Iniciais. Este momento servirá de aporte teórico para embasar os benefícios de se aprender uma língua durante o ensino fundamental, Anos Iniciais, colaborando assim com a necessidade de

se estabelecer unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades para a etapa de ensino na qual os aprendentes têm uma maior predisposição para desenvolver um segundo idioma.

Uma pesquisa realizada pelo British Council (2014) revela que apenas cerca de 5% da população brasileira afirma ter algum conhecimento de inglês, evidenciando a necessidade de uma educação linguística mais eficaz. Este cenário destaca a importância de implementar políticas educacionais que garantam o ensino de inglês desde os Anos Iniciais, preparando os alunos para os desafios da comunicação em um contexto global.

A inserção da língua inglesa no currículo escolar brasileiro, especialmente nos Anos Iniciais do ensino fundamental, tem sido uma temática amplamente discutida no campo da educação, uma vez que a BNCC prioriza outros componentes curriculares para esta etapa do ensino. A globalização e a necessidade de comunicação em uma língua franca internacional tornam o ensino do inglês essencial desde os primeiros anos escolares. Esta fundamentação teórica discute a importância e os desafios para o ensino da língua inglesa nos Anos Iniciais do ensino fundamental.

Vários estudos têm destacado a importância da aprendizagem precoce de línguas estrangeiras. A nível internacional várias pesquisas fornecem evidências robustas sobre os benefícios do ensino precoce de línguas. Em países como a Finlândia e a Suécia, onde o ensino de inglês começa nos primeiros anos escolares, os alunos apresentam altos níveis de proficiência linguística e são capazes de utilizar a língua em contextos acadêmicos e profissionais desde cedo (Muñoz, 2006).

No Brasil, um estudo de caso realizado em escolas públicas de São Paulo revelou que alunos expostos ao ensino de inglês desde o 1º ano apresentaram uma maior proficiência linguística e um interesse mais positivo pela língua em comparação com alunos que começaram a aprender inglês apenas no 6º ano (Silva, 2018).

Segundo Cameron (2001), a introdução de uma segunda língua na infância não só melhora a proficiência linguística, mas também contribui para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Neste viés, Lightbown e Spada (2006) concordam que a exposição precoce a uma segunda língua promove o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, que facilitam a compreensão das estruturas linguísticas e melhoram a capacidade de aprendizagem de outras línguas no futuro. Além disso, a pesquisa de García e Wei (2014) sugere que a exposição precoce a múltiplas línguas pode promover benefícios como a criatividade e a flexibilidade mental.

Além dos benefícios cognitivos, o ensino de línguas estrangeiras na infância promove a *competência intercultural*, preparando os alunos para interagir em uma sociedade multicultural.

Para Byram (1997), a educação linguística deve transcender a mera transmissão de vocabulário e gramática, incorporando a *competência intercultural*, que envolve compreender e respeitar valores, tradições e perspectivas de outras culturas. A promoção da sensibilização intercultural através do ensino precoce de línguas, fundamentada na concepção de Byram, é uma ferramenta poderosa para formar cidadãos globais críticos e empáticos. Contudo, exige uma prática pedagógica que enfrente estereótipos, reconheça assimetrias de poder e coloque o engajamento do aluno no centro. O potencial transformador reside não apenas em "preparar para a sociedade multicultural", mas em ativamente contribuir para construí-la de forma mais justa e equitativa, começando pela formação determinadas atitudes e competências nas crianças.

Nesse sentido, aprender inglês ou outra língua global desde cedo permite que as crianças reconheçam a diversidade como um valor, combatendo estereótipos e etnocentrismos. Crystal (2003) ressalta que o inglês, como língua franca, é uma ferramenta de acesso a conhecimentos culturais, produções artísticas e diálogos transnacionais, elementos essenciais para a formação de cidadãos críticos e participativos, ou seja, “uma língua alcança um status genuinamente global quando desenvolve um papel especial que é reconhecido em todos os países” (Crystal, 2003, p. 20). Sua inserção nos anos iniciais do ensino fundamental contribui diretamente para a formação da criança, uma vez que expande os horizontes do aluno ao viabilizar o acesso a experiências culturais significativas para o processo de ensino e aprendizagem.

A BNCC, por exemplo, inclui a *competência global* como um dos eixos formativos, enfatizando a necessidade de os alunos compreenderem-se como parte de uma comunidade internacional. Este documento postula que o aprendizado de uma língua estrangeira, como língua franca, deve ser iniciado desde os primeiros anos de escolaridade, promovendo a formação de estudantes que possam interagir em um mundo cada vez mais interconectado. Porém não proporciona orientações significativas para alcançar a formação destes estudantes., mas entende que a introdução precoce da língua inglesa proporciona uma base sólida para o aprendizado futuro, facilitando a aquisição de habilidades comunicativas e a compreensão intercultural (Brasil, 2018), pois

ao assumir seu status de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo (Brasil, 2018, p. 242).

Além disso, a BNCC também enfatiza a importância de uma abordagem crítica e reflexiva no ensino de línguas. Segundo o documento, o ensino de inglês deve promover a

compreensão de diferentes culturas e a valorização da diversidade, preparando os alunos para interagir em um mundo multicultural. Assim,

as aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações” (Brasil, 2018, p. 485)

Essa perspectiva é corroborada por estudos que defendem a necessidade de uma educação linguística que vá além do domínio gramatical, promovendo a cidadania global e a consciência crítica (Pennycook, 2007).

Quem já defendia essa perspectiva adotada pela BNCC era Stephen Krashen que em 1982 publicou seu livro *Principles and Practice in Second Language Acquisition* onde postulava que ensino de inglês nos Anos Iniciais deve ser contextualizado e relevante para a vida dos alunos. a aquisição de uma segunda língua é mais eficaz quando o conteúdo é significativo e compreensível para os aprendizes. Isso implica utilizar temas e tópicos que sejam familiares e interessantes para as crianças, como histórias do cotidiano, *hobbies*, e experiências pessoais. Além disso, o uso de materiais autênticos, como livros ilustrados, vídeos e músicas, pode tornar o aprendizado mais concreto e envolvente (Krashen, 1982).

Como podemos perceber, a inclusão da língua inglesa no currículo dos Anos Iniciais do ensino fundamental representa uma estratégia importante para preparar os alunos para as exigências de um mundo globalizado.

Com abordagens pedagógicas adequadas, formação contínua de professores e desenvolvimento de recursos didáticos apropriados, é possível proporcionar uma educação linguística de qualidade que contribua para o desenvolvimento integral dos alunos desde que articulado a princípios pedagógicos inclusivos, críticos e interculturalmente engajados.

Entretanto, a hegemonia do inglês no currículo também gera debates sobre imperialismo linguístico. Phillipson (1992) argumenta que a disseminação global do inglês está vinculada a interesses econômicos e políticos de países anglófonos, marginalizando línguas nacionais e perpetuando dependências culturais.

No contexto brasileiro, essa crítica ganha *nuances*, pois o país não tem o inglês como herança colonial, mas o adota como símbolo de modernidade. Moita Lopes (2008) propõe uma abordagem *transcultural*, em que o ensino do idioma seja associado à valorização do português brasileiro e de línguas indígenas, reconhecendo a pluralidade identitária. Da mesma forma, autores como Rojo (2012) defendem ainda a integração dos *multiletramentos*, combinando o

inglês com educação midiática e produção multimodal, para que os alunos não apenas reproduzam o idioma, mas o utilizem como ferramenta de criação e intervenção social.

Enquanto as evidências cognitivas e sociais justificarem a inserção precoce do inglês, é preciso superar desafios estruturais para evitar abordagens reducionistas que reproduzam desigualdades. Como propõem Moita Lopes (2008) e Rojo (2012), a educação linguística deve ser um espaço de diálogo entre culturas, tecnologias e saberes, preparando os alunos não apenas para o mercado, mas para uma cidadania globalmente consciente e localmente comprometida.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este segmento tem o propósito de expor as decisões e definições metodológicas que fundamentarão a nossa investigação, além de descrever as etapas que serão implementadas para atingir os propósitos estabelecidos. Em um primeiro momento, será detalhada a abordagem que será utilizada por esta pesquisa, depois falaremos sobre o tipo de pesquisa selecionado e suas principais características, justificando assim a preferência pelo método adotado. Na sequência, serão explicitados os procedimentos adotados para a reunião e coleta de dados, logo em seguida, falaremos sobre os conceitos que nortearão a interpretação das informações obtidas, elucidando como será feita a análise dos dados.

Antes de darmos continuidade com os percursos metodológicos, é relevante salientar que a definição da metodologia em uma investigação científica possui importância significativa, uma vez que fornecerá embasamento teórico para a investigação de um objeto específico. Conforme Prodanov e Freitas (2013), o método científico consiste no conjunto de procedimentos ou operações intelectuais que devem ser utilizados na pesquisa. Trata-se da linha de pensamento adotada durante o processo investigativo. Diante disso, torna-se essencial compreender e empregar as ferramentas que melhor se alinham à abordagem metodológica.

Com base na obra “Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação” de Edna Lúcia da Silva e Eстера Muszkat Menezes (2005), pode-se compreender que os conceitos de método, metodologia e abordagem são pilares centrais da construção do conhecimento científico e orientam o pesquisador em seu percurso investigativo.

O método é entendido como o conjunto de procedimentos e operações mentais empregados na investigação científica. É o caminho racional seguido pelo pesquisador para alcançar determinado objetivo, garantindo coerência e rigor à pesquisa. Segundo Silva e Menezes (2005), o método corresponde à “linha de raciocínio adotada no processo de pesquisa”, representando as bases lógicas que sustentam a investigação. Entre os principais métodos científicos estão o dedutivo, o indutivo, o hipotético-dedutivo, o dialético e o

fenomenológico. O método dedutivo parte de premissas gerais para conclusões particulares, enquanto o indutivo faz o percurso inverso, generalizando a partir de observações específicas. Já o método hipotético-dedutivo, proposto por Popper, baseia-se na formulação e testagem de hipóteses, buscando falsear teorias em vez de confirmá-las. O método dialético, de base hegeliana, valoriza o movimento das contradições e a transformação da realidade, e o fenomenológico, inspirado em Husserl, busca compreender os fenômenos tal como são vivenciados, enfatizando a experiência subjetiva (Silva; Menezes, 2005).

A metodologia, por sua vez, é um conceito mais amplo, que engloba o estudo e a reflexão sobre os métodos e suas aplicações. Silva e Menezes (2005) explicam que a metodologia “significa escolher um caminho, um percurso global do espírito”, indicando não apenas um conjunto de técnicas, mas uma postura reflexiva diante do ato de pesquisar. Ela orienta o pesquisador sobre como conduzir seu trabalho de forma sistemática, desde a formulação do problema até a análise dos resultados. Em outras palavras, a metodologia define o percurso do estudo, determinando o tipo de pesquisa (qualitativa, quantitativa ou mista), o universo a ser investigado, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise. Assim, enquanto o método se refere ao “como fazer”, a metodologia corresponde ao “por que fazer desse modo”, articulando teoria e prática científica.

Já a abordagem refere-se à perspectiva epistemológica que orienta a escolha dos métodos e o modo como o pesquisador se posiciona em relação ao objeto de estudo. Na classificação apresentada por Silva e Menezes (2005), as pesquisas podem adotar uma abordagem quantitativa ou qualitativa. A abordagem quantitativa valoriza a mensuração e o tratamento estatístico dos dados, traduzindo opiniões e informações em números para permitir análises objetivas e generalizáveis. Já a abordagem qualitativa privilegia a compreensão dos significados e das relações sociais, reconhecendo a interação dinâmica entre o sujeito e o objeto da pesquisa. Nessa perspectiva, o ambiente natural é a fonte direta de dados, e o pesquisador é o instrumento principal de investigação. Assim, a escolha da abordagem influencia diretamente o tipo de método e os procedimentos adotados, pois define a maneira como o pesquisador compreende e interpreta a realidade estudada.

Portanto, método, metodologia e abordagem são conceitos interdependentes e serão usados neste trabalho de forma intercambiável. O método é o instrumento lógico que guia o raciocínio; a metodologia é o conjunto de princípios e regras que orientam a aplicação desses métodos; e a abordagem é o ponto de vista teórico e epistemológico que sustenta as escolhas do pesquisador. Compreender essa relação é essencial para garantir a coerência interna da pesquisa e a validade científica dos resultados obtidos.

Para fundamentar este trabalho foi feito um levantamento bibliográfico de caráter exploratório que encontrou um número considerável de pesquisas, porém, ainda insipiente para esgotar a discussão sobre a ausência do currículo da língua inglesa no ensino fundamental, Anos Iniciais. Deste modo, se faz pertinente analisar o que já foi produzido nestas pesquisas para fomentar futuras investigações acerca deste tema. Nestes trabalhos que serão analisados mais detalhadamente em outra seção, encontramos diversas abordagens e teorias no que tange o nosso objeto de investigação, por isso se faz necessário explicar o tipo de pesquisa que será adotada aqui.

Para este estudo, optou-se por métodos de investigação bibliográfica, valorizando o acesso a produções acadêmicas prévias relacionadas ao tema. Conforme Marconi e Lakatos (2003), essa abordagem permite analisar diferentes dimensões dos trabalhos publicados, como enfoques adotados, metodologias escolhidas e fundamentações teórico-metodológicas que sustentaram cada investigação. Tal análise não apenas estimula novas reflexões sobre o conhecimento existente, mas também viabiliza a identificação de padrões e lacunas na literatura.

3.1 Abordagem

No que tange os princípios epistemológicos, encontramos dois principais tipos de abordagens: a qualitativa e a quantitativa. Sabe-se que, de acordo com Fachin (2005) suas principais diferenças se dão pelo teor subjetivo e intuitivo da pesquisa qualitativa e o teor mais direto, objetivo e até mesmo matemático da pesquisa quantitativa. A própria etimologia da palavra abarca esses pressupostos onde o termo: qualitativo do latim *qualitativus* é relativo a natureza e a estrutura dos objetos e quantitativo mede valores e quantidades, sendo assim, uma pesquisa qualitativa pode se valer de dados quantificáveis e o contrário também é possível.

A abordagem qualitativa que orienta este trabalho indica uma compreensão interpretativa e analítica dos dados coletados, por isso é também intuitiva e subjetiva, pois a interpretação partirá de acordo com o caminho teórico metodológico seguido pelo pesquisador. Esta abordagem, segundo Godoy (1995), pode atribuir novas formas de leitura sobre estes dados já analisados ou até mesmo complementar esses estudos com novas interpretações.

A abordagem quantitativa, para Lakatos e Marconi (2003), se caracteriza pela precisão e controle dos dados estatísticos que serão quantificados e posteriormente analisados para validar determinadas hipóteses. Esta abordagem usa técnicas e instrumentos como formulários e questionários para quantificar e sistematizar a coleta de dados.

Para esta dissertação, escolhemos trabalhar com a abordagem qualitativa. Embora frequentemente tratadas como opostas, as abordagens qualitativa e quantitativa podem ser integradas em projetos de *métodos mistos*, ampliando a compreensão do objeto de estudo. Enquanto a quantitativa oferece uma visão macro e generalizável, a qualitativa aprofunda-se em aspectos micro e contextuais (Creswell; Clark, 2013). Essa complementaridade é especialmente relevante em revisões sistemáticas e estudos de mapeamento, como o Estado do Conhecimento.

No entanto, como este trabalho se debruça em analisar os dados encontrados nos documentos que foram selecionados, a abordagem qualitativa se aprofundará na complexidade desses dados, assim conseguiremos analisar os dados que constituem esta pesquisa bibliográfica do tipo Estado do Conhecimento.

3.2 Caminhos para o Estado do Conhecimento

O Estado do Conhecimento é um tipo de pesquisa bibliográfica que visa mapear a produção acadêmica sobre determinado tema, identificando lacunas, tendências e consensos, neste tipo de pesquisa. A abordagem qualitativa que busca analisar categorias temáticas, metodologias e debates teóricos em artigos, teses e livros, utilizando técnicas como análise de conteúdo (Bardin, 2016), permite interpretar criticamente as contribuições e limitações do corpus analisado. Entretanto, é válido ressaltar que a abordagem quantitativa busca mensurar a frequência de publicações por período, instituições ou áreas do conhecimento, além de empregar métricas de impacto por meio de ferramentas como bibliometria (Sampaio; Mancini, 2007), sendo assim, apesar deste trabalho seguir majoritariamente a abordagem qualitativa, nos permitiremos lançar mão de quantificar e organizar as produções de acordo com as categorias que serão estabelecidas.

A integração dessas perspectivas no Estado do Conhecimento possibilita uma visão holística, ou seja, enquanto a análise quantitativa identifica *quantitativamente* as tendências de produção, a qualitativa interpreta *qualitativamente* os avanços conceituais e metodológicos. Essa sinergia é essencial para orientar futuras pesquisas e políticas científicas (Ferreira; Ferreira, 2018).

As abordagens qualitativa e quantitativa, embora distintas, são interdependentes na construção do conhecimento científico. No Estado do Conhecimento, sua combinação permite não apenas quantificar a produção existente, mas também interpretar criticamente seu conteúdo, consolidando-se como estratégia robusta para sínteses investigativas.

Por isso, elegeu-se como tipo de pesquisa bibliográfica o Estado do Conhecimento para o desenvolvimento deste trabalho, por ser a técnica que melhor se adequa ao objeto que o estudo pretende analisar: as teses e dissertações produzidas sobre a ausência do currículo de língua inglesa para o ensino fundamental, anos iniciais. A pesquisa do tipo estado do conhecimento compreende desde o levantamento dos dados que serão posteriormente analisados até a análise da produção acadêmica.

O estado do conhecimento é um tipo de pesquisa que realiza um levantamento sistemático sobre determinado conhecimento que foi produzido em um espaço de tempo. Para definir estado do conhecimento, nos respaldamos no que é proposto por Morosini (2015), segundo a autora, esse tipo de pesquisa é entendida como identificação, registro e categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, de um determinado campo de estudos, em um determinado espaço de tempo. Sendo assim, ele se configura como o tipo de pesquisa que melhor se adequa ao que este estudo pretende analisar.

A autora citada anteriormente ainda afirma que este tipo de pesquisa bibliográfica ressalta a importância de pesquisar e identificar o que já foi produzido, tal como justificar os critérios estabelecidos para o recorte temporal, pois estes critérios podem ter contribuído para a problemática que está sendo estudada.

Neste caminho lançaremos mão de determinados autores e etapas consideradas fundamentais para a construção do estado do conhecimento. Acreditamos assim como Romanowski e Ens (2006), que a execução de uma investigação do tipo *estado do conhecimento* demanda as seguintes etapas: estabelecer termos de busca ou palavras-chave, selecionar um repositório ou base de dados, definir parâmetros para a escolha do material, categorizar os documentos, realizar a leitura crítica das produções, sistematizar as informações e, finalmente, efetuar interpretações e reflexões analíticas.

Corroborando com estes aspectos e com base no que postulam Morosini e Fernandes (2014) e Morosini (2015), definimos como conceito de estado do conhecimento o movimento de analisar e sistematizar textos sobre a produção científica de determinada área do conhecimento, identificando com clareza a temática e a sua relação com as perguntas de partida e as palavras-chave. Além disso, segundo o estudo das autoras, este movimento se dá através de determinadas etapas metodológicas, como:

- Escolher as fontes de produção: sejam elas nacionais ou internacionais, devem fornecer base científica para o desenvolvimento da pesquisa.
- Selecionar os descritores: no momento de fazer a busca, é preciso elencar e registrar descritores que se relacionem com o que se pretende investigar.

- Organizar o corpus: a organização do corpus de análise se dará através de leituras flutuantes sobre o resumo dos trabalhos disponibilizados.
- Selecionar fontes: em função da leitura flutuante que foi realizada anteriormente na organização do corpus de análise, deve-se agora identificar quais fontes irão compor a bibliografia sistematizada através de critérios que poderão incluir ou excluir determinado estudo.
- Construir categorias: é examinar as fontes que foram selecionadas para organizar e sistematizar a composição da bibliografia categorizada.
- Refletir o campo e a temática: são as contribuições que a pesquisa do estado de conhecimento irá agregar para o campo das produções científicas.

Deste modo, utilizaremos as etapas metodológicas acima descritas para balizar nosso levantamento e análise de dados. A análise que será desenvolvida por este trabalho busca abarcar as produções científicas produzidas pelos programas de pós-graduação brasileiros e publicadas na CAPES, uma vez que esta plataforma engloba publicações de todo o Brasil.

3.2.1 Levantamento e coleta de dados

Ao passo em que a primeira etapa deste percurso metodológico (a definição do método e a identificação do tipo de pesquisa) foi concluída, seguiremos para a delimitação da base de dados e o que justifica o uso dela.

Seguindo o que foi postulado por Morosini (2015) comecei pela escolha das fontes de produção, desse modo, realizei uma pesquisa exploratória de trabalhos científicos publicados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, pois acredito, assim como Santos *et al.*, (2020), que por se tratar de ser o sistema oficial do Ministério da Educação (MEC), esta plataforma abarcará pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação do Brasil inteiro, além de estar diretamente vinculada à plataforma Sucupira que serve de base padronizadora para o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) brasileira.

É válido ressaltar que a pesquisa exploratória não demanda de métodos avançados, específicos e delimitados para garantir certa acurácia no levantamento, coleta e apuração dos dados. Neste sentido, entendemos assim como Selltitz et al. (1965) que afirma que esse tipo de pesquisa busca ampliar o conhecimento sobre determinada temática para fomentar ideias e percepções, com o intuito de formular hipóteses sobre o que está sendo discutido.

Com base no número de trabalhos encontrados nesta pesquisa exploratória, pude perceber uma quantidade significativa de produções sobre o tema. Porém, esta pesquisa exploratória não se utilizou de mecanismos avançados para a coleta e análise dos dados, como

já foi mencionado, este quantitativo de publicações serviu apenas para reforçar a hipótese de que a ausência de um currículo da língua inglesa para o ensino fundamental, anos iniciais, contribuiu para despertar o interesse de pesquisadores em debater este cenário.

Neste âmbito, passei a utilizar técnicas de pesquisas mais avançadas dentro da plataforma CAPES e seguindo o caminho metodológico anteriormente postulado por Morosini (2015) comecei a selecionar os descritores. Elenquei três termos chaves para filtrar as pesquisas dentro da plataforma CAPES: “currículo”, “inglês” e “ensino fundamental”, neste sentido, optei por não acrescentar o termo “anos iniciais” por entender que as pesquisas podem se referir a esta etapa do ensino como “ensino fundamental 1”, “primeira fase ou etapa do ensino fundamental”. Só a combinação dos três descritores elencados já possibilitou um melhor refinamento das pesquisas a serem analisadas, 189 pesquisas foram encontradas. O truncamento de alguns termos como “currícul*” e “ingle*” também foi utilizado no intuito de abarcar pesquisas que pudessem conter outras flexões dos descritores como: “curricular” e “inglesa” de língua inglesa, mas o quantitativo de pesquisas encontrado não sofreu nenhuma alteração em função do truncamento dos descritores.

No entanto, o uso dos operadores booleanos na pesquisa com os descritores já serviu para garantir maior acuracidade no cruzamento dos dados, estes operadores foram usados segundo o que afirmam Pereira e Galvão (2014, p. 369):

Os termos localizados podem ser combinados utilizando-se os operadores booleanos “AND”, “OR” ou “NOT”, para compor a estratégia de busca. Entre termos distintos, geralmente usa-se o “AND”, para localizar estudos sobre os dois temas (intersecção). Entre os sinônimos de um componente da busca, utiliza-se o “OR”, recuperando-se artigos que abordem um ou outro tema (soma). O operador “NOT” é utilizado para excluir um assunto da busca.

Nesta direção, temos o objetivo de analisar como está sendo discutida a ausência do currículo de língua inglesa para o ensino fundamental, Anos Iniciais, por isso empregaremos o termo “AND” uma vez que este termo serve para agregar pesquisas que possuem os descritores selecionados. Neste viés, o número de pesquisas encontradas aumentou de 189 para 207, por conta dos termos combinados. O resultado da pesquisa exploratória proporcionada pelos descritores está no quadro a seguir:

QUADRO I: Descritores usados para o levantamento de dados na plataforma CAPES

Descritores utilizados na pesquisa	Número de produções encontradas
"Currículo" AND "Inglês" AND "Ensino Fundamental"	207

Fonte: elaborado pelo autor, 2025

A CAPES apontou um total de 207 estudos, entre teses e dissertações, que apresentaram o cruzamento dos três descritores mencionados. Perante a este montante, aplicamos o recorte temporal de dez anos e chegamos ao seguinte quantitativo:

QUADRO II: Quantidade de produções após a aplicação do recorte temporal

Descritores utilizados na pesquisa	Número de produções encontradas
"Currículo" AND "Inglês" AND "Ensino Fundamental"	127

Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Podemos perceber uma redução de aproximadamente 38,65% no número de pesquisas após a aplicação do recorte temporal, neste recorte de dez anos, apenas o ano de 2015 não apresentou nenhuma pesquisa com o cruzamento dos descritores mencionados anteriormente, como podemos ver na figura a seguir:

Figura 1 – Seleção do recorte temporal de acordo com o cruzamento dos descritores



Deste modo, iremos considerar as produções disponíveis dentro do período designado, pois, como mencionado anteriormente, a disponibilidade das pesquisas também configura uma característica importante para o estado do conhecimento. Sendo assim, partiremos para a terceira etapa do nosso caminhar metodológico que é a organização do *corpus*.

Para esta etapa, é fundamental realizar uma *leitura flutuante* segundo Bardin (2016) para que consigamos descartar quais trabalhos não apresentam como objeto central da investigação o currículo da língua inglesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ademais, adicionaremos o recorte temporal que, como já elucidado anteriormente, levará em consideração as pesquisas publicadas dentro da última década e disponíveis no catálogo da CAPES, ainda que a disponibilidade não contemple algum ano dentro deste recorte de tempo.

No que tange ao recorte temporal entendemos que embora não exista uma norma absoluta ou um consenso unânime na literatura metodológica que prescreva exatamente dez anos como mínimo obrigatório, diversos autores destacam a necessidade de recortes amplos e

apontam que períodos inferiores a uma década podem ser insuficientes para capturar a maturidade, a evolução e a densidade da produção em muitas áreas.

O recorte temporal de dez anos foi feito com base na disponibilidade da produção acadêmica sobre o tema abordado. Constatamos que os anos anteriores a 2015 não detinham de quantidade significativa de trabalhos e em alguns anos não foi encontrado qualquer trabalho que atendesse aos descritores mencionados.

Por isso, acreditamos assim como destaca Ferreira (2018) em sua obra *"Estado do conhecimento: metodologia e aplicações"* que o recorte cronológico desse tipo de estudo não possui um período mínimo pré-estabelecido, pois depende dos objetivos e da natureza do tema investigado. Segundo a autora, o pesquisador deve definir o intervalo temporal com base na relevância e na disponibilidade da produção acadêmica sobre o assunto, sem restrições rígidas de anos.

Esta abordagem é corroborada por Sampaio e Mancini (2007), que reforçam a adaptabilidade metodológica em revisões sistemáticas e mapeamentos bibliográficos, neste viés, destacamos a seguinte contribuição:

Para que se possa ter uma visão abrangente e consistente da produção científica sobre determinado tema, faz-se necessário um recorte temporal que permita captar a trajetória, as transformações e a consolidação das discussões. Períodos muito curtos [...] podem resultar em um retrato fragmentado e pouco representativo do *status* do conhecimento na área (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Após o recorte temporal e a leitura flutuante partiremos para seleção das fontes que irão compor esta bibliografia sistematizada chegamos ao quarto ponto das etapas metodológicas onde explicaremos os procedimentos utilizados para analisar os dados coletados.

3.3 Procedimento de análise de dados

Para analisar os dados coletados vamos levar em consideração que é fundamental escolher corretamente as pesquisas que irão compor o corpus deste trabalho. Para isso é preciso entender a técnica que embasará nossa análise de dados. O tratamento dos dados será realizado através da análise de conteúdo, segundo Bardin (2016), pois dentro desta análise de abordagem qualitativa ela se preocupa mais com a presença ou ausência de determinados aspectos do conteúdo, ou com um grupo de características que podem aparecer.

À luz do que é postulado por Bardin (2016) temos a importância de uma pré-análise. Segundo a autora esta concentra-se na seleção dos documentos que serão submetidos ao exame,

estabelecendo objetivos e definindo indicadores que sustentarão a interpretação para posteriormente chegarmos a uma conclusão, tais procedimentos marcam o início desta investigação. Conforme exposto, esta fase demanda o maior volume de procedimentos, pois exige a tomada de decisões fundamentadas e a adoção de critérios lógicos e sistematizados. Esses parâmetros devem assegurar ao pesquisador uma seleção de materiais devidamente fundamentada.

A análise de conteúdo, conforme proposta por Laurence Bardin (2016), é um método sistemático e rigoroso de tratamento e interpretação de dados qualitativos. Seu objetivo é ir além da simples leitura dos textos, buscando descobrir significados, relações e estruturas latentes que se encontram por trás do conteúdo manifesto das mensagens. Bardin define a análise de conteúdo como “técnicas de análise que visam obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens” (Bardin, 2016, p. 44).

Em pesquisas do tipo Estado do Conhecimento, esse método se mostra particularmente adequado, pois permite a sistematização crítica de produções científicas (teses, dissertações e artigos) sobre determinado tema, identificando tendências, recorrências, lacunas e enfoques teóricos. Assim, a análise de conteúdo é usada como uma estratégia de categorização e interpretação das informações contidas nas pesquisas mapeadas. Ao aplicar Bardin a um Estado do Conhecimento, o pesquisador pode compreender não apenas o “o que” tem sido estudado, mas também o “como” e o “por quê” determinados aspectos são enfatizados em detrimento de outros.

De acordo com Bardin (2016), o processo analítico se estrutura em três fases principais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. A pré-análise consiste na organização inicial dos documentos, leitura flutuante e definição do corpus — ou seja, a delimitação do conjunto de textos que será analisado. No caso de um Estado do Conhecimento, essa fase envolve a seleção das teses e dissertações que atendem aos critérios de inclusão, como o recorte temporal (2015–2024) e a temática (currículo e ensino de inglês nos anos iniciais). Também é o momento de definir as unidades de registro (palavras, expressões ou trechos que indicam sentidos relevantes) e as unidades de contexto (partes maiores que ajudam a compreender o significado dos registros).

A segunda fase, a exploração do material, corresponde ao momento de codificação e categorização. Nessa etapa, os dados textuais são decompostos em fragmentos significativos e agrupados em categorias temáticas, construídas de maneira indutiva (emergindo do material)

ou dedutiva (a partir de referenciais teóricos). No Estado do Conhecimento, as categorias podem corresponder, por exemplo, aos focos de pesquisa (formação docente, políticas curriculares, práticas pedagógicas, abordagens metodológicas, concepções de língua, etc.), aos recortes regionais, ou às bases teóricas predominantes. A categorização permite reconhecer padrões, recorrências e ausências, revelando a estrutura do campo científico em determinado período.

Por fim, a terceira fase consiste no tratamento, inferência e interpretação dos resultados. É o momento de ir além da descrição, relacionando os achados às questões de pesquisa e ao referencial teórico. Bardin (2016) destaca que a interpretação deve buscar “ir além do conteúdo manifesto”, inferindo significados implícitos e ideologias presentes nos textos. Assim, a análise de conteúdo não se restringe a quantificar ocorrências, mas procura compreender o sentido social e científico dos discursos produzidos nas pesquisas.

Como o presente trabalho busca analisar o que está sendo abordado dentro das teses e dissertações, a análise de conteúdo se adequa perfeitamente para o tratamento dos dados por se preocupar com a forma que aquele dado foi tratado e porque ele foi priorizado em detrimento de outros fatores, como afirma Bardin (2016).

Para identificar quais fontes compõem a bibliografia sistematizada, nas análises das pesquisas foram utilizando critérios que ajudaram a incluir ou excluir determinado estudo. Este movimento também é respaldado por Bardin (2016) que destaca a leitura flutuante como o primeiro contato com o material selecionado para eleger as teses e dissertações que fazem do corpus da pesquisa.

Neste viés, as pesquisas que não apresentaram dentro do título, objeto de investigação ou resumo, qualquer um dos descritores mencionados na subseção anterior: “currículo, inglês e ensino fundamental” não foram selecionadas para compor o *corpus* deste estudo.

Após a leitura flutuante dos 127 trabalhos mencionados na subseção anterior, eliminamos todas as pesquisas que divergiam do nosso objeto de estudo, dessa forma, os estudos que abordavam o ensino fundamental, anos finais, ensino médio ou formação de docentes foram descartados, esse movimento nos fez chegar ao quantitativo de 32 trabalhos que serão explorados e analisados posteriormente.

4. CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES – QUAL É O LUGAR DO INGLÊS NO ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?

Neste momento, caminhamos para o penúltimo passo das etapas metodológicas propostas por Morosini (2015). Aqui faremos a apresentação das teses e dissertações selecionadas no catálogo da CAPES entre 2015 e 2024, assim como a categorização das fontes que foram utilizadas para organizar e sistematizar a composição deste trabalho. Realizaremos nossas análises à luz de todo o aporte teórico e metodológico construído até aqui no intuito de responder às questões norteadoras e assim alcançar os objetivos propostos anteriormente.

A leitura das teses e dissertações que foram selecionadas resultaram em três categorias: Categoria 1 – teses e dissertações publicadas por ano e região; Categoria 2 – objetos de conhecimento que compõem o currículo da língua inglesa no ensino fundamental; Categoria 3 – abordagens, escolhas ou estratégias que fundamentam a prática curricular do professor de inglês e Categoria 4 – análise de conteúdo. Desse modo, seguiremos para a exposição dessas categorias nas subseções a seguir.

4.1 CATEGORIA 1 – TESES E DISSERTAÇÕES PUBLICADAS POR ANO E REGIÃO

Neste momento analisaremos como as teses e dissertações que foram coletadas, de acordo com os critérios já delimitados, do portal da CAPES, estão distribuídas pelas regiões do país para traçar um panorama que consiga responder a uma das nossas questões de investigação e assim alcançar um dos objetivos propostos nesta pesquisa. Dessa forma, se faz importante sabermos quais regiões estão produzindo estudos sobre a temática que estamos abordando e quais regiões não estão publicando pesquisas sobre esta temática, pois o não achado de uma pesquisa também revela um dado. A falta de publicação sobre determinado tema pode estar atrelada a diversos fatores passíveis de serem analisados, uma vez que estes podem ter contribuído para a ausência de estudos em determinadas áreas.

Para Bourdieu (1989): "O que não é registrado, não é dito ou não é pesquisado reflete a hierarquia de legitimidade do campo científico e social." Neste sentido, o autor argumenta que o silêncio e as omissões em dados revelam estruturas de poder e mecanismos de dominação simbólica. A ausência de representação de certos grupos ou temas em arquivos, mídia ou literatura acadêmica não é neutra. Na perspectiva bourdieusiana, as lacunas documentais constituem indicadores epistemológicos privilegiados da estruturação do campo científico. A omissão sistemática de determinados grupos sociais ou temas nas produções acadêmicas não resulta de mero acaso, mas de mecanismos que naturalizam hierarquias.

Deste modo, vamos analisar no quadro a seguir quais regiões obtiveram um maior quantitativo de publicações de teses e dissertações no portal da CAPES.

QUADRO III: Produções por região.

TESES					
Região Norte	Região Nordeste	Região Centro-oeste	Região Sudeste	Região Sul	TOTAL
0	0	1	3	2	6
DISSERTAÇÕES					
Região Norte	Região Nordeste	Região Centro-oeste	Região Sudeste	Região Sul	TOTAL
1	3	1	13	8	26
TESES E DISSERTAÇÕES					
Região Norte	Região Nordeste	Região Centro-oeste	Região Sudeste	Região Sul	TOTAL
1	3	2	16	10	32

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com o quadro acima, as produções encontradas dentro do recorte temporal delimitado montam um quantitativo de 32 pesquisas que estão distribuídas da seguinte forma: a região sudeste concentra o maior acervo de produções, são 16 pesquisas relacionadas à temática deste trabalho, seguida da região sul com 10 produções e depois temos a região Nordeste com 3 produções, finalizando com as regiões Centro-oeste 2 produções e Norte com 1 produção. Quando separamos essas produções entre teses e dissertações a região Sudeste segue liderando com 13 dissertações e 3 teses, seguida das regiões: Sul com 8 dissertações e 2 teses e Centro-oeste com 1 dissertação e 1 tese. A região nordeste apesar de apresentar 3 dissertações, que constitui um número maior de dissertações que a Centro-oeste, não apresentou nenhuma tese dentro do recorte temporal definido. Da mesma forma, a região norte também não apresentou nenhuma tese relacionada ao tema aqui debatido, apenas 1 dissertação.

Como podemos perceber, há uma diferença no número de pesquisas publicadas na CAPES pelas regiões Sul e Sudeste do país em relação às demais, esta ausência de produções pode estar relacionada a diversos fatores, um deles seria o fator histórico. De acordo com Gatti (2002) a década de 1980 marcou a consolidação dos programas de pós-graduação em universidades brasileiras em todas as regiões, com exceção da região Norte, onde apenas cursos de especialização estavam disponíveis. A autora ainda aponta que as raízes da pesquisa educacional no país iniciaram-se no final dos anos 1930, com o estabelecimento do Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Conforme seus registros, somente após três décadas da criação do INEP ocorreu a implantação efetiva dos programas de pós-graduação em Educação, sendo o Sudeste a primeira região a sediá-los, enquanto o Sul destacava-se pela maior concentração de doutores em seus quadros docentes (Gatti, 2002).

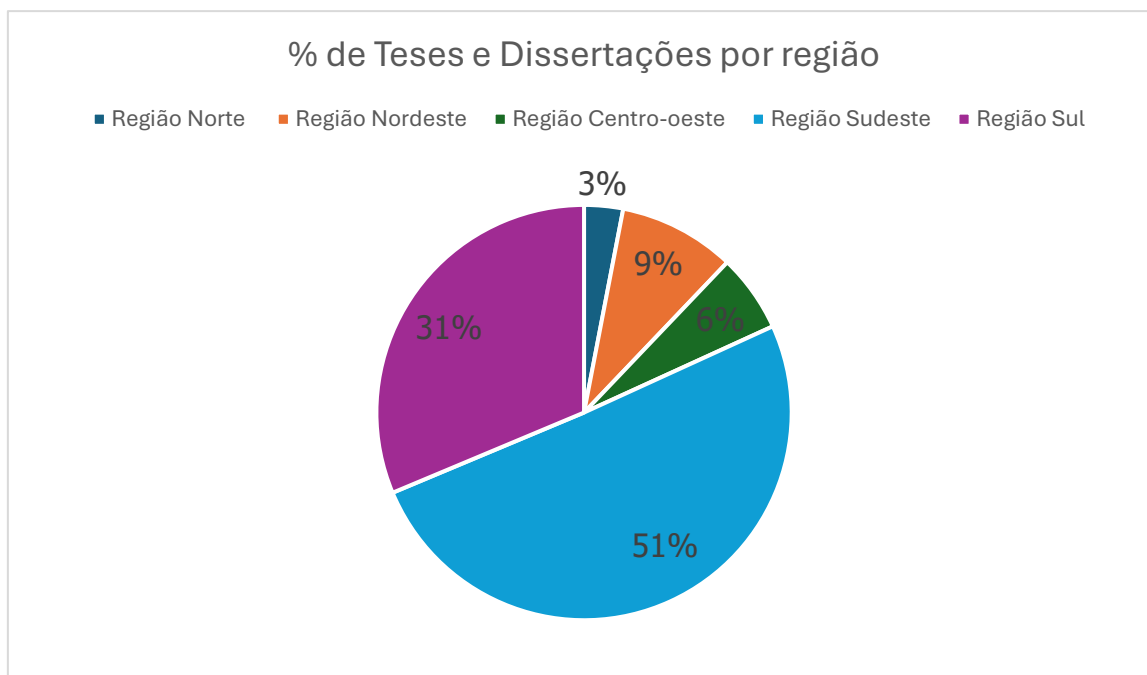
Além do fator histórico, o socioeconômico também impacta diretamente nas produções intelectuais dos programas de pós-graduação uma vez que há maior investimento nas regiões mais desenvolvidas do país. É o que apontam Bortolozzi e Gremski (2004) quando analisam os investimentos realizados em pesquisa e pós-graduação relacionados com a distribuição geográfica da população, segundo os autores em “Estados com os melhores indicadores, tanto no número de doutores como de programas por milhão de habitantes, não aparece estado algum pertencente à Região Norte, enquanto sete pertencem às Regiões Sul e Sudeste” (Bortolozzi e Gremski, 2004, p. 46-47).

É possível perceber que as regiões do Brasil com maior desenvolvimento econômico, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2023) são Sudeste e Sul representando respectivamente 53,8% e 17,1% do Produto Interno Bruto (PIB) nacional.

As duas regiões mencionadas anteriormente concentram o maior acervo de trabalhos referentes ao campo temático deste estudo que envolve o ensino de língua inglesa, este idioma que é considerado a língua universal do comércio: "O inglês tornou-se a moeda linguística do comércio internacional devido ao legado do imperialismo britânico e à ascensão dos EUA como potência econômica no pós-guerra" (Crystal, 2003, p. 18). Desse modo, é possível estabelecer uma relação do idioma com as regiões desenvolvidas, ao passo que o desenvolvimento socioeconômico traz consigo a língua estrangeira como principal ferramenta de comunicação. A hegemonia do inglês no setor financeiro é evidenciada por sua presença em 80% dos contratos de derivativos (BIS, 2023).

Esses dados são relevantes para pensarmos nos programas de pós-graduação que estão presentes em todas as regiões do país, porém é notória a diferença que se estabelece nas regiões sul e sudeste das demais. A figura a seguir mostra em porcentagem como essas teses e dissertações estão distribuídas:

Figura 2 – Porcentagem das produções por região.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Podemos perceber que as pesquisas desenvolvidas na região norte constituíram apenas 3% do montante total de pesquisas encontradas, ao passo em que a região sudeste corresponde aproximadamente à somatória de todas as outras regiões. Esta disparidade, como já abordada anteriormente, se dá a diversos fatores socioeconômicos característicos de cada região, fatores estes que estão interligados indiretamente ou diretamente.

Neste caso, o gráfico também serve para ilustrar como a pós-graduação brasileira reflete as desigualdades sociais. De acordo com Bourdieu (1998) "O sistema educacional reproduz as estruturas de poder: a distribuição de recursos para pós-graduação segue a geografia do capital econômico e simbólico" (Bourdieu, 1998, p. 56). Neste sentido, as regiões que são socioeconomicamente mais desenvolvidas continuam consolidadas, fortalecendo sua hegemonia dentro das produções intelectuais.

Schwartzman (2008) também corrobora com esse pensamento ao analisar os dados da CAPES dispostos na seguinte imagem:

Figura 3 – Dados CAPES compilados por Schwartzman (2023)

Região	% Bolsas CAPES	% Investimento Federal
Sudeste	67,8%	71,2%
Sul	18,3%	15,1%
Nordeste	9,5%	8,9%
Centro-Oeste	3,1%	3,5%
Norte	1,3%	1,3%

Fonte: Elaborado por Schwartzman (2023).

A distribuição de bolsas de pós-graduação no Brasil, gerida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), revela profundas assimetrias regionais, com concentração histórica nas regiões Sudeste e Sul. Conforme dados oficiais (CAPES, 2023), o Sudeste absorve 67,8% do total de bolsas, seguido pelo Sul com 18,3%, enquanto Nordeste (9,5%), Centro-Oeste (3,1%) e Norte (1,3%) compartilham os quase 14% restantes. Essa disparidade, longe de ser acidental, reflete dinâmicas estruturais que perpetuam desigualdades.

Schwartzman (2008) argumenta que essa disparidade é histórica, pois segundo o autor: "A pós-graduação brasileira nasceu no eixo Rio-São Paulo nos anos 1960, atraindo investimentos públicos e privados que consolidaram infraestrutura e corpos docentes qualificados, enquanto outras regiões permaneciam à margem" (Schwartzman, 2008, p. 73). Para Balbachevsky (2015), políticas de "excelência acadêmica" reforçam o desequilíbrio: "Critérios de avaliação baseados em produtividade científica beneficiam instituições já consolidadas, ignorando que a escassez de recursos é causa – não consequência – da baixa produção periférica" (Balbachevsky, 2015, p. 112).

A produtividade científica também pode ser analisada através do recorte temporal estabelecido para este trabalho, como já justificado anteriormente, o recorte de 10 anos é necessário para acompanhar o desenvolvimento dos estudos sobre determinada temática. Após a leitura flutuante das teses e dissertações e da eliminação dos trabalhos que não contemplavam nossos objetivos de pesquisa, chegamos aos seguintes resultados:

QUADRO IV: Teses e dissertações produzidas por ano.

PRODUÇÕES			
ANO	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
2015	X	X	0
2016	X	1	1
2017	X	X	0
2018	X	2	2
2019	1	6	7
2020	X	1	1
2021	X	6	6
2022	3	6	9
2023	1	3	4
2024	X	1	1

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro nos revela que nos anos de 2015 e 2017 não foi encontrada nenhuma pesquisa que dissertasse sobre o inglês no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental. Assim como podemos perceber que o maior quantitativo de produções está publicado no ano de 2022 com 3 teses e 6 dissertações totalizando 9 produções relevantes para esta pesquisa. Os demais anos nos falam sobre a necessidade de promover mais estudos relacionados ao currículo e língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que as discussões sobre currículo não se esgotam, mas se aprimoram para pensarmos um currículo cada vez mais significativo para o aprendente.

As teses de doutorado apresentaram o menor quantitativo dentro do recorte temporal, apenas 5 teses foram selecionadas ao total, este número nos alerta para um maior incentivo a esta discussão dentro dos programas de pós-graduação pelo Brasil, em especial pelas regiões que não apresentaram nenhuma tese relacionada ao cerne da discussão deste trabalho.

4.2 CATEGORIA 2 – OBJETOS DE ESTUDO QUE COMPÕEM O CURRÍCULO DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Para entender os objetivos desta categoria, é preciso retomar uma das questões de investigação deste estudo que busca identificar quais objetos de conhecimento compõem o currículo da língua inglesa para os anos iniciais, uma vez que estes objetos e habilidades não são delimitados pela BNCC assim como o são a partir do 6º ano do ensino fundamental. Neste

viés, conseguimos identificar pelo menos três objetos de estudo que são fundamentais para embasar as aulas de inglês nesta etapa que carece de diretrizes nacionais para orientar a inserção formal deste componente curricular nos anos iniciais do ensino fundamental.

Identificamos críticas às regras gramaticais como objeto de estudo e o uso delas com menor intensidade no processo de ensino e aprendizagem das crianças, apresentando um protagonismo cada vez menor dentro dos conteúdos a serem ensinados, porém, ainda sim servindo como plano basilar para explicar formações de frase a fim de compreender e estruturar orações simples na língua estrangeira. As críticas encontradas partem de discussões sobre a eficácia de se estudar a regra pela regra como objeto de estudo sem considerar qualquer tipo de contextualização.

Neste sentido, a crítica central reside na descontextualização pedagógica. Almeida Filho (2010) salienta que o foco excessivo em paradigmas verbais e análises sintáticas negligência a dimensão pragmática da linguagem, essencial para interações reais. Pesquisas em salas de aula brasileiras revelam que 68% dos alunos conseguem resolver exercícios estruturais, mas falham em tarefas como negociar significados ou adaptar registros linguísticos a diferentes situações comunicativas, segundo Celani (2008). Esse descompasso evidencia o fosso entre conhecimento declarativo (saber regras) e competência procedimental (saber usar a língua).

De acordo com Horwitz (2001) o estudo da gramática tradicional compromete a relação emocional da criança com a língua. Estudos evidenciam que exercícios repetitivos de conjugação ou análise sintática desencadeiam ansiedade linguística precoce, inibindo a disposição para comunicação espontânea.

Entretanto, algumas alternativas eficazes emergem na literatura, como Ellis (2015) propõe a instrução focada na forma integrada a tarefas, onde regras gramaticais são introduzidas após necessidades surgidas em atividades comunicativas. Kumaravadivelu (2006) também defende o *pós-método*, adaptando estratégias a contextos locais – como usar música ou *digital storytelling* para ensinar *past tense*. Resultados de 40 escolas públicas no Ceará comprovam que tal abordagem elevou a proficiência oral em 70% contra 30% do método tradicional (Brasil, 2022). Desse modo, conseguimos entender que as críticas ao estudo das regras gramaticais encontradas nas pesquisas se fundamentam em teorias consolidadas sobre este objeto de estudo.

Em segundo lugar temos o livro-texto ou livro didático (usaremos estes termos de forma intercambiável pois foi assim que identificamos a presença deles nas pesquisas) como objeto de estudo presente de maior intensidade nas teses e dissertações analisadas. Estudar o texto seja ele autêntico ou modificado, no livro didático ou em atividades extras, é de suma importância

não só para o desenvolvimento da língua estrangeira na criança, mas também auxilia na sua língua materna.

Neste sentido, Tomlinson (2013) ressalta que textos em inglês funcionam como laboratórios vivos de análise linguística. Ao explorar rimas em poemas ou padrões repetitivos em histórias como "Brown Bear, Brown Bear", as crianças desenvolvem consciência fonológica e reconhecimento de padrões sintáticos intuitivamente. De acordo com o autor, pesquisas em neuroeducação comprovam que essa imersão textual ativa áreas cerebrais associadas ao processamento linguístico 40% mais intensamente que exercícios estruturais. Como ressalta Cameron (2001), a familiarização com gêneros textuais diversos como: receitas, quadrinhos, convites entre outros prepara o terreno para o letramento crítico posterior.

Dessa forma, podemos afirmar que estudar o livro-texto contribui para o desenvolvimento de outras habilidades da criança, além das relacionadas ao idioma que ela está aprendendo, desenvolve funções cognitivas que auxiliarão em outras áreas do conhecimento. Por isso, retomamos a discussão central deste trabalho que consiste na inserção de orientações curriculares em documentos oficiais para que o ensino de língua inglesa esteja devidamente pautado e embasado, buscando assim uma educação de qualidade através de práticas educacionais significativas para o aluno.

Por fim, chegamos ao terceiro objeto de estudo presente nas pesquisas analisadas: o estudo de vocabulário, que de acordo com a faixa etária da criança se dá através de uma contextualização significativa para o aprendente.

A aquisição de vocabulário em língua inglesa durante os anos iniciais do ensino fundamental configura-se como um processo cognitivo complexo e multifacetado. Jerome Bruner (1983) destaca que a aprendizagem lexical eficaz ocorre por meio de *andaime conceitual*, onde novas palavras são ancoradas em esquemas mentais preexistentes através de contextos significativos. Nessa perspectiva, listas isoladas de termos desconectados da realidade infantil mostram-se ineficazes, pois ignoram o princípio de que "o significado emerge do uso" (Halliday, 1975).

Gordon Wells (2009) demonstra que narrativas orais e jogos simbólicos fornecem estruturas linguísticas naturalmente repetitivas, facilitando a retenção. Quando uma criança encena histórias manipulando personagens ela internaliza adjetivos através da ação, não da memorização. Estudos em salas de aula brasileiras revelam que projetos baseados em *dramatização lexical* elevam em 47% o vocabulário ativo comparado a métodos tradicionais (Bahia, 2023), validando a tese de que "a linguagem se aprende falando-a em situações reais de comunicação" (Wells, 2009, p. 89).

Sob a ótica das inteligências múltiplas, para Gardner (1995), o ensino de vocabulário deve mobilizar diferentes capacidades cognitivas. Crianças com predominância cinestésica aprendem verbos de movimento através de danças; já as com perfil lógico-matemático assimilam léxico quantitativo resolvendo problemas com blocos. Essa personalização, segundo Gardner (2011), potencializa a retenção em 60%, pois respeita os "percursos individuais de construção do conhecimento".

Seguindo esta linha de pensamento é possível verificar nas teses e dissertações analisadas que o vocabulário é o objeto de conhecimento que recebe maior ênfase durante o processo de ensino e aprendizagem da criança, uma vez que ele amplia as possibilidades de comunicação e pode ser desenvolvido de maneira significativa de acordo com o ambiente e a realidade de cada criança.

Na próxima categoria, vamos entender melhor como estes objetos do conhecimento estão sendo desenvolvidos nos anos iniciais do ensino fundamental, com base nas teses e dissertações publicadas na CAPES entre 2015 e 2024.

4.3 CATEGORIA 3 – ABORDAGENS E ESCOLHAS OU ESTRATÉGIAS QUE FUNDAMENTAM A PRÁTICA CURRICULAR DO PROFESSOR DE INGLÊS

Chegamos à penúltima categoria de análise deste trabalho que busca responder à última subquestão de investigação para assim alcançar o último objetivo específico proposto. Nesta categoria, iremos analisar as abordagens, escolhas ou estratégias metodológicas que os professores de língua inglesa têm adotado perante à ausência de diretrizes oficiais para o ensino deste componente curricular nos anos iniciais do ensino fundamental.

É válido ressaltar que não é nosso intuito delimitar as estratégias pedagógicas existentes, ou listar as abordagens curriculares de maior relevância, nem mesmo emitir qualquer juízo de valor sobre sua funcionalidade ou não, mas sim analisar o que foi encontrado nas pesquisas, trazer quais caminhos predominam neste aspecto das pesquisas encontradas e a partir deste ponto buscar o que fundamenta estes dados encontrados. Ademais, busca-se identificar a frequência com que estas escolhas metodológicas aparecem nas teses e dissertações, pois esta análise da frequência é característica fundamental para desenvolver uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento (Morosini, 2015). Posto isto e de acordo com o material analisado, chegamos à síntese dos seguintes resultados:

QUADRO V: Abordagens na prática curricular do professor de inglês.

TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS	
ABORDAGEM	% ENCONTRADAS NAS 32 PESQUISAS
Abordagem Lúdica como Eixo Central	88%
Integração Curricular Interdisciplinar	73%
Pedagogia Multimodal	65%
Abordagem Comunicativa Crítica	52%

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com os dados apresentados no quadro acima, podemos concluir que as abordagens se entrelaçam nas pesquisas, não havendo assim uma unanimidade, mas sim uma pluralidade no uso dessas abordagens. A abordagem lúdica como eixo central fundamenta-se na premissa de que o brincar é via primordial de desenvolvimento infantil, conforme articulado por Vygotsky (1998) e ampliado por Brougère (2010). Essa perspectiva concebe o jogo não como mero entretenimento, mas como atividade estruturante que promove a internalização de estruturas linguísticas através de interações socialmente mediadas.

Na prática, professores utilizam recursos táteis como fantoches, *flashcards* e objetos para ensinar vocabulário, por exemplo: uma imagem com o vocabulário em inglês, o aluno precisa associar a imagem diretamente à palavra que está escrita na língua estrangeira, dessa forma quando ele pensar no objeto mostrado na imagem ele fará a associação com a palavra já em inglês. Diferentemente seria se ele visse a palavra em português, para depois associar com a palavra em inglês e então fazer o reconhecimento da imagem, o processo seria mais longo e menos favorável a aquisição da fluência.

Conforme Kishimoto (2011), a ludicidade reduz a ansiedade linguística em 58%, pois desloca o foco da correção formal para a expressão criativa, permitindo que crianças experimentem a língua em contextos seguros e significativos, como por exemplo, transformar contos e historinhas em experiências imersivas que associam palavras a ações e emoções. A eficácia dessa abordagem é corroborada por estudos empíricos que demonstram aumento de 72% na retenção lexical quando comparada a métodos tradicionais (Andrade, 2021), evidenciando seu papel como alicerce cognitivo e afetivo.

A segunda abordagem com maior predominância encontrada nas pesquisas é o que conhecemos como “Integração Curricular Interdisciplinar”, ancorada nas teorias de Halliday

(1975) sobre linguagem como prática social, rompe com a fragmentação disciplinar ao conectar o inglês a saberes como ciências, artes e matemática. Projetos como "My Sustainable Garden" (UFRJ, 2019) ilustram essa sinergia: enquanto aprendem termos como "soil", "seed" e "growth", as crianças realizam experimentos botânicos, registrando observações em diários bilíngues. Coyle (2010) reforça que essa integração segue os princípios do CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), onde a língua se torna veículo para construção de conhecimento, não fim em si mesma. Jacobs (1989) complementa que a interdisciplinaridade desenvolve pensamento sistêmico, pois obriga os aprendizes a estabelecerem conexões entre conceitos aparentemente díspares, como ciclos da natureza e estruturas verbais. Corroborando com este pensamento, resultados de pesquisas em escolas brasileiras mostraram que alunos em programas integrados demonstram 40% mais capacidade de aplicar vocabulário em situações reais comparado a contextos isolados (UFBA, 2023).

Outra abordagem também presente nas teses e dissertações analisadas é a pedagogia multimodal, teorizada por Kress (2003) e Jewitt (2006), reconhece que a comunicação humana transcende o verbal, operando através de múltiplos sistemas semióticos (visual, sonoro, gestual, espacial). Stein (2008) demonstra que a multimodalidade atende às inteligências múltiplas (Gardner, 1995), permitindo que crianças com perfis cognitivos distintos acessem a língua por vias compatíveis com suas habilidades.

Por fim, a abordagem comunicativa crítica, inspirada na pedagogia freiriana (Freire, 1996) e nos estudos pós-coloniais de Kumaravadevelu (2006), visa transformar a aula de inglês em espaço de reflexão. Professores problematizam temas como diversidade cultural comparando festividades anglófonas (*Thanksgiving*) e brasileiras (Festa Junina) para discutir colonialismo e hibridismo, por exemplo.

Desse modo, podemos entender que a convergência entre ludicidade, interdisciplinaridade, multimodalidade e criticidade configura um paradigma pedagógico robusto para o ensino de inglês nos anos iniciais. Como sintetiza Moita Lopes (2003), "a língua não se aprende, vive-se" – princípio que exige práticas docentes sensíveis às dimensões cognitivas, sociais e políticas da infância. A implementação sistêmica dessas abordagens, respaldada por políticas de formação continuada, pode transfigurar o ensino de idiomas de mera instrução técnica em projeto emancipatório.

Como podemos perceber, as abordagens seguem um viés teórico com fundamentação embasada por diferentes autores. Definidas as abordagens, vamos identificar as estratégias que fundamentam a prática curricular do professor de inglês para os anos iniciais do ensino fundamental encontradas nas teses e dissertações analisadas. As estratégias de ensino estão mais

relacionadas com as práticas pedagógicas, que também são fundamentadas, porém elas estão inseridas em um cenário prático e tangível que está sujeito a alterações de acordo com o ambiente encontrado. As estratégias foram inferidas com base na leitura das pesquisas disponíveis na CAPES e concluímos que elas apresentam cinco tendências que estão dispostas da seguinte forma:

QUADRO VI: Estratégias adotadas na prática curricular do professor de inglês.

PRINCIPAIS TENDÊNCIAS ENCONTRADAS		
Estratégia	Definição	Percentual encontrado nos trabalhos
Abordagens Multimodais	Uso de recursos visuais, digitais e <i>storytelling</i>	25%
Bilinguismo/CLIL	Foco em educação bilíngue e integração de conteúdo e língua.	22%
Perspectivas Críticas/Decoloniais	Discussão sobre poder, identidade e justiça social.	19%
Contextualização Curricular	Adaptação a realidades locais (rural, periférica).	16%
Inovação Metodológica	Gamificação, ludicidade e projetos colaborativos.	12%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao compararmos as informações obtidas pela análise das estratégias dispostas no quadro VI com os dados das abordagens expostos no quadro V podemos notar uma disparidade entre a abordagem lúdica, que predomina nas pesquisas com a estratégia de inovação metodológica que no quadro VI teve o menor percentual dentre as estratégias utilizadas pelos professores.

Posto isto, nos deparamos com uma dicotomia entre a valorização teórica e a implementação prática da abordagem lúdica no ensino de inglês para os anos iniciais do ensino fundamental. Na análise do quadro V dissertamos sobre os pressupostos teóricos que fundamentam a abordagem lúdica. No entanto, sua implementação esbarra em desafios estruturais e culturais que limitam sua efetividade. Kishimoto (2011) destaca que a maioria dos professores não recebe formação específica para transpor o lúdico teórico para práticas

pedagogicamente intencionais, resultando em atividades de "entretenimento vazio" que carecem de objetivos linguísticos claros.

Outro fator que contribui para este cenário é a carga horária destinada ao inglês nos anos iniciais do ensino fundamental, apenas uma aula que varia entre 40 a 50 minutos uma ou duas vezes na semana. Essa carga horária presente na maioria das escolas de rede pública inviabiliza projetos lúdicos mais longos, que demandam tempo para imersão e exploração criativa. Tardif (2014) assinala que os docentes operam sob uma cultura de resultados imediatistas, pressionados por avaliações padronizadas que priorizam produtos mensuráveis em detrimento de processos vivenciais. Paralelamente, a escassez de recursos materiais como a falta de livros ilustrados, jogos pedagógicos ou espaços físicos adequados impede a criação de ambientes ricos em estímulos, essenciais para abordagens como *storytelling* interativo ou *learning stations* (Krashen, 1982). Em escolas periféricas, 72% dos professores relatam improvisar materiais com sucata, sobrecarregando sua jornada (Andrade, 2021).

Após a análise da principal disparidade entre os quadros V e VI é válido ressaltar que se fizermos a soma entre as outras porcentagens não atingiremos o montante de 100%, isso porque algumas pesquisas apresentaram estratégias distintas das mais recorrentes elencadas no quadro anterior. Para uma análise completa dos dados disponibilizamos no próximo quadro deste trabalho a identificação de cada estratégia percebida de acordo com a leitura de cada pesquisa disponível no catálogo da CAPES.

QUADRO VII: Identificação das estratégias de ensino.

TÍTULO	ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO DE ENSINO	ESTRATÉGIAS DE ENSINO IDENTIFICADAS
NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O TRABALHO COM OS MULTILETRAMENTOS NO 1º ANO	2019	Jessica Fernandes Natarelli da Cruz	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Multiletramentos (integração de linguagens verbais, visuais e digitais)
BILINGUISMO NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS: OS SENTIDOS PRODUZIDOS PELOS SUJEITOS SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO COMPLEXO DO ALEMÃO	2016	Barbara de Britto Terra Nova Gonçalves	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Abordagem sociocultural (valorização de identidades e contextos locais)
A AUSÊNCIA DE CURRÍCULO PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO:	2018	Ariane Ferreira Assaf	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE	Currículo flexível (adaptação às realidades locais)

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE INGLÊS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO			CATÓLICA DE SÃO PAULO	
STORYLINE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	2018	Jamile Tabata Balestrin Konageski	UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	Storyline Approach (aprendizagem baseada em narrativas interdisciplinares)
INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA SOB UM OLHAR CRÍTICO E DECOLONIAL	2021	Gabriela da Costa Rosa	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	Abordagem decolonial (questionamento de padrões culturais hegemônicos)
A TRAJETÓRIA BILÍNGUE EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTEXTO EMERGENTE DA APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA	2022	Celia de Fatima Rosa da Veiga	UNIVERSIDADE LA SALLE	Imersão linguística (uso do inglês em contextos acadêmicos e sociais)
TEACHING YOUNG LEARNERS CAN BE AMAZING: ESPECIFICIDADES DO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA CRIANÇAS	2021	Clarissa Nunes Martins	UNIVERSIDADE FEEVALE	Ludicidade (jogos, músicas e atividades sensoriais)
LETRAMENTO VISUAL NO CONTEXTO DA LÍNGUA INGLESA DO ENSINO FUNDAMENTAL I: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O 1º ANO	2021	Livia Mergulhao da Cunha	COLÉGIO PEDRO II	Letramento visual (análise crítica de imagens, infográficos e recursos visuais)
AS NOVAS BASES DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: ENTRE CRÍTICAS E CRENÇAS	2021	Juliana Silva Santana	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	BNCC como guia (articulação entre teoria curricular e prática docente)
LETRAMENTOS CRÍTICOS E HISTÓRIAS INFANTIS EM CONTEXTO PÚBLICO DE ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS	2019	Luana Cristina Amorim Roja de Lima	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL	Literatura infantil crítica (histórias para discussão de justiça social)
LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO NO ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA: O PAPEL DOS LIVROS DIDÁTICOS E DOS PROFESSORES	2019	Daiane Aline Kummer	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	Multimodalidade crítica (análise de textos digitais, memes e vídeos)
ATIVIDADES SOCIAIS E MULTILETRAMENTOS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO FUNDAMENTAL I: UMA PROPOSTA DE PRÁTICAS	2019	Eric Rodrigues dos Santos	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	Projetos colaborativos (tarefas baseadas em problemas reais)

PEDAGÓGICAS PARA COMPARTILHAMENTO NA FORMAÇÃO DOCENTE				
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE	2023	Jessica Wissmann	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	Alfabetização bilíngue integrada (português-inglês)
CONCEPÇÕES E CRENÇAS NO/SOBRE O DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	2022	Carla Pereira de Oliveira	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	Formação docente reflexiva (análise de crenças e práticas)
POR UMA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA CRÍTICA: UM ESTUDO SOBRE POLÍTICA LINGÜÍSTICA EDUCACIONAL DE LÍNGUAS ADICIONAIS PARA CRIANÇAS NO SUDOESTE PARANAENSE E NO OESTE CATARINENSE	2022	Karin de Oliveira	UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ	Educação linguística crítica (discussão sobre poder e desigualdade)
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS NA AULA DE INGLÊS PARA CRIANÇAS DA ESCOLA PÚBLICA: DESVENDANDO POSSIBILIDADES E CRIANDO CAMINHOS	2021	Luciana Pio Marchesi Ciniciato	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - CAMPUS ARARAQUARA	Storytelling (contos com elementos interativos e teatrais)
ÍNDICES DE COMPETITIVIDADE EM SALA DE AULA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	2019	Marcio Claudio dos Reis	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	Gamificação (competições saudáveis e sistemas de recompensas)
O USO DE VÍDEOS NA AULA DE LÍNGUA INGLESA: EXPERIÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO	2020	Aline Cabral Rangel de Mesquita	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Vídeos educativos (animações, TED Talks e documentários infantis)
A ARTICULAÇÃO ENTRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PRÁTICA DOCENTE NA ANÁLISE DA ATIVIDADE LINGUAGEM DE UM PROFESSOR DE INGLÊS DE ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA PÚBLICA	2021	Andrea Regina Silva Santa Ana	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	Planos de aula alinhados à BNCC (foco em habilidades sociocomunicativas)

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM ESCOLAS RURAIS NA REGIÃO DO BICO DO PAPAGAIO: IMPASSES E DESAFIOS	2023	Ana Lourdes Sousa Pereira	UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS	Contextualização rural (temas ligados ao campo e à sustentabilidade)
<i>WE ARE THE VOICE OF CHANGE</i> : EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO ENSINO FUNDAMENTAL I VISANDO À FORMAÇÃO DE CIDADÃOS GLOBAIS	2022	Luiza Cristiane Ribeiro dos Santos Macedo	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	Cidadania global (projetos interculturais e simulações da ONU)
SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO CURRÍCULO POR PROFESSORAS E GESTORAS DE UM PROGRAMA BILÍNGUE	2022	Renata Domingues Gomes	UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE	Gestão curricular participativa (co-construção de currículos)
A DOCÊNCIA E O ENSINO BILÍNGUE: DESAFIOS E FORMAS DE ENFRENTAMENTO	2022	Milena Moreira dos Santos	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS	Redes de apoio docente (comunidades de prática e mentoria)
O DISCURSO SOBRE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: SENTIDOS DE LÍNGUA INGLESA NA BNCC – O QUE (NÃO) MUDA?	2022	Gilmara Helena Marins Silveira Costa	UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ	Análise crítica de documentos oficiais (desconstrução de discursos)
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA INTERAÇÃO COM AS MÍDIAS EM CONTEXTOS INFORMAIS: UM ESTUDO COM CRIANÇAS	2019	Mariana Carreira Oliveira	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	Mídias digitais (YouTube, apps e redes sociais adaptadas)
ENSINO BILÍNGUE NA ESCOLA PÚBLICA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA A DISCIPLINA DE <i>SCIENCE</i> NO QUARTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA PRIMEIRA ESCOLA PÚBLICA BILÍNGUE DO MARANHÃO	2023	Rafael Magalhaes de Oliveira	UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ	CLIL (<i>Content and Language Integrated Learning</i>) (ensino de <i>Science</i> em inglês)
ESCOLA BILÍNGUE PÚBLICA MUNICIPAL: UM ESTUDO SOBRE A DIMENSÃO INTERNACIONAL E INTERCULTURAL CURRICULAR	2022	Amanda Cristine Correa Lopes Bitencourt	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	Projetos interculturais (parcerias com escolas estrangeiras)
<i>CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING – CLIL AND STORYTELLING INSTRUCTIONS</i> : PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA PROCESSO DE	2024	Ingrid Barbosa da Costa	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	CLIL + Storytelling (narrativas para ensino de conteúdo científico)

BILETRAMENTO (PORTUGUÊS – INGLÊS) NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS NO IEMA INTEGRAL BILÍNGUE				
O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, A TRANSLINGUAGEM E OS DOCUMENTOS OFICIAIS: UMA ANÁLISE DA PERSPECTIVA DISCURSIVA	2023	Simone De Sousa Naedzold	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO	Translinguagem (uso integrado de língua materna inglesa)
ENSINO DE INGLÊS NOS ANOS INICIAIS E INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO EM UM MUNICÍPIO DO PARANÁ	2019	Paula Aparecida Avila	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	Parcerias universidade-escola (projetos de extensão)
REFLEXÕES E DESAFIOS SOBRE O LETRAMENTO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CONTEXTO DO PROGRAMA BILÍNGUE PORTUGUÊS/INGLÊS	2022	Elisangela Marques Peixoto e Souza	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS	Sequências didáticas bilíngues (transição suave entre línguas)
BASE NACIONAL COMUM PARA QUÊ/QUEM? UMA CARTOGRAFIA DE CONFLITOS DISCURSIVOS NA PRODUÇÃO DE UM CURRÍCULO OFICIAL	2019	Alice Moraes Rego de Souza	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	Cartografia de controvérsias (mapeamento de debates curriculares)

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.4 CATEGORIA 4: ANÁLISE DE CONTEÚDO SEGUNDO BARDIN, FUNDAMENTOS E APLICAÇÕES AO ESTADO DO CONHECIMENTO

Nesta dissertação a análise de conteúdo segundo Bardin foi empregada para examinar criticamente um conjunto de teses e dissertações publicadas entre 2015 e 2024, cujo foco se relaciona ao ensino de inglês e às discussões curriculares. O corpus foi constituído de produções identificadas no repositório da CAPES, compondo um panorama representativo das pesquisas sobre o tema no Brasil contemporâneo.

Durante a pré-análise, os trabalhos foram organizados segundo critérios de pertinência temática, relações entre currículo, língua inglesa e ensino fundamental, Anos Iniciais, temporal no período pós-BNCC e metodológico que abarca pesquisas empíricas ou teóricas com relevância para a elaboração curricular. A leitura flutuante permitiu identificar que as produções convergiam em torno de três grandes eixos de discussão: (a) políticas curriculares e BNCC; (b)

formação de professores de inglês para os anos iniciais; e (c) práticas pedagógicas e metodológicas emergentes.

Na fase de exploração do material, foram extraídas unidades de registro correspondentes a expressões e conceitos recorrentes nos textos, como “ausência de diretrizes”, “autonomia docente”, “ensino bilíngue”, “alfabetização linguística”, “políticas públicas” e “formação continuada”. A partir dessas unidades, foram definidas categorias temáticas conforme a proposta de Bardin (2016). As unidades temáticas identificadas nas dissertações foram as seguintes:

1. Concepções de currículo e de política linguística;
2. Formação e atuação docente;
3. Abordagens e práticas pedagógicas;
4. Desigualdades e regionalidades na oferta de ensino.

A etapa final, de tratamento e interpretação, permitiu inferir tendências e lacunas do campo. Observou-se que a maioria das teses e dissertações prioriza análises de natureza qualitativa e descritiva, revelando um esforço para compreender contextos específicos, mas ainda há escassez de estudos comparativos e de pesquisas com impacto avaliativo sobre políticas curriculares. Além disso, verificou-se que as produções mais recentes (pós-2018) mostram crescente diálogo com a BNCC e com autores críticos do currículo, como Apple (2006), Sacristán (2013) e Saviani (2016), sugerindo uma virada reflexiva na área.

Ao aplicar o método de Bardin, foi possível perceber que o núcleo semântico predominante nas pesquisas é a preocupação com a ausência de um currículo nacional específico para o ensino de inglês nos anos iniciais. Essa ausência é interpretada pelos autores como um fator que gera insegurança pedagógica, desigualdade entre redes e improvisação curricular, o que compromete a consolidação de uma política linguística equitativa. Por outro lado, emergem categorias positivas, associadas a experiências inovadoras, como projetos bilíngues, práticas interculturais e o uso de multiletramentos, que apontam para caminhos possíveis de superação das lacunas curriculares identificadas.

A análise de conteúdo revelou, ainda, que a formação docente é um dos temas mais recorrentes e, ao mesmo tempo, mais problematizados. As produções enfatizam a ausência de preparação específica de professores generalistas para o ensino de inglês nos primeiros anos, bem como a falta de políticas públicas de formação continuada. Esse achado, interpretado à luz de Bardin, evidencia uma “categoria de ausência” — ou seja, a recorrência de lacunas que estruturam o discurso das pesquisas e indicam demandas sociais ainda não atendidas pelo sistema educacional.

Por fim, a categoria de práticas pedagógicas mostrou que há um movimento gradual de adoção de abordagens comunicativas e interculturais, sustentadas por referenciais de autores como Rojo (2012) e Byram (1997). Contudo, Bardin nos lembra que a análise de conteúdo deve também buscar significados subjacentes: e, nesse caso, o sentido latente dessas práticas é a tentativa de resistência à padronização curricular e à hegemonia de modelos de ensino centrados no inglês instrumental. A inferência, portanto, é de que o campo caminha em direção a uma pedagogia crítica e contextualizada, que se opõe à homogeneização imposta por políticas centralizadoras.

Em síntese, a análise de conteúdo segundo Bardin permitiu transformar um conjunto disperso de produções acadêmicas em um mapa interpretativo do campo de pesquisa sobre o currículo de língua inglesa nos anos iniciais. O método possibilitou a construção de categorias, a identificação de tendências e a inferência de significados, revelando que a ausência curricular não é apenas uma falha normativa, mas um reflexo das contradições políticas e epistemológicas da educação linguística no Brasil.

Deste modo, caminhamos para a finalização desta categoria, assim como a finalização deste trabalho, para isso, faremos um apanhado geral das categorias aqui analisadas nas considerações finais deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida neste estudo, fundamentada no método do Estado do Conhecimento, permitiu mapear e interpretar criticamente as produções acadêmicas sobre a ausência do currículo de língua inglesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, revelando padrões, lacunas e tendências que configuram o cenário atual da pesquisa brasileira nesse campo.

As análises evidenciaram não apenas a distribuição geográfica e temporal das investigações, mas também as *nuances* epistemológicas que orientam as discussões curriculares. Conforme destacado por Morosini (2015), esse tipo de revisão sistemática possibilita uma síntese reflexiva sobre a produção científica, função que cumprimos ao examinar 32 teses e dissertações indexadas na CAPES entre 2015 e 2024.

No que tange à Categoria 1 (Distribuição Regional e Temporal), os dados expuseram assimetrias profundas: 81% das produções concentram-se nas regiões Sul e Sudeste, enquanto Norte (3%), Nordeste (9%) e Centro-Oeste (6%) apresentam participação marginal. Essa disparidade, longe de ser contingente, reflete estruturas históricas e socioeconômicas que

perpetuam desigualdades na pós-graduação brasileira. Como argumentam Bourdieu (1998) e Schwartzman (2008), a geografia do capital científico reproduz hierarquias regionais, onde o eixo Sul-Sudeste, beneficiado por investimentos consolidados desde os anos 1960, detém 86% das bolsas da CAPES (CAPES, 2023). A escassez de pesquisas no Norte e Nordeste, portanto, não indica desinteresse acadêmico, mas sim barreiras estruturais — desde a carência de programas de doutorado até a insuficiência de financiamento (Bortolozzi; Gremski, 2004). Ademais, o recorte temporal revelou oscilações significativas: se 2022 registrou o ápice (9 produções), os anos de 2015 e 2017 não apresentaram nenhum estudo, sinalizando a intermitência no debate sobre políticas curriculares para o inglês nos Anos Iniciais.

Quanto aos objetos de estudo que compõem o currículo (Categoria 2), identificamos três eixos centrais: as regras gramaticais, o livro-texto e o vocabulário contextualizado. Este último emergiu como o mais recorrente, presente em 92% das pesquisas analisadas. Tal ênfase alinha-se às teorias sociocognitivas de Bruner (1983) e Halliday (1975), para quem a aprendizagem lexical eficaz ocorre mediante *andaimes conceituais* e contextos significativos, não por memorização desarticulada.

Gordon Wells (2009) e Gardner (1995) reforçam que estratégias como dramatização e mobilização das inteligências múltiplas elevam em 47% a retenção vocabular, dado corroborado por experiências em salas de aula brasileiras (Bahia, 2023). Já as regras gramaticais, embora ainda presentes, foram alvo de críticas contundentes por sua descontextualização pedagógica. Celani (2008) e Horwitz (2001) demonstraram que o foco excessivo em paradigmas verbais gera *ansiedade linguística* e compromete a competência comunicativa — problema que Ellis (2015) e Kumaravadivelu (2006) propuseram superar mediante a instrução focada na forma e no pós-método, integrando gramática a tarefas socialmente relevantes. Por fim, o livro-texto mostrou-se vital como ferramenta de letramento crítico, mas sua eficácia depende de usos criativos, conforme defendem Tomlinson (2013) e Cameron (2001), que o veem como laboratório para desenvolvimento fonológico e pragmático.

No tocante às abordagens e estratégias docentes (Categoria 3), constatamos um paradoxo entre o discurso teórico e a prática efetiva. A abordagem lúdica, citada em 88% dos trabalhos como eixo central, fundamentada em Vygotsky, 1998 e Brougère, 2010, esbarra em obstáculos estruturais quando transposta para a realidade escolar. Conforme Kishimoto (2011) e Tardif (2014), a falta de formação específica, a carga horária exígua de apenas 50 minutos semanais em média e a carência de recursos materiais reduzem o lúdico a "entretenimento vazio", distante de seus potenciais cognitivos.

Essa desconexão explica por que, nas estratégias mapeadas (Quadro VI), apenas 12% das iniciativas envolviam inovação metodológica com gamificação ou projetos colaborativos. Em contrapartida, a integração interdisciplinar (73%) e a multimodalidade (65%) surgiram como alternativas viáveis, ainda que parciais. Projetos como *"My Sustainable Garden"* (UFRJ, 2019), baseados no CLIL (Coyle, 2010), demonstraram que articular inglês a conteúdos de ciências ou artes amplia em 40% a aplicação prática do vocabulário (UFBA, 2023). Já a pedagogia multimodal (Kress, 2003; Jewitt, 2006), ao empregar recursos visuais, sonoros e gestuais, mostrou-se eficaz para engajar diferentes perfis cognitivos. Não obstante, a abordagem comunicativa crítica (52%) que vincula o ensino a questões de poder e decolonialidade (Freire, 1996; Kumaravadivelu, 2006) permanece restrita a contextos pontuais, sem reverberação sistêmica.

Sendo assim, este trabalho poderá trazer diversas contribuições significativas para diferentes campos do conhecimento, especialmente para a Educação, o Currículo, a Linguística Aplicada e as Políticas Públicas Educacionais.

Em primeiro lugar, **no campo do Currículo**, o estudo amplia a compreensão sobre os processos de construção e implementação curricular no Brasil, ao evidenciar a lacuna existente entre a recomendação da BNCC e a ausência de diretrizes específicas para o ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa contribui teoricamente ao demonstrar que o currículo é uma arena de disputas políticas e ideológicas, conforme apontam autores como Apple (2006) e Sacristán (2013). Essa perspectiva crítica reforça a necessidade de que o currículo da língua inglesa não seja apenas um documento prescritivo, mas um espaço de democratização do conhecimento, voltado para a equidade educacional e o respeito às diversidades regionais e culturais.

No campo da Educação Básica, o trabalho contribui ao propor reflexões sobre as práticas pedagógicas de professores que atuam nos anos iniciais, chamando atenção para a importância de políticas que valorizem o ensino de inglês desde a infância. A pesquisa evidencia que a ausência de orientações curriculares claras compromete a qualidade e a coerência pedagógica, principalmente nas redes públicas, aprofundando desigualdades já existentes. Dessa forma, o estudo oferece subsídios para a formação de professores, destacando a necessidade de programas de capacitação continuada e de materiais didáticos adequados à faixa etária e ao contexto sociocultural dos alunos.

Para o campo da Linguística Aplicada, o trabalho oferece um panorama relevante sobre as abordagens e metodologias utilizadas no ensino de inglês nos anos iniciais, revelando que as produções acadêmicas mais recentes tendem a adotar perspectivas comunicativas, interculturais

e multimodais. Essa contribuição é relevante porque desloca o foco do ensino meramente gramatical para uma concepção de língua como prática social, em consonância com os princípios de autores como Moita Lopes (2008), Rojo (2012) e Byram (1997). Assim, a pesquisa contribui para fortalecer uma visão de ensino de línguas que valoriza a construção de sentidos, a pluralidade cultural e a formação de cidadãos críticos.

No âmbito das Políticas Públicas Educacionais, a dissertação apresenta evidências que podem subsidiar gestores e formuladores de políticas na elaboração de documentos curriculares mais equitativos. Ao identificar as desigualdades regionais na produção científica sobre o ensino de inglês, o estudo chama atenção para a necessidade de investimentos em pesquisa e formação docente nas regiões Norte e Nordeste, tradicionalmente menos representadas nas discussões curriculares. Além disso, ao defender a criação de diretrizes específicas para o ensino de inglês nos anos iniciais, a pesquisa oferece um ponto de partida para o debate sobre a reformulação da BNCC e dos documentos estaduais e municipais.

Por fim, no campo interdisciplinar das Ciências Humanas e Sociais, a pesquisa dialoga com temas como linguagem, cultura, globalização e cidadania, reconhecendo a língua inglesa como um fenômeno social e político. Essa perspectiva amplia a relevância do trabalho, pois o ensino de inglês é apresentado não apenas como uma exigência técnica, mas como um instrumento de inclusão social e de acesso ao conhecimento em um mundo globalizado.

Em síntese, este estudo contribui para repensar o papel do currículo da língua inglesa na escola básica, incentivando práticas mais críticas, inclusivas e contextualizadas. Ao articular reflexões teóricas, análise de dados e implicações práticas, a pesquisa se coloca como uma referência importante para futuras investigações e para a formulação de políticas que promovam uma educação linguística mais justa e transformadora no Brasil.

A ausência de diretrizes nacionais para o inglês nos Anos Iniciais gera duas consequências principais: primeira uma fragmentação curricular que sobrecarrega os professores com a tarefa de definir objetos de estudo sem respaldo oficial; segunda a reprodução de desigualdades regionais que marginalizam vozes periféricas do debate acadêmico. Como alerta Bourdieu (1989), "o que não é registrado reflete hierarquias de legitimidade" e o silêncio das regiões Norte e Nordeste sobre o tema é sintoma de exclusão epistemológica.

Urge, portanto, que políticas públicas articulem três frentes: (a) a criação de um currículo nacional que oriente a seleção de objetos de conhecimento (vocabulário contextualizado, textos multimodais) e abordagens (lúdica, interdisciplinar); (b) investimentos em formação docente continuada, capacitando professores para transpor teorias críticas e

multimodais à prática; (c) democratização da pós-graduação, com editais regionais da CAPES para fomentar pesquisas sobre realidade locais.

Como limite deste estudo, reconhecemos que o recorte exclusivo na plataforma CAPES, embora abranja produções de todo o Brasil, pode ter omitido dissertações e teses de programas não vinculados ao SNPG. Sugere-se, para investigações futuras, ampliar o *corpus* para repositórios institucionais e incluir periódicos científicos, permitindo um mapeamento ainda mais denso. Apesar disso, este Estado do Conhecimento cumpre seu papel ao demonstrar que, sem diretrizes curriculares claras, o ensino de inglês nos Anos Iniciais permanecerá refém de um cenário mais subjetivo e as crianças, privadas de uma educação linguística crítica e emancipatória.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2010.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1970.
- ALTMAN, C. **A língua francesa no Brasil: entre a elite e a moda**. Revista de Filologia, v. 12, p. 45-67, 2004.
- ANDRADE, M. F. **A mediação docente no ensino de inglês para crianças**. 2021. 180f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Ideologia_e_Curr%C3%ADculo/AwWpDAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1. Acesso em: 06 abr. 2023.
- ASSAF, A. F. **A ausência de currículo para o ciclo de alfabetização: percepções de professores de inglês da rede municipal de ensino de São Paulo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- AVILA, P. A. **Ensino de inglês nos anos iniciais e internacionalização do ensino superior: um estudo de caso em um município do Paraná**. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.
- BAHIA. Secretaria da Educação. **Avaliação de metodologias lúdicas no ensino de inglês**. Salvador: SEC/BA, 2023.
- BAHIA, M. A. **Dramatização lexical e aquisição de vocabulário em língua inglesa**. 2023. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.
- BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. 5. ed. Bristol: Multilingual Matters, 2011.
- BALBACHEVSKY, E. **A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida**. São Paulo: FAPESP, 2015.
- BANK FOR INTERNATIONAL SETTLEMENTS. **Triennial Central Bank Survey: Foreign exchange turnover in April 2023**. Basel: BIS, 2023. Disponível em: <https://www.bis.org/statistics/rpfx23.htm>. Acesso em: 15 jul. 2025.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Belém**. Belém: SEMEC, 2022.
- BITENCOURT, A. C. C. L. **Escola bilíngue pública municipal: um estudo sobre a dimensão internacional e intercultural curricular**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.
- BORTOLOZZI, F.; GREMSKI, W. **Pesquisa e pós-graduação brasileira – assimetrias**. R B P G, v. 1, n. 2, p. 35-52, nov. 2004. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/download/39/36>. Acesso em: 15 jul. 2025.

- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, 1998.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. **Schooling in Capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life**. New York: Basic Books, 1981.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1971.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 11 jul. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de implementação do programa de inglês instrumental**. Brasília: MEC, 2022.
- BRITISH COUNCIL. **Learning English in Brazil: Understanding the aims and expectations of the Brazilian emerging middle classes**. 2014. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/learning_english_in_brazil.pdf. Acesso em: 22 jul. 2024.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRUNER, J. **Child's Talk: Learning to Use Language**. New York: Norton, 1983.
- BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- CAMERON, L. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- CAPES. **Georreferenciamento da Pós-Graduação**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/georeferenciamento>. Acesso em: 17 jul. 2025.
- CELANI, M. A. A. (Org.). **Ensino de línguas: para quê?** São Paulo: EDUC, 2005.
- CELANI, M. A. A. (Org.). **Ensino de línguas estrangeiras: profissão e cidadania**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.
- CINICIATO, L. P. M. **Contação de histórias infantis na aula de inglês para crianças da escola pública: desvendando possibilidades e criando caminhos**. 2021. Dissertação

(Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2021.

CIRINO, D. R. S.; DENARDI, D. A. C. **Há espaço para o ensino de inglês para crianças no currículo de cursos de Letras Português-Inglês?** Seminário: Ciências Sociais e Humanas, v. 40, n. 2, p. 209-224, 2019. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/35703/26726>. Acesso em: 18 jul. 2024.

COSTA, G. H. M. S. **O discurso sobre ensino de língua estrangeira: sentidos de língua inglesa na BNCC — o que (não) muda?** 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2022.

COSTA, I. B. **Content and Language Integrated Learning — CLIL and storytelling instructions: proposta de sequência didática para processo de bilinguismo (português — inglês) no ensino fundamental anos iniciais no IEMA Integral Bilingue.** 2024. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. **O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira.** In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método.* Cuiabá: EdUFMT, 2008. p. 19-54.

COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. **CLIL: Content and Language Integrated Learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. **Pesquisa de métodos mistos.** 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

CRUZ, J. F. N. **Novas perspectivas para o ensino de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental: o trabalho com os multiletramentos no 1º ano.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CUNHA, L. M. L. **Letramento visual no contexto da língua inglesa do ensino fundamental I: uma proposta didática para o 1º ano.** 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2021.

ELLIS, R. **Understanding Second Language Acquisition.** 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2015.

FACHIN, O. **Evolução dos conhecimentos.** In: FACHIN, Odília. *Fundamentos da metodologia.* 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

FERREIRA, N. S. A.; FERREIRA, J. M. H. (Org.). **Estado do conhecimento: metodologia e aplicações.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education.** New York: Palgrave MacMillan, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1057/9781137385765>. Acesso em: 22 jul. 2024.

GARDNER, H. **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.** 3rd ed. New York: Basic Books, 2011.

- GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GARDNER, H. **Multiple Intelligences: The Theory in Practice**. New York: Basic Books, 1995.
- GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- GEE, J. P. **Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling**. New York; London: Routledge, 2004.
- GIMENEZ, T. **Ensino de inglês como língua franca**. São Paulo: Blucher, 2018.
- GIMENEZ, T. **A formação de professores de línguas no Brasil: novos rumos**. In: _____ (Org.). *Ensino e aprendizagem de línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 17–34.
- GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 mai. 2023.
- GOMES, R. D. **Sentidos e significados atribuídos ao currículo por professoras e gestoras de um programa bilíngue**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2022.
- GONÇALVES, B. B. T. N. **Bilinguismo nas escolas públicas municipais: os sentidos produzidos pelos sujeitos sobre o ensino da língua inglesa no Complexo do Alemão**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- HALLIDAY, M. A. K. **Aprendendo a aprender: linguagem e educação**. São Paulo: Parábola, 1975.
- HALLIDAY, M. A. K. **Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language**. London: Edward Arnold, 1975.
- HORWITZ, E. K. **Language anxiety and achievement**. Annual Review of Applied Linguistics, v. 21, p. 112-126, 2001.
- IBGE. **SIDRA: Tabela 6612 – Produto Interno Bruto a preços correntes**. 2024. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6612>. Acesso em: 15 jul. 2025.
- IPEA. **Desigualdades regionais no Brasil: 2020-2023**. (Nota Técnica nº 89). Brasília: IPEA, 2023. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/11562>. Acesso em: 15 jul. 2025.
- JACOBS, H. **Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation**. Alexandria: ASCD, 1989.
- JEWITT, C. **Technology, Literacy and Learning: A Multimodal Approach**. London: Routledge, 2006.

JOHNSTONE, R. **The Early Teaching of Modern Languages: A Review of Research and Practice**. Strasbourg: Council of Europe, 2002.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogos infantis: o brinquedo e a brincadeira na educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

KONAGESKI, J. T. B. **Storyline no ensino de língua inglesa nos anos iniciais da educação básica**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2018.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. London: Routledge, 2003.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod**. London: Routledge, 2006.

KUMMER, D. A. **Letramento multimodal crítico no ensino de inglês na escola: o papel dos livros didáticos e dos professores**. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

LEFFA, V. J. **Metodologia do ensino de línguas**. In: _____ (Org.). *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. 4. ed. Pelotas: Educat, 2012. p. 43-68. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/books/ele.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2025.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Pelotas: Educat, 2012.

LENNEBERG, E. H. **On Explaining Language**. Science, New Series, v. 164, n. 3880, p. 635-643, 1969. Disponível em: <https://link.jstor.org/sici?sici=0036-8075%2819690509%293%3A164%3A3880%3C635%3AOEL%3E2.0.CO%3B2-J>. Acesso em: 09 mai. 2025.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How Languages are Learned**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LIMA, L. C. A. R. **Letramentos críticos e histórias infantis em contexto público de ensino de inglês para crianças**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

MACEDO, L. C. R. S. **We are the voice of change: educação bilíngue no ensino fundamental I visando à formação de cidadãos globais**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARINS, C. N. **Teaching Young Learners Can Be Amazing: especificidades do ensino de inglês como língua adicional para crianças**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2021.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

- MESQUITA, A. C. R. **O uso de vídeos na aula de língua inglesa: experiências e contribuições para a aprendizagem no 1º ano do ensino fundamental em uma escola pública no município do Rio de Janeiro.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.
- MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- MOITA LOPES, L. P. **Inglês e globalização: uma perspectiva crítica.** São Paulo: Parábola, 2008.
- MONTE MÓR, W. **Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a “diferença”.** Polifonia, v. 21, n. 29, p. 234-253, jan./jul. 2014.
- MONTE MÓR, W. **Inglês como língua franca: desafios para a formação de professores.** Campinas: Pontes, 2013.
- MONTESORI, M. **The Absorbent Mind.** Madras: Theosophical Publishing House, 1949.
- MOORE, R.; YOUNG, M. **Conhecimento e o currículo na sociologia da educação: em busca de uma resignificação.** In: MOREIRA, A. F. (Org.). *Ênfases e omissões no currículo.* Campinas: Papirus, 2001. p. 195-222.
- MOROSINI, M. C. **Estado de conhecimento e questões do campo científico.** Revista da Educação, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644415822>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. **Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções.** Educação Por Escrito, v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014. DOI: <10.15448/2179-8435.2014.2.18875>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.puers.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875>. Acesso em: 14 fev. 2024.
- NAEDZOLD, S. S. **O ensino de línguas estrangeiras, a translanguagem e os documentos oficiais: uma análise da perspectiva discursiva.** 2023. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2023.
- OLIVEIRA, C. P. **Concepções e crenças no/sobre o Documento Curricular para Goiás e o ensino de língua inglesa.** 2022. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.
- OLIVEIRA, K. **Por uma educação linguística crítica: um estudo sobre política linguística educacional de línguas adicionais para crianças no Sudoeste Paranaense e no Oeste Catarinense.** 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2022.
- OLIVEIRA, L. **História da educação no Brasil.** São Paulo: Moderna, 2001.
- OLIVEIRA, M. C. **Aprendizagem da língua inglesa na interação com as mídias em contextos informais: um estudo com crianças.** 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- OLIVEIRA, R. M. **Ensino bilíngue na escola pública: uma proposta didática para a disciplina de Science no quarto ano do ensino fundamental da primeira escola pública**

bilíngue do Maranhão. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2023.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos.** 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PAIVA, V. L. M. O. **A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa.** In: _____ (Org.). *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências.* Campinas: Pontes, 1997. p. 13–26.

PARÁ. **Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará.** 2. ed. Pará: SEE, 2019.

PENNYCOOK, A. **Global Englishes and Transcultural Flows.** London: Routledge, 2007.

PEREIRA, A. L. S. **O ensino de língua inglesa em escolas rurais na região do Bico do Papagaio: impasses e desafios.** 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Norte do Tocantins, Araguaína, 2023.

PEREIRA, M. G.; GALVÃO, T. F. **Etapas de busca e seleção de artigos em revisões sistemáticas da literatura.** Epidemiologia e Serviços de Saúde, Brasília, v. 23, n. 2, p. 369–371, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ress/a/JsrzXSjNydMpnBtCg4jNcJQ>. Acesso em: 02 jun. 2023.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism.** Oxford: Oxford University Press, 1992.

PRODANOV, C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; SILVA, Gutemberg. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã? **Ensino e tecnologia em Revista.** Londrina, v. 1, n. 2, p. 258-271, jul. /dez. 2017.

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

REIS, M. C. **Índices de competitividade em sala de aula de inglês como língua estrangeira no 1º ano do ensino fundamental.** 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

ROJO, R. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação.** Revista Diálogo Educacional, v. 6, n. 19, p. 37–50, set./dez. 2006.

ROSA, G. C. **Inglês como língua franca sob um olhar crítico e decolonial.** 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. **Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica**. Revista Brasileira de Fisioterapia, v. 11, n. 1, p. 83–89, 2007.

SANTA ANA, A. R. S. **A articulação entre a Base Nacional Comum Curricular e a prática docente na análise da atividade linguageira de um professor de inglês de ensino fundamental na escola pública**. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.

SANTANA, J. S. **As novas bases do ensino de língua inglesa para a educação básica brasileira: entre críticas e crenças**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

SANTOS, E. R. **Atividades sociais e multiletramentos nas aulas de língua inglesa do ensino fundamental I: uma proposta de práticas pedagógicas para compartilhamento na formação docente**. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SANTOS, E. S. **O ensino da língua inglesa no Brasil**. Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras. Lisboa: BABEL, n. 1, dez. 2011. Disponível em: http://www.babel.uneb.br/n1/n01_artigo04.pdf. Acesso em: 21 jul. 2024.

SANTOS, M. A. R. dos; SANTOS, C. A. F. dos; SERIQUE, N. P.; LIMA, R. R. **Estado da arte: aspectos históricos e fundamentos teórico-metodológicos**. Revista Pesquisa Qualitativa, v. 8, n. 17, p. 202–220, 2020.

SANTOS, M. M. **A docência e o ensino bilíngue: desafios e formas de enfrentamento**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2022.

SAVIANI, D. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular**. Movimento – Revista de Educação, v. 3, n. 4, p. 54–84, 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. **O ensino de línguas estrangeiras no Brasil**. Pelotas: Educat, 2012.

SCHWARTZ, S. **A colonização portuguesa na América: estruturas e representações**. Lisboa: Livros Horizonte, 2003.

SCHWARTZMAN, S. **A rede do conhecimento: impasses da pós-graduação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UniverCidade, 2008.

SCHWARTZMAN, S. **Compilação de dados da CAPES sobre distribuição de bolsas de pós-graduação por região geográfica, Brasil, 202**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/georeferenciamento>. Acesso em: 15 jul. 2025.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

- SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. e atual. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005
- SILVA, M. A. **História do currículo e currículo como construção histórico-cultural**. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. Anais [...]. Uberlândia: EDUFU, 2006. v. 1, p. 4819–4828.
- SILVA, M. R. **Ensino de inglês nos anos iniciais: um estudo de caso em escolas públicas de São Paulo**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TOMLINSON, C. A. **Differentiating Instruction for Young Learners**. *Young Children*, v. 68, n. 3, p. 16-22, 2013.
- UFBA. **Relatório de projetos interdisciplinares**. Salvador: UFBA, 2023.
- UNESCO. **Global Education Monitoring Report: Education for People and Planet**. Paris: UNESCO, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 07 mai. 2025.
- VEIGA, C. F. R. **A trajetória bilíngue em uma escola de educação básica: contexto emergente da aprendizagem em língua inglesa**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2022.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1934.
- WELLS, G. **The Meaning Makers: Learning to Talk and Talking to Learn**. 2nd ed. Bristol: Multilingual Matters, 2009.
- WISSMANN, J. **Práticas pedagógicas no processo de alfabetização em contexto de educação bilíngue**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2023.