



Programa de Pós-Graduação em
LINGUÍSTICA

**HABILIDADES LINGUÍSTICA, COGNITIVA, SOCIOCULTURAL E SOCIOEMOCIONAL
NO CURRÍCULO PAULISTA DE LÍNGUA INGLESA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE CRÍTICO-REFLEXIVA À LUZ DE DIMENSÕES DO
LETRAMENTO**

SÃO CARLOS – SP

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Linguística

**HABILIDADES LINGUÍSTICA, COGNITIVA, SOCIOCULTURAL E
SOCIOEMOCIONAL NO CURRÍCULO PAULISTA DE LÍNGUA INGLESA PARA
OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE CRÍTICO-
REFLEXIVA À LUZ DE DIMENSÕES DO LETRAMENTO**

MARCIA YOSHIKO BUTO

SÃO CARLOS – SP

2025

MARCIA YOSHIKO BUTO

**HABILIDADES LINGUÍSTICA, COGNITIVA, SOCIOCULTURAL E
SOCIOEMOCIONAL NO CURRÍCULO PAULISTA DE LÍNGUA INGLESA PARA
OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE CRÍTICO-
REFLEXIVA À LUZ DE DIMENSÕES DO LETRAMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof.^a Dra. Elaine Ferreira do Vale Borges.

SÃO CARLOS – SP

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Marcia Yoshiko Buto, realizada em 11/08/2025.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Elaine Ferreira do Vale Borges (UFSCar)

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula (UFSCar)

Profa. Dra. Ana Paula Martinez Duboc (USP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, Eiko Sato Buto, (*in memoriam*), minha grande guerreira, que enfrentou a vida com coragem até os últimos instantes. Foi ela quem me ensinou a nunca desistir, mesmo quando as ondas pareciam prestes a me submergir. Sou, hoje, uma mulher forte, resiliente e determinada graças aos valores que herdei de você. Sua força vive em mim.

Ao meu pai, Mitsuo Buto, (*in memoriam*), que não mediu esforços para garantir nosso futuro, inclusive enfrentando a saudade e a distância ao partir para o Japão em busca de melhores condições. Mesmo tendo descansado em terras distantes, seu sacrifício e sua dedicação permanecem vivos em minha memória e se entrelaçam a cada passo que dou. Sua ausência física nunca apagou sua presença formadora em minha vida.

Aos meus filhos, Renan Yuji e Carlos Mitsuo, minha eterna gratidão. Obrigada por compreenderem minhas ausências, por apoiarem meus sonhos e por estarem comigo mesmo quando precisei abrir mão de momentos importantes ao lado de vocês. Cada renúncia foi tecida com amor, e cada conquista minha é, também, de vocês. Vocês são meu orgulho e minha fonte diária de inspiração.

Ao meu esposo, Marcos Alexandro Prates, meu porto seguro, meu apoio incondicional, agradeço por estar ao meu lado em todas as escolhas, nas horas de incerteza e nos dias de conquista. Obrigada por sempre acreditar em mim, mesmo quando eu mesma duvidava. Seus gestos silenciosos e sua presença constante foram o alicerce desta caminhada.

A todos os professores e professoras que cruzaram meu caminho e deixaram marcas de incentivo, sabedoria e humanidade: minha profunda gratidão. Cada ensinamento, cada palavra de encorajamento, cada escuta sensível foi um fio essencial na costura desta trajetória.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é a virtude das almas nobres.
(Esopo)

Gratidão é um sentimento que se constrói com gestos, palavras e silêncios que acolhem e sustentam. É o reconhecimento de que nenhuma jornada é percorrida sozinha. Cada etapa deste percurso acadêmico foi vivida com o apoio, o afeto e a presença de muitas pessoas que contribuíram significativamente para que eu chegasse até aqui, deixando marcas profundas de parceria, resistência e conquista.

A Deus, minha fonte inesgotável de força e esperança, agradeço por renovar meu ânimo a cada novo amanhecer e por me permitir seguir acreditando nos meus sonhos, mesmo em meio ao cansaço e às incertezas.

Aos meus familiares, agradeço por serem minha base sólida e constante. Em especial, às minhas irmãs Marisa e Mirian, com quem compartilho o cotidiano da vida. Somos continuidade do legado de nossos pais, que, mesmo ausentes fisicamente, permanecem vivos em tudo que fazemos juntos.

À minha orientadora, Profa. Dra. Elaine Ferreira do Vale Borges, minha gratidão mais profunda. Obrigada por orientar este trabalho com paciência, escuta e sabedoria. Sua presença firme e generosa deu forma e direção ao meu percurso acadêmico, especialmente nos momentos em que me senti perdida.

Ao Prof. Dr. Dirceu Cleber Conde, coordenador do PPGL-UFSCar, agradeço pela condução empática no processo de qualificação e pela sensibilidade com que acolheu minhas necessidades ao longo da jornada.

Às professoras Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin e Dra. Ana Paula Duboc, sou grata pelas contribuições criteriosas, que fortaleceram minha investigação durante o Exame de Qualificação. Suas palavras foram fundamentais para dar mais consistência ao meu trabalho.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), deixo meu agradecimento pelos conhecimentos e reflexões compartilhados ao longo da minha formação.

Ao Conselho do PPGL, expressei meu reconhecimento pela escuta atenciosa e pelas decisões sensíveis diante dos momentos em que precisei interromper minha trajetória por motivos de saúde - um gesto de humanidade que, para mim, fez toda diferença.

À secretária Silvana, pela escuta atenta, disponibilidade e acolhimento em cada etapa deste percurso. Ao representante discente Marlon Corrêa, estendo minha gratidão a todos os colegas discentes, que também fizeram parte dessa trajetória.

Finalmente, a todas as pessoas que cruzaram, cruzam e ainda cruzarão meu caminho, minha profunda gratidão. Cada gesto, cada palavra de incentivo e cada silêncio acolhedor foram essenciais para que eu concluísse este capítulo da minha vida acadêmica e pessoal.

RESUMO

Esta pesquisa propõe uma análise crítica do Currículo Paulista de Língua Inglesa para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (CP-LIAI), compreendendo-o como um artefato discursivo e político, e não como um documento neutro. Partindo de uma abordagem qualitativa e interpretativa no campo da Linguística Aplicada Crítica, a investigação examina como as habilidades curriculares destinadas ao 4º e 5º anos articulam, ou não, dimensões linguísticas, cognitivas, socioculturais e socioemocionais do ensino de inglês, à luz de teorias de letramento crítico e multiletramentos. A análise revelou que o CP-LIAI apresenta avanços pontuais, como a valorização da oralidade e da ludicidade, mas permanece fortemente atrelado a lógicas prescritivas e tecnicistas. Notou-se a coexistência de perspectivas pedagógicas inclusivas com formulações que reforçam a memorização e a reprodução de estruturas linguísticas isoladas, em desalinho com os princípios de uma educação linguística situada, ética e plural. Também foi identificada a ausência de escuta ativa das infâncias no processo de formulação curricular, o que compromete seu potencial transformador. O estudo destaca, ainda, que a centralidade do professor é inegociável: é por meio de sua leitura crítica, mediação e reinvenção cotidiana que o currículo pode ser ressignificado. Contudo, isso requer condições materiais e políticas de formação continuada que fortaleçam a autonomia docente. As contribuições da pesquisa apontam para a necessidade de revisar e ampliar o CP-LIAI com base em princípios de justiça social, inclusão e valorização das vozes infantis. Conclui-se que o currículo, enquanto campo de disputa, deve ser reinterpretado como espaço de escuta, criação e transformação. A educação linguística em inglês, desde os anos iniciais, deve reconhecer a criança como sujeito epistêmico, produtor de sentidos e participante ativo de práticas discursivas reais e significativas.

Palavras-chave: Habilidades Curriculares; Currículo Paulista; Língua Inglesa; Anos Iniciais; Educação Linguística; Letramento Crítico.

ABSTRACT

This research offers a critical analysis of the São Paulo State Curriculum for English Language Teaching in the Early Years of Elementary Education (CP-LIAI), understanding it not as a neutral document but as a political and discursive artifact. Based on a qualitative and interpretative approach within the field of Critical Applied Linguistics, the study examines how the skills proposed for the 4th and 5th grades articulate, or fail to articulate, linguistic, cognitive, sociocultural, and socioemotional dimensions of English language learning, in light of theories of critical literacy and multiliteracies. The analysis revealed that the CP-LIAI presents some progressive elements, such as the emphasis on orality and ludic engagement, but remains largely tied to prescriptive and technicist logic. Inclusive pedagogical intentions often coexist with formulations focused on memorization and the isolated reproduction of linguistic structures, contradicting the principles of a situated, ethical, and plural language education. The lack of child-centered listening in the construction of the curriculum further limits its transformative potential. The study also emphasizes the central role of the teacher: it is through critical reading, pedagogical mediation, and daily reinvention that the curriculum can be re-signified. However, this requires adequate working conditions and public policies that promote continuous and critical teacher education. The findings suggest the need to review and expand the CP-LIAI based on principles of social justice, inclusion, and recognition of children's voices. The curriculum, as a space of dispute, must be reinterpreted as a site for listening, creation, and transformation. English language education in early schooling should recognize the child as an epistemic subject, a meaning-maker, and an active participant in real and meaningful discursive practices.

Keywords: Curriculum Skills; São Paulo Curriculum; English Language; Early Years; Language Education; Critical Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Múltiplos retalhos representando os diversos papéis que compõem a identidade pessoal, docente e investigativa da autora.	16
Figura 2 - A Brasília da família: palco das primeiras práticas docentes simbólicas.	17
Figura 3 - Boneca Sarita: primeiros ensaios de uma identidade docente	18
Figura 4 - Certificado de conclusão do curso de corte e costura.	19
Figura 5 - Linha do tempo da trajetória profissional da autora no ensino de Língua Inglesa e na formação de professores.	21
Figura 6 - Os princípios do Letramento, segundo Kern	43
Figura 7 - Referencial tridimensional das dimensões.	45
Figura 8 - Modelo Quadridimensional do Letramento.	62
Figura 9 - Carga horária para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Anexo 1).	78
Figura 10 - Materiais impressos utilizados na implementação da LI na rede estadual.	79
Figura 11 - Materiais impressos para o componente de LIAI em 2024	80
Figura 12 - Infográfico da distribuição das habilidades de Língua Inglesa por ano no Currículo Paulista dos Anos Iniciais.	82
Figura 13 - Elementos que compõem os quadros organizadores do CP-LIAI.	83
Figura 14 - Objetivos do Ensino de Inglês na Infância.	105
Figura 15 - O papel do professor na produção do conhecimento escolar.	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Premissas para o ensino de Inglês nos anos iniciais do ensino fundamental.	36
Quadro 2 - Comparativo das Dimensões do Letramento segundo Kern (2000).	47
Quadro 3 - Habilidades do CP-LIAI do EF (4ºano).....	68
Quadro 4 - Habilidades do CP-LIAI do EF (5ºano).....	68
Quadro 5 - Quadro de habilidades do 1º ano do EF.	84
Quadro 6 - Quadro de habilidades do 2º ano do EF.	84
Quadro 7 - Quadro de habilidades do 3º ano do EF.	85
Quadro 8 - Quadro de habilidades do 4º ano do EF.	86
Quadro 9 - Quadro de habilidades do 5º ano do EF.	87
Quadro 10 - Quadro de habilidades articuláveis.....	88

LISTA DE QUADROS ANALÍTICOS

Quadro Analítico 1 - Categorização das Habilidades do CP-LIAI do EF.....	70
Quadro Analítico 2 - Habilidades Analisadas do CP-LIAI do EF (4º ano).	95
Quadro Analítico 3 - Habilidades Analisadas do CP-LIAI do EF (5º ano).....	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dimensão da Diretoria de Ensino da Região de Suzano.....	22
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Anos Iniciais
AILI	Anos Iniciais do componente de Língua Inglesa
ASE	Aprendizagem Socioemocional
BNCC	Nacional Base Comum Curricular
CASEL	Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning
COPEP	Coordenadoria Pedagógica
CP	Currículo Paulista
CP-LIAI	Currículo Paulista de Língua Inglesa dos Anos Iniciais
DE	Diretoria de Ensino
DL	Dimensões do Letramento
EF	Ensino Fundamental
EFAPE	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
GT	Grupo de Trabalho
LA	Linguística Aplicada
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Letramento Emocional
LI	Língua Inglesa
LIAI	Língua Inglesa dos Anos Iniciais
LIC	Língua Inglesa para criança
NPESUZ	Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino da Região Suzano
SP	São Paulo (estado)
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PEC	Professora Especialista em Currículo
SEL	Social-Emotional Learning
SEDUC-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
TECENDO SENTIDOS: LINHAS QUE CONDUZEM À PESQUISA	16
JUSTIFICATIVA	21
OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS DA PESQUISA.....	23
PERGUNTA DE PESQUISA	23
ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	24
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
1.1 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS.....	27
1.1.1 Contextualização teórica e histórica da Educação Linguística no ensino de línguas	27
1.1.2 Particularidades do ensino de Inglês com crianças	29
1.1.3 Contribuições de Autoras Brasileiras	31
1.1.4 Educação Linguística como direito humano: crítica, transgressão e emancipação.....	32
1.1.5 Implicações práticas para professores e instituições de ensino	34
1.2 EVOLUÇÃO DO CONCEITO: DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS	38
1.3 DIMENSÕES LINGUÍSTICA, COGNITIVA/METACOGNITIVA E SOCIOCULTURAL DO LETRAMENTO	41
1.3.1 Noções de Letramento.....	41
1.3.2 A Dimensão Linguística do Letramento	49
1.3.3 A Dimensão Cognitiva/Metacognitiva do Letramento	50
1.3.4 A Dimensão Sociocultural do Letramento.....	53
1.4 A DIMENSÃO EMOCIONAL DO LETRAMENTO.....	56
1.4.1 Origens e definições do LE.....	56
1.4.2 Benefícios do Letramento Emocional	60
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE PESQUISA.....	64
2.1 NATUREZA DA PESQUISA	64
2.1.1 O corpus: delineamento e critérios de seleção	65
2.2 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE	67
CAPÍTULO 3 – CURRÍCULO PAULISTA DE LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: HABILIDADES LINGUÍSTICA, COGNITIVA, SOCIOCULTURAL E SOCIOEMOCIONAL EM FOCO	73
3.1 CONTEXTO GERAL DE ELABORAÇÃO DO CP-LIAI.....	74
3.1.1 Linhas de disputa: teorias do currículo como pano de fundo epistemológico	74
3.1.2 Entre linhas oficiais: o Currículo Paulista e suas intencionalidades formativas	75
3.1.3 O CP-LIAI do EF: singularidades e desafios.....	76

3.2 AS HABILIDADES DO CP-LIAI DO EF: LINGUÍSTICA, COGNITIVA, SOCIOCULTURAL E SOCIOEMOCIONAL.....	81
CAPÍTULO 4 – UMA ANÁLISE CRÍTICO-REFLEXIVA DAS HABILIDADES DO CP-LIAI DO EF	93
4.1 AS DIMENSÕES DO LETRAMENTO NO CP-LIAI DO EF: ENTRE PRESCRIÇÃO E POTENCIAL FORMATIVO	94
4.2 A ESTRUTURA CURRICULAR DO CP-LIAI DO EF: POTENCIAL FORMATIVO E SEUS LIMITES	101
4.3 A INFÂNCIA COMO TEMPO LEGÍTIMO DE APRENDIZAGEM E EXPRESSÃO	104
4.4 ALINHAMENTOS COM AS PERSPECTIVAS CRÍTICAS.....	107
4.5 DESALINHAMENTOS E LIMITAÇÕES	109
4.6 A CO-PRESENÇA DA MULTIPLICIDADE DE VOZES	113
4.7 DO PAPEL À PRÁTICA: A POTÊNCIA DA AÇÃO DOCENTE.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS.....	130

INTRODUÇÃO

“Cada vez que eu tentei fazer um trabalho teórico, foi a partir de elementos de minha própria experiência: sempre em relação com processos que eu vi desenrolar em torno de mim. É porque pensei reconhecer nas coisas que vi – nas instituições às quais estava ligado, nas minhas relações com os outros – fissuras, abalos surdos, disfunções que eu empreendia um trabalho, alguns fragmentos de autobiografia.”

Michael Foucault (1981)

TECENDO SENTIDOS: LINHAS QUE CONDUZEM À PESQUISA

Assim como uma costureira escolhe com cuidado seus tecidos, linhas e moldes, o percurso que conduziu à construção desta pesquisa foi influenciado por experiências significativas vividas ao longo da minha trajetória pessoal e profissional. A metáfora da colcha de retalhos, aqui, funciona como imagem simbólica da pluralidade de papéis que fui assumindo: filha, *dekassegui*¹, professora, mãe, formadora de professores, entre outras, e que, embora não configurem o foco metodológico deste estudo, ajudam a contextualizar o olhar atento e comprometido com o tema investigado. Esses múltiplos retalhos, representando os diversos papéis que compõem minha identidade, estão ilustrados na Figura 1 e constituem um pano de fundo afetivo e ético que inspira, mas não determina, o recorte teórico e metodológico desta investigação.

Figura 1 - Múltiplos retalhos representando os diversos papéis que compõem a identidade pessoal, docente e investigativa da autora.



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

¹ *Dekassegui* é um termo formado pela união dos verbetes na língua japonesa 出る (*deru*, sair) e 稼ぐ (*kasegu*, para trabalhar, ganhar dinheiro trabalhando), tendo como significado literário "trabalhando distante de casa" e designado qualquer pessoa que deixa sua terra natal para trabalhar temporariamente em outra região ou país.

Essa colcha de retalhos, que a vida costurou com muita sabedoria, hoje se apresenta inteira, carregada de sentido e propósito. Guardo comigo a memória do dia da arguição do meu projeto de pesquisa, quando um dos professores presentes afirmou que, por ser um processo árduo, a pesquisa precisava nascer de um tema que amássemos, pois esse amor seria o fio condutor durante toda a caminhada acadêmica. Lembro-me das palavras de Luckesi (2014): “(...), se seus olhos brilharem com o que faz, os olhos dos seus liderados também brilharão”. Essas palavras ressoam como um bordado fino que reforça a importância da “influência positiva dos professores que encontrei ao longo do caminho” e que “reflete-se em minha prática pedagógica, na qual busco inspirar e motivar meus professores” (Buto, 2023, p. 22), da paixão e da dedicação em todo processo de alinhavo até o arremate final da peça.

Desde a infância, a paixão pela Língua Inglesa (LI) manifestou-se de forma lúdica, transformando qualquer ambiente em uma sala de aula imaginária. Objetos cotidianos ganhavam novos significados pedagógicos: os vidros empoeirados da velha Brasília da família (Figura 2) se tornavam lousas improvisadas, onde eu escrevia palavras em inglês como se estivesse ensinando de verdade.

Figura 2 - A Brasília da família: palco das primeiras práticas docentes simbólicas.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (1982).

E quando minha irmã não estava por perto para “assistir à aula”, era a boneca Sarita quem ocupava esse lugar – aluna dedicada da escola que eu inventava existir, movida apenas pelo profundo desejo de ensinar (Figura 3).

Figura 3 - Boneca Sarita: primeiros ensaios de uma identidade docente



Fonte: Arquivo pessoal da autora (1983).

Esses primeiros encontros com o saber dialogam diretamente com a perspectiva de Vygotsky (1978), ao reconhecer nas interações simbólicas, mesmo no brincar solitário, um espaço potente de desenvolvimento cognitivo e constituição de sentidos. O brincar, nesse contexto, transcendia a diversão: tornava-se uma experiência formativa, que contribuiu decisivamente para a construção da minha identidade docente.

Guardo, com absoluta nitidez, a memória da formatura (minha e da minha mãe) do curso de corte e costura, não apenas como um evento formal, mas como um marco carregado de significados. Eu tinha apenas 15 anos de idade, jovem, sonhadora, e sem imaginar que, dois anos depois, em 1991, viveria a dor irreparável da perda precoce do meu pai, enquanto ele trabalhava no Japão.

Recordo com precisão o instante em que, ao lado de minha mãe, recebi o certificado de conclusão (Figura 4).

Figura 4 - Certificado de conclusão do curso de corte e costura.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (1989).

Mais do que um simples documento, aquele papel simbolizava a concretização de um percurso de aprendizado, o reconhecimento de um esforço compartilhado e, sobretudo, a materialização de sonhos tecidos coletivamente, costurados entre expectativas, dedicação e afetos que atravessaram gerações. Foi uma manhã em que o tempo pareceu se suspender; a emoção do instante era palpável. Minha mãe, mulher de saberes ancestrais, cujo conhecimento era tecido no cotidiano e transmitido oralmente, com escolarização formal limitada à quarta série, olhou nos meus olhos e, com a voz embargada de emoção, disse palavras que, até hoje, reverberam na tessitura da minha história:

“Filha, nunca imaginei que um dia estudaria com você. Estou tão emocionada em saber que você quis fazer este curso para me fazer companhia. Sei que a mãe estudou só até a quarta série, mas tenho a absoluta certeza de que você vai se formar em uma faculdade e ser professora de inglês, como sempre sonhou desde pequena”.

Esse gesto, mais do que uma simples lembrança afetiva, é um retalho que carrega em si um significado profundo. Ele simboliza a transmissão de saberes que, apesar das limitações formais, constrói a base para a transformação e para a superação de barreiras históricas. Esse episódio torna-se um alicerce, um retalho fundamental, que se entrelaça com outros elementos da minha trajetória pessoal e profissional, contribuindo decisivamente para o pano de fundo desta investigação.

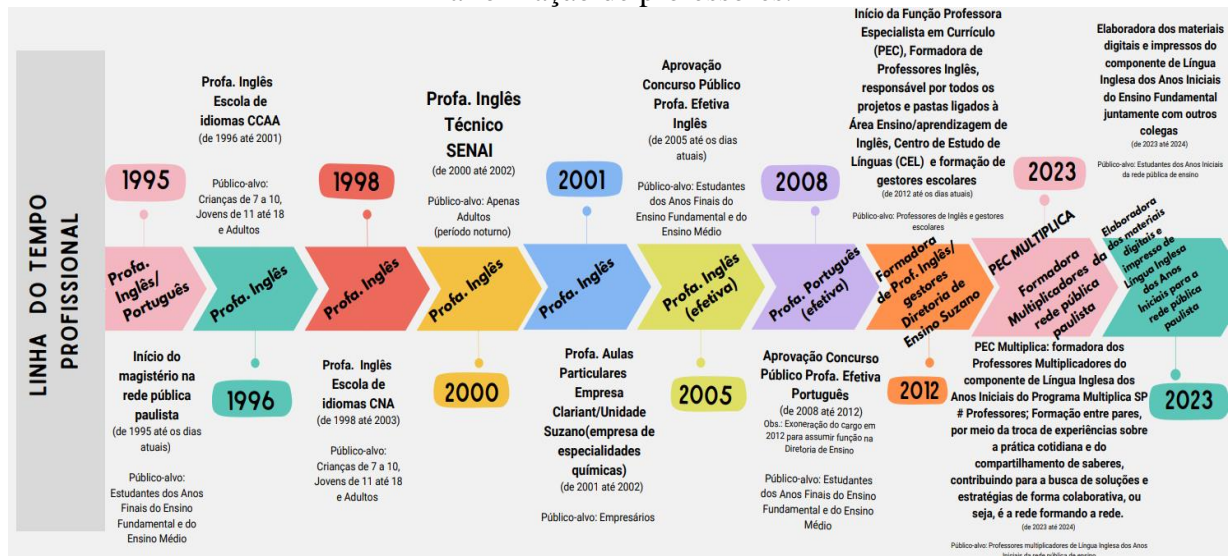
A perda prematura do meu pai, aos 45 anos de idade, quando trabalhava no Japão, interrompeu bruscamente o tecido de minha trajetória. Mesmo aprovada em primeiro lugar no vestibular, fui obrigada a adiar, temporariamente, o sonho do ensino superior. Entre 1993 e 1995, no Japão, aceitei o desafio de trabalhar para acumular os recursos que me permitiriam retomar os estudos em Letras. Lá, aprendi, passo a passo, a reconstruir minha esperança e resiliência diante de rupturas constantes. Ao retornar ao Brasil, retomei a jornada acadêmica com determinação, culminando na graduação em Letras, projeto que se constitui como uma conquista acadêmica, afetiva, política e ancestral.

Tendo me tornado professora de LI, como previa minha mãe, atuo há vinte e nove anos na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP). Em 2005, após ser aprovada em concurso público e efetivada como professora da Educação Básica no componente de LI, vivi mais um momento profundamente marcante em minha trajetória: a perda da minha mãe. Mais uma vez, o chão se abriu sob meus pés. Era como se, no mesmo instante em que alcançava uma conquista sonhada e compartilhada, eu também fosse atravessada pela ausência irreparável de quem sempre acreditou em mim. A dor da perda se entrelaçou ao orgulho da realização, e esse contraste tornou-se um ponto de virada simbólico e emocional na costura da minha identidade docente.

Mais recentemente, venho desempenhando a função de Professora Especialista em Currículo (PEC) no Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino da Região de Suzano (NPESUZ), coordenando ações de formação continuada voltadas a professores e coordenadores pedagógicos.

A materialização dessa longa jornada profissional pode ser visualizada na Figura 5, que apresenta uma linha do tempo com os principais marcos da minha atuação como professora de LI, desde os primeiros passos na rede pública e em escolas de idiomas, até a atuação atual como formadora de professores e PEC. Essa trajetória, construída ao longo de décadas, evidencia o compromisso ético, formativo e político que sustenta minha escolha pelo ensino da LI como campo de pesquisa, especialmente nos Anos Iniciais (AI) do Ensino Fundamental (EF).

Figura 5 - Linha do tempo da trajetória profissional da autora no ensino de Língua Inglesa e na formação de professores.



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

JUSTIFICATIVA

A escolha por investigar o ensino de Língua Inglesa nos Anos Iniciais (LIAI) do EF, a partir da análise crítica do Currículo Paulista de Língua Inglesa dos Anos Iniciais (CP-LIAI), se justifica por múltiplos fatores, que entrelaçam vivências pessoais, prática profissional e lacunas ainda pouco exploradas na literatura acadêmica.

Apesar dos avanços nas políticas curriculares impulsionadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda há escassez de pesquisas que se debrucem sobre os impactos e desafios da implementação do componente de LIAI da rede pública, especialmente em nível estadual. Essa ausência se torna ainda mais relevante diante do fato de que o CP-LIAI, publicado em 2023, foi implementado de forma inédita, sem ainda abranger todo o território nacional, dependendo fortemente das gestões estaduais e municipais para sua efetivação.

Nesse sentido, a presente pesquisa busca lançar luz sobre um documento oficial recente e relevante, promovendo uma leitura crítica de suas diretrizes, com foco na articulação entre as habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais, dimensões que ainda carecem de aprofundamento neste currículo em questão.

Além da motivação teórica e política, há também o comprometimento profissional que me vincula diretamente ao tema. Atuo há quase três décadas como professora da rede pública e, atualmente, como PEC no NPESUZ, onde coordeno ações de formação continuada e acompanho a implementação curricular nas escolas jurisdicionadas.

Destaco também a participação no desenvolvimento de materiais didáticos, impressos e digitais, voltados aos estudantes dos Anos Iniciais de Língua Inglesa (AILI) de toda a rede pública paulista; trabalho desenvolvido em colaboração com profissionais das Diretorias de Ensino que enfrentam, cotidianamente, os desafios reais da sala de aula.

O contexto da Região de Suzano conta com 62 escolas e quase 49 mil estudantes (dos quais cerca de 8 mil estão matriculados nos AI), ilustra a dimensão e a complexidade do cenário, reforçando a urgência de pensar a educação linguística na infância como um processo que ultrapassa a mera adaptação metodológica. Conforme defendem Kawachi-Furlan, Tonelli e Gattolin (2022), é essencial reconhecer a criança como sujeito de direitos linguísticos, cujas vozes precisam ser ouvidas, respeitadas e valorizadas.

A seguir, a Tabela 1 sintetiza os dados territoriais que contextualizam o local onde atuo.

Tabela 1 - Dimensão da Diretoria de Ensino da Região de Suzano.

Município	Total de Escolas	Escolas com Anos Iniciais	Exclusivas de Anos Iniciais	Total de Estudantes	Estudantes dos Anos Iniciais
Suzano	45	21	6	36.499	8.125
Ferraz de Vasconcelos	17	0	0	12.269	0
Total Geral	62	21	6	48.768	8.125

Fonte: Dados fornecidos pelo Núcleo de Vida Escolar da Diretoria de Ensino da Região Suzano (2025).

Ao narrar a trajetória supracitada, da menina que escrevia no vidro empoeirado da Brasília até a educadora comprometida com a construção de sentidos e afetos, reafirmo não um gesto de vaidade, mas uma postura ética, crítica e engajada. As vivências, os obstáculos superados e as políticas que acompanhei ao longo da minha trajetória moldaram esta pesquisa, que busca promover reflexão e transformação no ensino de línguas para crianças nos Anos Iniciais (AI).

Diante desse cenário, emerge a seguinte questão central: como as habilidades linguística, cognitiva, sociocultural e socioemocional são promovidas pelo CP-LIAI do EF à luz de dimensões do letramento crítico?

OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS DA PESQUISA

Não são as respostas que movem o mundo, mas as perguntas.
(Mário Quintana)

Esta investigação parte do pressuposto de que o CP-LIAI do EF não é apenas um conjunto de diretrizes formais, mas um documento dinâmico, cuja efetividade e potencial formativo se revelam a partir de sua interpretação e aplicação no contexto escolar. A proposta deste estudo é realizar uma análise crítica do CP-LIAI, fundamentada em uma revisão aprofundada da literatura e na interpretação dos discursos presentes no documento, de modo a identificar como as diretrizes curriculares promovem, ou poderiam promover, o desenvolvimento de competências linguísticas, cognitivas, socioculturais e socioemocionais.

Objetivo Geral:

- Analisar criticamente o CP-LIAI do EF, enfatizando como suas diretrizes articulam o desenvolvimento das habilidades linguística, cognitiva, sociocultural e socioemocional.

Objetivos Específicos:

- Investigar, por meio de uma revisão bibliográfica e documental, as concepções que sustentam o desenvolvimento das habilidades sugeridas no currículo, examinando sua intencionalidade formativa e os pressupostos teóricos que as fundamentam.

- Avaliar, à luz dos debates acadêmicos contemporâneos, principalmente fundamentados no letramento crítico, de que forma tais habilidades no CP-LIAI do EF se manifestam e se articulam e podem contribuir para o aprimoramento das competências linguísticas, cognitivas, socioculturais e socioemocionais dos estudantes.

Assim, este trabalho não se limita a uma análise documental descritiva; propõe uma leitura crítica dos discursos curriculares com base em aportes teóricos, buscando compreender como as orientações presentes no documento analisado constroem sentidos sobre o ensino de LIAI do EF.

PERGUNTA DE PESQUISA

Tendo em vista os objetivos acima descritos, esta pesquisa visa responder a seguinte pergunta:

“Como as habilidades linguística, cognitiva, sociocultural e socioemocional são promovidas pelo CP-LIAI do EF à luz de dimensões do letramento crítico?”

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

As partes de um todo são mais do que a soma das partes.
(Aristóteles)

Esta dissertação está organizada de modo a conduzir o leitor pelos fundamentos, procedimentos e análises que sustentam a investigação.

A **Introdução** apresenta o percurso pessoal e profissional que inspira a pesquisa, as razões que justificam a escolha do CP-LIAI do EF como objeto de estudo e a relevância da BNCC como contexto orientador das políticas educacionais. Expõe também a pergunta de pesquisa, os objetivos geral e específicos e a justificativa que evidencia a contribuição teórica e prática do trabalho.

O **Capítulo 1** delinea o referencial teórico, articulando a Educação Linguística em língua inglesa com crianças, multiletramentos, as dimensões linguística, cognitiva/metacognitiva e sociocultural discutidas por Richard Kern e a dimensão emocional que fundamentam a análise.

O **Capítulo 2** descreve a metodologia, especificando a natureza qualitativa da pesquisa, o corpus documental e os procedimentos de análise adotados.

O **Capítulo 3** apresenta o CP-LIAI do EF, contextualizando sua implementação, suas diretrizes e as habilidades linguística, cognitiva, sociocultural e socioemocional previstas.

O **Capítulo 4** desenvolve a análise crítico-reflexiva dessas habilidades, evidenciando a intencionalidade formativa do documento e sua articulação com os referenciais teóricos discutidos no Capítulo 1.

As **Considerações Finais** retomam os principais achados, respondem à pergunta de pesquisa, indicam implicações para a prática docente e sugerem caminhos para novos estudos, mantendo abertura para reinterpretações e investigações futuras.

Cada parte planejada com intencionalidade, compondo um tecido argumentativo que valoriza a pluralidade de saberes e reafirma a educação linguística como prática crítica, reflexiva e transformadora.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Linguística Aplicada é um campo de problemas do mundo real, movido por preocupações éticas, políticas e sociais, e não apenas linguísticas.

(Moita Lopes)

A Linguística Aplicada (LA) é um campo de problemas do mundo real, movido por preocupações éticas, políticas e sociais, e não apenas linguísticas (Moita Lopes, 2006). Trata-se de reconhecer que a LA, conforme bem define Moita Lopes, rompe com uma lógica técnica, linear e instrumental, constituindo-se como campo transdisciplinar voltado à análise de problemas concretos, que envolvem múltiplos saberes e que, por sua própria natureza, exigem respostas ética e politicamente comprometidas. Essa concepção não se limita a um posicionamento teórico, pois mobiliza ações e decisões que atravessam o cotidiano da prática educativa.

Assim, a LA, ao responder às demandas da realidade, configura-se como prática de análise e intervenção situada. Ela desafia fronteiras disciplinares rígidas, promove o diálogo entre saberes diversos e se ancora em práticas sociais que produzem e transformam sujeitos, identidades e relações (Moita Lopes, 2006).

Nessa mesma direção, o autor propõe uma Linguística Aplicada Crítica (LAC) orientada pela perspectiva decolonial, comprometida com a desnaturalização de modos historicamente construídos de compreender linguagem, escola e ensino. Ao defender práticas pedagógicas situadas e abertas à heterogeneidade, ressalta a necessidade de resistência frente às normatividades coloniais, ainda presentes de forma sutil, mas profundamente enraizadas nas políticas públicas, nos currículos e nas dinâmicas escolares, reforçando o papel da pesquisa em LA como prática crítica voltada à transformação das relações entre linguagem, educação e sociedade.

Sob essa lente da LAC, compreende-se que a análise e intervenção nos contextos educacionais não podem ignorar os discursos hegemônicos que moldam os currículos escolares. Nesse sentido, o trabalho de Duboc (2014) contribui para repensar o currículo como um espaço pós-moderno, marcado por múltiplas vozes, práticas e disputas simbólicas, em que diferentes formas de saber e ser se entrecruzam (Galian, 2016). Essa concepção desafia a ideia de um currículo fixo e neutro, revelando-o como um território de negociações contínuas, onde se tensionam relações de poder, identidades e representações. Ao adotar essa perspectiva, a

pesquisa em LA amplia sua capacidade crítica, promovendo práticas pedagógicas mais abertas, plurais e comprometidas com a transformação social.

Ainda nesse panorama, na perspectiva dos letramentos (Duboc; Gattolin, 2015), sugere-se uma ampliação da compreensão do currículo, promovendo articulações que são abertas, inacabadas e continuamente negociadas. Dessa forma, reconhece-se que o currículo não apenas reflete diretrizes oficiais, mas também transmite valores e perspectivas específicas sobre o que deve ser ensinado, como esse ensino deve ocorrer e quem é responsável por ele.

O referencial crítico de Freire (2014) também se articula a esse debate, ao conceber a educação como prática política. Para o autor, o ato educativo é sempre situado e vinculado a projetos de sociedade, exigindo do educador rigor ético, criticidade e compromisso com a transformação social. Essa concepção reforça a importância de se analisar os documentos curriculares para além de seus enunciados prescritivos, buscando compreender os projetos formativos que os sustentam.

Duboc (2014) argumenta que o docente, além de promover mudanças em sua prática, pode convidar o estudante a "vestir outras lentes" e "colocar-se no lugar do outro", compreendendo o currículo como instrumento aberto à resignificação sempre que o professor identifica uma brecha para novas leituras. Essa concepção dialoga com Rajagopalan (2003) que oferece subsídios teóricos ao defender que o professor como sujeito de ação social, capaz de tensionar normas estabelecidas e impulsionar transformações significativas a partir de suas práticas.

Desta forma, tais contribuições são especialmente relevantes para a proposta deste estudo que propõe a análise do CP-LIAI, não como um conjunto de prescrições a serem aplicadas, mas como artefato discursivo que produz sentidos sobre o ensino de LIAI do EF. Nesse percurso, os fundamentos teóricos que sustentam a investigação dialogam com três eixos principais: (i) a educação linguística em língua inglesa com crianças, que reconhece os direitos linguísticos e as vozes plurais da infância; (ii) as dimensões do letramento que expandem a noção de leitura e escrita para abarcar aspectos linguísticos, cognitivos e socioculturais; e (iii) a dimensão emocional, entendido como parte constitutiva do processo de ensino e aprendizagem de línguas, em que aspectos afetivos e relacionais contribuem para a construção do sentido, da identidade e da presença do outro na sala de aula.

1.1 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS

Se entendermos que o ensino de inglês é um direito linguístico, ele não pode começar apenas quando se aprende a ler e a escrever, porque isso significaria dizer que as crianças pequenas não são sujeitos de linguagem, nem de direitos.

(Rocha; Gattolin, 2024)

A expansão do ensino de línguas adicionais nos AI do EF no Brasil tem fomentado debates sobre a legitimidade, os objetivos e as práticas pedagógicas que norteiam essa oferta. Nesse cenário, a Educação Linguística em LI emerge como campo teórico e prático que transcende o ensino instrumental da língua, propondo uma abordagem crítica, situada e comprometida com a formação integral da criança. Trata-se de reconhecer as crianças como sujeitos de direitos linguísticos e epistemológicos, cujas experiências e vozes devem ser respeitadas e integradas ao processo educativo.

O presente tópico discute os fundamentos da Educação Linguística no ensino de inglês com crianças, com base em referenciais teóricos e pesquisas de autoras brasileiras que vêm se dedicando à consolidação deste campo. São analisadas as especificidades do ensino de inglês para crianças, as abordagens metodológicas, os desafios enfrentados por docentes e instituições, bem como as implicações práticas para a formação e atuação docente.

1.1.1 Contextualização teórica e histórica da Educação Linguística no ensino de línguas

A Educação Linguística, tal como vem sendo concebida no campo da LAC, rompe com a concepção tradicional de ensino de línguas voltado à normatização e ao ensino prescritivo de regras gramaticais. Em contextos escolares, essa perspectiva propõe o ensino de línguas como prática social, ancorada em sentidos, discursos e usos reais da linguagem. Nesse sentido, a Educação Linguística promove o desenvolvimento da consciência crítica sobre a linguagem, a reflexão sobre práticas sociais e a valorização de múltiplas formas de dizer, pensar e existir.

No ensino de línguas com crianças, esse paradigma requer o afastamento de abordagens centradas exclusivamente na oralização repetitiva ou no treinamento vocabular desvinculado de contextos significativos. Kawachi-Furlan, Tonelli e Gattolin (2022), por exemplo, argumentam que a Educação Linguística, ao ser aplicada à infância, deve considerar os direitos das crianças à participação ativa nos processos de construção de conhecimento, respeitando suas experiências, culturas e repertórios linguísticos.

A BNCC (2018), ao incluir a LI como componente curricular obrigatório a partir dos anos finais do EF, trouxe visibilidade à discussão sobre o ensino de línguas nos AI do EF. No entanto, a ausência de diretrizes específicas para a faixa etária anterior ao sexto ano do EF contribuiu para um cenário de implementação desarticulada e carente de fundamentos pedagógicos claros. Pesquisadoras como Brossi e Tonelli (2021) têm apontado a importância de fortalecer a interlocução entre universidade, escolas e políticas públicas para consolidar uma proposta curricular coerente com os princípios da Educação Linguística.

A introdução da LIAI não pode, portanto, ser concebida apenas como antecipação de conteúdos escolares ou como estratégia de preparação para avaliações externas. Sua justificativa deve estar ancorada em valores formativos, que promovam o letramento crítico, a diversidade linguística e o engajamento das crianças com práticas discursivas reais, conforme defendem Tonelli e Magiolo (2022).

Nesse panorama, é imprescindível refletir sobre o papel dos professores como mediadores da linguagem em uma perspectiva crítica, sobretudo diante das pressões normativas que ainda pairam sobre o ensino de línguas. A persistência de práticas centradas na correção gramatical e na repetição mecânica aponta para uma concepção limitada de linguagem, que desconsidera as múltiplas formas de expressão, pertencimento e construção de sentido próprias da infância. Ao contrário, a Educação Linguística propõe um deslocamento desse paradigma para o reconhecimento da linguagem como prática social, reforçando a necessidade de promover uma escuta pedagógica sensível aos modos plurais de dizer e de existir.

Adotar uma perspectiva crítica da Educação Linguística também significa compreender o currículo como artefato ideológico, produto de disputas simbólicas e políticas. Como argumentam Duboc e Gattolin (2015), o currículo não é um conjunto neutro de conteúdo, mas um espaço de negociação de valores, identidades e saberes. A inclusão do inglês nos AI, por exemplo, não pode ser lida apenas como avanço técnico-pedagógico, mas também como resultado de interesses econômicos, culturais e geopolíticos. Nesse sentido, cabe à pesquisa e à formação docente questionar quais concepções de língua, cultura e infância estão sendo promovidas nas propostas curriculares e nos materiais didáticos adotados.

Além disso, a ausência de diretrizes nacionais claras para o ensino de inglês na infância revela uma lacuna na política educacional brasileira. Essa omissão contribui para a desigualdade de acesso, especialmente nas redes públicas de ensino, onde as condições materiais e de formação docente nem sempre permitem experiências significativas de aprendizagem de línguas.

A Educação Linguística, nesse contexto, emerge como horizonte ético e epistemológico que pode orientar práticas comprometidas com a equidade, a diversidade e a justiça social. É necessário garantir que a oferta de inglês nos anos iniciais não se restrinja a iniciativas pontuais ou a modelos importados, mas que se baseie em princípios pedagógicos sólidos e contextualizados.

Ao historicizar o campo da Educação Linguística no Brasil, observa-se um movimento progressivo de valorização das vozes infantis, da escuta docente e da integração entre linguagem, cultura e identidade. No entanto, esse percurso ainda enfrenta resistências, sobretudo nos sistemas educacionais marcados por visões tecnicistas e por currículos enrijecidos. Fortalecer o campo exige, portanto, investir em políticas públicas consistentes, fomentar a pesquisa situada nas realidades escolares e ampliar os espaços de diálogo entre universidade, escolas e comunidades. É nesse entrelaçamento de saberes e práticas que a Educação Linguística se afirma como proposta transformadora e radicalmente comprometida com os direitos linguísticos das crianças.

1.1.2 Particularidades do ensino de Inglês com crianças

O ensino de LIAI do EF exige o reconhecimento de características próprias do desenvolvimento infantil. A criança aprende por meio da experiência, da ludicidade e da interação social, sendo o brincar um dos principais mediadores da aprendizagem. Essa compreensão afasta a prática pedagógica de modelos escolarizantes baseados na reprodução de vocabulário ou no ensino de estruturas isoladas da língua-alvo. O aprendizado da LI, nesse contexto, deve ser concebido como processo dialógico, no qual as crianças são convidadas a participar ativamente de práticas de linguagem significativas, ainda que não alfabetizadas. De acordo com Tonelli e Kawachi-Furlan (2021), as práticas educativas devem possibilitar o contato com diferentes modos de dizer, de existir e pensar, afastando a visão da língua como produto e reafirmando seu caráter constitutivo da experiência humana

Estudos indicam que a aprendizagem de línguas por crianças depende de múltiplos fatores, como tempo de exposição, qualidade dos insumos linguísticos, motivação, autoestima e vínculo afetivo com o professor (Mckay, 2006; Brewster *et al.*, 2002). Não se trata apenas de antecipar o ensino formal da LI, mas de criar condições concretas, respeitando os tempos da infância e propondo ações que promovam o desenvolvimento integral da criança, conforme enfatizam Moon (2000), Cameron (2001) e Phillips (2003).

Além disso, o ensino de LIAI do EF deve considerar a fase de transição cognitiva vivida pelas crianças. Seu pensamento é predominantemente concreto e centrado na experiência sensorial, o que exige propostas didáticas que envolvam o corpo, o movimento e o uso de recursos visuais e táteis. As atividades de ensino, portanto, precisam estar articuladas a contextos reais e afetivamente significativos.

A BNCC (2018) estabelece o inglês como obrigatório apenas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, o que torna facultativa sua oferta nos AI. Essa lacuna gera desigualdades no acesso ao ensino de línguas e contribui para a ausência de políticas públicas específicas voltadas a essa etapa. Mesmo diante desse cenário, diversas redes de ensino vêm implementando experiências com LIAI, demonstrando interesse e iniciativa local para ampliar as oportunidades linguísticas das crianças.

Embora a BNCC represente um marco normativo importante ao estabelecer diretrizes nacionais comuns, sua omissão quanto à obrigatoriedade do ensino de LIAI do EF escancara contradições entre os discursos de equidade e as práticas excludentes. Ao não contemplar de forma explícita essa etapa da Educação Básica, a Base acaba legitimando desigualdades estruturais entre redes que possuem recursos para ofertar o ensino de inglês desde os primeiros anos e aquelas que, por limitações financeiras e falta de políticas específicas, sequer consideram essa possibilidade.

A facultatividade, nesse caso, não promove liberdade pedagógica, mas aprofunda a exclusão de crianças historicamente marginalizadas. Além disso, o caráter prescritivo, com foco na padronização de habilidades e competências, tende a desconsiderar as realidades locais e os contextos socioculturais específicos das infâncias brasileiras. A ausência de uma abordagem crítica e situada para o ensino de LIAI do EF reflete uma concepção ainda escolarizada da aprendizagem, centrada em resultados mensuráveis, em detrimento de experiências significativas de linguagem. Ao priorizar conteúdo a partir do 6º ano, a BNCC reforça uma lógica adultocêntrica que ignora a criança como sujeito pleno de direitos linguísticos e epistemológicos desde os primeiros anos escolares.

Ao não incluir diretrizes claras para a formação docente específica em línguas adicionais na infância, contribui para um vácuo formativo que afeta diretamente a qualidade do ensino. Muitos cursos de licenciatura continuam sem contemplar essa etapa em seus projetos pedagógicos, perpetuando um ciclo de despreparo e improvisação nas redes que optam por implementar a LIAI. A crítica à BNCC, nesse sentido, não nega seus avanços, mas exige que ela seja revista à luz das demandas reais das escolas públicas, das crianças e dos educadores,

assumindo uma postura mais coerente com os princípios da equidade, da diversidade e da justiça social que ela própria afirma defender.

Autores como Brewster *et al.* (2002) afirmam que, embora a infância seja uma fase propícia para o aprendizado de línguas, não basta o fator etário para garantir êxito. Faz-se necessário um trabalho pedagógico fundamentado, com objetivos formativos claros, materiais contextualizados e professores preparados. Essas condições ainda estão em construção em muitas escolas públicas brasileiras, o que demanda investimentos na formação docente inicial e continuada.

1.1.3 Contribuições de Autoras Brasileiras

O campo da Educação Linguística com crianças em contextos escolares tem se consolidado no Brasil por meio de pesquisas que reconhecem a criança como sujeito de linguagem, sensível e crítico, e que defendem o direito à participação ativa em práticas linguísticas significativas. As autoras Juliana Reichert Assunção Tonelli, Cláudia Kawachi-Furlan, Giuliana Castro Brossi e Sandra Regina Buttros Gattolin têm contribuído de forma decisiva para esse campo, ao investigar e propor fundamentos teórico-metodológicos que orientam o ensino de inglês nos AI com base na escuta, no afeto e na justiça social.

Juliana Tonelli tem discutido a Educação Linguística em perspectiva crítica, defendendo que a aprendizagem de línguas por crianças deve articular dimensões linguísticas, cognitivas e afetivas. Para a autora, não se trata de ensinar estruturas linguísticas isoladas, mas de engajar as crianças em práticas sociais de linguagem que respeitem sua singularidade e seus repertórios. Tonelli (2023) afirma que o ensino de inglês na infância vai muito além de conteúdo gramatical, exigindo planejamento didático com intencionalidade, respeito às vozes infantis e formação docente adequada.

Kawachi-Furlan, em coautoria com Tonelli e outras pesquisadoras, tem enfatizado a importância de políticas públicas e formação docente para garantir o direito das crianças ao ensino de línguas. Em seus trabalhos, aponta que a oferta de inglês nos AI não pode se restringir à boa vontade de redes municipais ou à adoção de materiais didáticos importados sem contextualização. A autora defende que a formação inicial e continuada de professores deve contemplar conhecimentos linguísticos, pedagógicos e socioculturais voltados à infância, reconhecendo suas especificidades. Segundo Kawachi-Furlan a prática docente para a

Educação Linguística na infância exige ações interdisciplinares, escuta pedagógica e mediações significativas (Tonelli; Kawachi-Furlan, 2021).

Giuliana Brossi tem desenvolvido pesquisas com foco na materialização da Educação Linguística em contextos escolares públicos, com atenção especial à mediação docente e às práticas de linguagem das crianças. Brossi defende a ampliação dos recursos didáticos e metodológicos utilizados nas aulas, incorporando elementos da cultura infantil e tecnologias digitais. Em colaboração com Tonelli, a autora argumenta que “é preciso superar uma visão escolarizante do ensino de inglês e abrir espaço para o lúdico, o estético e o sensível” (Brossi; Tonelli, 2021).

Sandra Regina Buttros Gattolin, por sua vez, tem contribuído com reflexões sobre currículo, políticas linguísticas e justiça social no ensino de línguas com crianças. No posfácio da coletânea Panorama da Educação Linguística (Tonelli *et al.*, 2023), Gattolin afirma que infelizmente, ao contrário do que ocorre em muitos países ao redor do mundo, o ensino público de inglês para crianças no Brasil está atrelado à vontade política dos governantes. Sem uma previsão de oficialização, esse ensino é realizado através de projetos das secretarias estaduais e municipais de educação, que podem ser facilmente suspensos assim como são implementados.

As contribuições dessas autoras convergem para uma concepção de Educação Linguística que rompe com a lógica da antecipação escolarizante e da instrumentalização da LI. Suas pesquisas reiteram a centralidade da criança no processo educativo, convocando o campo do ensino de línguas a construir práticas mais inclusivas, afetivas e socialmente engajadas.

1.1.4 Educação Linguística como direito humano: crítica, transgressão e emancipação

Em diálogo com os pressupostos até aqui apresentados, Rocha e Gattolin (2024) defendem uma educação linguística na infância concebida como direito humano. Nessa perspectiva, o processo educativo não pode se restringir à mera transmissão de conteúdos linguísticos, mas deve constituir-se como prática crítica, situada e politicamente engajada. As autoras argumentam que a infância é marcada por múltiplas experiências e que as crianças devem ser reconhecidas como sujeitos capazes de produzir sentidos, resistir a discursos hegemônicos e participar ativamente da construção de realidades mais justas e plurais.

A partir de um viés sociocultural e decolonial, as autoras destacam a importância de promover práticas multiletradas que considerem a diversidade linguística, cultural e afetiva das

crianças. A educação linguística, nesse sentido, emerge como um espaço de resistência à colonialidade do saber e do poder, fomentando o protagonismo infantil e a valorização dos repertórios vivenciais historicamente silenciados.

A concepção da Educação Linguística como direito humano requer uma ruptura epistemológica com a visão tradicional de infância como fase de preparação para a vida adulta. Ao contrário, ela demanda o reconhecimento da criança como sujeito de linguagem pleno, dotado de saberes, desejos e experiências legítimas. No entanto, práticas pedagógicas hegemônicas ainda tendem a silenciar ou subalternizar essas vozes, reproduzindo lógicas adultocêntricas que ignoram a potência política das infâncias. Ao negar às crianças a possibilidade de produzir sentidos e participar de práticas linguísticas significativas, a escola contribui para a perpetuação de exclusões simbólicas e epistemológicas.

Nesse contexto, é necessário também problematizar a presença de discursos meritocráticos e padronizados que orientam muitas propostas curriculares, inclusive aquelas que se dizem progressistas. Ao promover uma lógica de desempenho e mensuração, essas abordagens desconsideram os marcadores sociais que atravessam a infância, como classe, raça, gênero e território, e acabam reforçando hierarquias linguísticas que legitimam apenas determinadas formas de falar, escrever e existir.

A Educação Linguística crítica propõe, em contrapartida, um reposicionamento ético e político: trata-se de tensionar normas, valorizar a diversidade e afirmar a linguagem como instrumento de construção de identidades e resistências. Portanto, pensar nesta como direito humano significa também reposicionar o papel do professor como agente de transformação social. Essa postura exige não apenas conhecimento técnico, mas principalmente sensibilidade ética para escutar, acolher e mediar os repertórios diversos que as crianças trazem consigo. O educador deixa de ser um transmissor de saberes universais para tornar-se um articulador de experiências, capaz de criar espaços pedagógicos nos quais as crianças possam narrar-se, questionar o mundo e construir novos sentidos coletivos. É nesse movimento, entre crítica, transgressão e emancipação que a educação linguística ganha potência formativa e política.

Assim, o compromisso com uma pedagogia transgressiva e emancipadora, no trabalho com crianças, refere-se a uma prática que rompe com modelos escolares centrados apenas na transmissão de conteúdos e no controle do comportamento infantil. Transgredir, nesse contexto, significa questionar normas e hierarquias que silenciam a participação ativa das crianças e restringem suas próprias formas de produzir conhecimento. Emancipar implica favorecer processos de aprendizagem que reconhecem a criança como sujeito de direitos e de saberes,

capaz de interpretar o mundo, argumentar, escolher e criar. Essa perspectiva requer escuta atenta e diálogo com as vozes infantis, valorizando experiências, linguagens e repertórios culturais que costumam ser marginalizados pelas práticas escolares tradicionais. Ao assumir tal postura, o currículo passa a ser compreendido não como um roteiro fixo, mas como espaço de negociação, disputa e transformação, no qual educação linguística, justiça social e equidade epistêmica se entrelaçam para sustentar a formação de sujeitos e participantes.

1.1.5 Implicações práticas para professores e instituições de ensino

A incorporação da Educação Linguística no ensino de inglês para crianças exige transformações nas práticas pedagógicas, nos programas de formação docente e nas políticas públicas educacionais. A escuta das crianças, a valorização da ludicidade e o compromisso com uma formação crítica e inclusiva constituem pilares para a atuação de professores e instituições que desejam garantir o direito à linguagem desde os primeiros anos escolares.

Em primeiro lugar, destaca-se a necessidade de formação específica para o trabalho com línguas adicionais na infância. Conforme apontado por Lima e Kawachi-Furlan (2021), muitos cursos de licenciatura em Letras ainda não contemplam, em seus currículos, componentes voltados ao ensino de LIAI, o que contribui para um cenário de improvisação e insegurança profissional. A formação continuada precisa articular conhecimentos linguísticos e didáticos com fundamentos da infância, reconhecendo a especificidade de ensinar inglês com crianças que ainda não dominam plenamente a leitura e a escrita em língua materna.

As práticas pedagógicas, por sua vez, exigem a integração de atividades que mobilizem diferentes linguagens: verbal, corporal, visual e sonora, possibilitando a construção de significados de forma contextualizada. Recursos como livros ilustrados, músicas, vídeos, jogos e dramatizações favorecem o engajamento das crianças e ampliam suas oportunidades de participação em práticas sociais de linguagem. A utilização de sequências didáticas orientadas por gêneros discursivos, como propõem Tonelli e Magiolo (2022), pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades de linguagem e para o debate sobre diversidade e cidadania.

Os achados de Brossi e Tonelli (2021) também revelam que a constituição do agir docente em contextos públicos de ensino de inglês para crianças passa por estratégias de autoprescrição, na ausência de diretrizes oficiais claras. Professoras entrevistadas apontam que precisam adaptar conteúdos, linguagens e materiais, criando práticas responsivas à realidade das turmas, muitas vezes com apoio apenas de experiências prévias e trocas com colegas.

Do ponto de vista formativo, Tonelli (2023) destaca que mudanças curriculares em disciplinas da graduação, como a reformulação de ementas e inclusão da perspectiva crítica da Educação Linguística, têm possibilitado reflexões mais profundas entre licenciandos e professores atuantes, ampliando a compreensão do que significa ensinar inglês com e para crianças.

A presença de políticas públicas que reconheçam a Educação Linguística como direito também representa fator decisivo para o fortalecimento dessa abordagem. Como afirmam Tonelli e Kawachi-Furlan (2021), ainda persiste o silenciamento institucional em relação à oferta sistemática de inglês nos primeiros anos escolares. Iniciativas locais, conduzidas por municípios ou projetos específicos, têm desempenhado papel importante, mas é necessário que tais experiências sejam incorporadas a diretrizes nacionais que garantam equidade no acesso e na qualidade do ensino.

Dessa forma, as implicações práticas da Educação Linguística em Língua Inglesa com crianças requerem compromisso institucional, formação docente, escuta pedagógica e mediação didática responsiva. Trata-se de um movimento de construção coletiva, que articula sujeitos, saberes e territórios em prol do direito à linguagem como dimensão constitutiva da infância.

Em consonância com essas discussões, destaca-se a recente publicação do documento “Caminhos para o Inglês na Escola Pública: Referencial para Implementação nos Anos Iniciais” (Quevedo-Camargo; Toneli; Kawachi-Furlan; Gattolin, 2025), resultado de um projeto colaborativo entre as pesquisadoras de universidades públicas brasileiras, Gladys Quevedo-Camargo, Juliana Tonelli, Cláudia Kawachi Furlan e Sandra Gattolin, e o Governo Britânico. Este referencial atualiza e amplia a proposta apresentada no Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental (Toneli; Brossi; Gattolin; Kawachi-Furlan; Quevedo-Camargo, 2022), e oferece diretrizes pedagógicas alinhadas à BNCC, ainda que esta não contemple diretamente o ensino da língua inglesa nos anos iniciais.

A proposta afirma o compromisso com uma educação linguística que ultrapassa o ensino instrumental da língua, promovendo práticas situadas, interculturais e voltadas ao desenvolvimento integral da criança. Além disso, valoriza a atuação das instituições de ensino superior como protagonistas na construção de políticas públicas para o ensino de línguas. O documento propõe princípios metodológicos amplos que orientam a prática docente como projetos transdisciplinares, presença dos multiletramentos, ludicidade, interculturalidade, desenvolvimento integral e trabalhos com gêneros.

Tais fundamentos dialogam diretamente com as concepções contemporâneas de educação linguística e vem sendo retomados e atualizados neste referencial (Quevedo-Camargo; Toneli; Kawachi-Furlan; Gattolin, 2025), conforme premissas referenciadas no Quadro 1, com novos princípios como o desenvolvimento de competências socioemocionais, a articulação entre língua, identidade e cultura e a construção e ampliação de repertórios linguísticos em língua inglesa constituindo-se como importante referência para redes que desejam implementar ou revisar suas propostas curriculares locais (Quevedo-Camargo; Toneli; Kawachi-Furlan; Gattolin, 2025).

Quadro 1 - Premissas para o ensino de Inglês nos anos iniciais do ensino fundamental.

(continua)

PREMISSA	PERSPECTIVA
1. Premissa da educação linguística por meio de projetos transdisciplinares	A visão da educação não compartimentada em disciplinas, nutrida pela complexidade da realidade, pode favorecer a inserção do ensino da língua adicional, na relação com temáticas que já fazem parte das demais disciplinas no ensino fundamental, abraçando eixos que envolvam as competências sugeridas na BNCC.
2. Premissa da presença dos multiletramentos	A realidade pós-pandêmica trouxe à tona a urgência de que as crianças conheçam e se apropriem de gêneros que podem ser apresentados de forma significativa utilizando outras linguagens tais como imagens, aplicativos, e jogos que, além de fazerem parte das vivências infantis, contribuem para o desenvolvimento dos novos letramentos.
3. Premissa da ludicidade	Brincadeiras, músicas, teatro, jogos e outras performatividades que fazem parte do universo lúdico da criança podem compor o currículo permeando as temáticas a serem trabalhadas com as crianças, envolvendo experiências que fazem sentido no universo infantil, seguindo perspectivas vygotskianas de desenvolvimento na convivência com os pares.
4. Premissa da interculturalidade e a sensibilização linguística	A aprendizagem de uma língua adicional possibilita que as crianças, na maioria das vezes, entrem em contato com a forma de existir, de falar, de agir do Outro, promovendo uma atitude de acolhimento às diferenças culturais e sensibilização quanto à convivência em ambientes pluriculturais.
5. Premissa do desenvolvimento integral e da construção da cidadania.	Compreendendo a educação linguística como um processo de construção de conhecimento transdisciplinar e pluricultural, o currículo pode ser pensado como eixo que perpassa as demais disciplinas, envolvendo a criança no processo de conscientização de si como parte de uma cidadania onde a vida (em todas as suas formas) seja valorizada, no exercício de repensar a convivência entre todos os seres (humanos ou não).
6. Premissa da comunicação por meio de gêneros	Partindo do fato de que toda e qualquer interação humana se dá por meio de gêneros que contribuem para organizar as atividades comunicativas cotidianas, que a prática orientada por gêneros permite nos sustentar, no processo educativo, a relevância do brincar e do mundo imaginário para o desenvolvimento do aprendiz, e que o uso situado da linguagem pode contribuir para a criação de vínculos entre as mais variadas situações reais de comunicação, sugere-se que o ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental contemple gêneros textuais que celebram os eixos transdisciplinares.
7. Premissa do desenvolvimento de competências socioemocionais	Fundamentada na ideia de que os anos iniciais da Educação Básica são cruciais para a formação de habilidades essenciais para a convivência social e a regulação emocional. Nesse período, as crianças começam a expandir suas interações com o mundo ao seu redor, o que inclui a aprendizagem sobre empatia, autocontrole, resolução de conflitos e colaboração. O desenvolvimento dessas competências não só favorece a construção de relacionamentos saudáveis, como também contribui para o fortalecimento da autoestima e da resiliência, habilidades fundamentais para o sucesso acadêmico e pessoal.

(conclusão)

8. Premissa da interdependência entre língua, identidade e culturas	Fundamentada na ideia de que os anos iniciais da Educação Básica são cruciais para a formação de habilidades essenciais para a convivência social e a regulação emocional. Nesse período, as crianças começam a expandir suas interações com o mundo ao seu redor, o que inclui a aprendizagem sobre empatia, autocontrole, resolução de conflitos e colaboração. O desenvolvimento dessas competências não só favorece a construção de relacionamentos saudáveis, como também contribui para o fortalecimento da autoestima e da resiliência, habilidades fundamentais para o sucesso acadêmico e pessoal.
9. Premissa da construção e ampliação de repertórios linguísticos em língua inglesa	Ao conceber língua e linguagem em uma perspectiva discursiva, defende-se que as crianças desenvolvam recursos linguísticos de forma dinâmica e vinculada aos contextos de uso da língua inglesa apropriados à sua faixa etária. Sugere-se que o ensino de inglês nos anos iniciais possibilite a construção e a expansão desses repertórios, valorizando os saberes, as experiências e as linguagens das crianças.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Quevedo-Camargo; Toneli; Kawachi-Furlan; Gattolin (2025, p. 12-13).

A coletânea organizada por Gattolin, Kawachi-Furlan, Rocha e Tonelli (2022) reafirma a importância de pensar a educação linguística na infância em suas múltiplas interfaces, especialmente com as políticas públicas e a formação docente. As autoras destacam o crescimento do campo no Brasil, mas apontam que ainda persiste uma concepção instrumental e escolarizada do ensino de inglês para crianças, desvinculada de propósitos formativos mais amplos. Em contraposição, defendem uma abordagem crítica, plurilíngue e transformadora, atenta às múltiplas linguagens e às complexidades socioculturais da infância contemporânea.

Ao problematizarem o avanço de modelos bilíngues privados e a ausência de diretrizes nacionais consistentes para o ensino de línguas na infância, as autoras ressaltam a urgência da construção de propostas educativas comprometidas com a equidade e a justiça social. Segundo elas, "mostra-se importante discutirmos a educação linguística na Educação Básica, sob um viés crítico, multissemiótico e translíngue", a fim de amparar práticas pedagógicas libertadoras e sensíveis às realidades locais (Gattolin *et al.*, 2022)

Futuras pesquisas podem explorar com maior profundidade as práticas pedagógicas em diferentes contextos da rede pública, bem como os impactos de programas de formação continuada sobre a atuação docente nos anos iniciais. O avanço desse campo depende da valorização das infâncias, da linguagem e do trabalho docente como pilares de uma educação mais justa, plural e significativa.

Dessa forma, ao reconhecer a criança como sujeito pleno de linguagem, a Educação Linguística propõe práticas pedagógicas que vão além da dimensão estrutural da língua, promovendo experiências plurais, dialógicas e socialmente situadas. Para sustentar teoricamente essa abordagem, faz-se necessário recorrer a referenciais que ampliem a noção de letramento, concebendo-o como fenômeno multifacetado, articulado a aspectos linguísticos,

cognitivos/metacognitivos e socioculturais. Nesse sentido, a próxima seção apresenta as perspectivas de letramentos cujas contribuições são fundamentais para compreender o ensino de línguas em sua complexidade e potencial formativo.

A Educação Linguística em LI com crianças constitui campo de estudos e práticas que vem se consolidando no cenário brasileiro, em especial a partir do reconhecimento da criança como sujeito de linguagem, direito e cultura. A proposta ultrapassa a lógica da antecipação de conteúdos e da escolarização precoce da LI. Em seu lugar, propõe práticas significativas, críticas e sensíveis, pautadas na escuta, no respeito aos repertórios infantis e no compromisso com a formação integral.

As contribuições das autoras brasileiras analisadas neste capítulo, como Juliana Tonelli, Cláudia Kawachi-Furlan, Giuliana Brossi e Sandra Gattolin, evidenciam a necessidade de repensar o ensino de LIAI em articulação com políticas públicas efetivas, programas de formação docente consistentes e práticas pedagógicas contextualizadas. Suas pesquisas apontam caminhos para a materialização de uma abordagem ética e estética da linguagem, que reconheça a infância como território de produção de sentidos e de participação social.

Torna-se urgente ampliar o debate sobre a Educação Linguística com crianças na formação inicial de professores de línguas, bem como fortalecer iniciativas interinstitucionais que integrem universidade, escola e comunidade. As reflexões aqui apresentadas indicam que a construção de um ensino de inglês com base na Educação Linguística exige investimento contínuo, disposição para escuta e compromisso com a transformação das práticas escolares.

Esse entendimento conduz à reflexão sobre a evolução do conceito de letramento rumo aos multiletramentos.

1.2 EVOLUÇÃO DO CONCEITO: DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS

Society has been transforming languages, communication modalities, ways of communication, of interaction, of knowledge construction at the same time that it is dialectically transformed by these new language, new communication modalities, ways fo communicating, of interaction, of knowledge constructing.

(BRYDON; MONTE MÓR; MENEZES DE SOUZA)

Pensar o letramento na contemporaneidade exige o reconhecimento da complexidade dos modos de significação que atravessam sujeitos, práticas e contextos. Trata-se de compreender que a leitura e a escrita, hoje, ocorrem em múltiplos formatos e mídias, mobilizando não apenas a linguagem verbal, mas também outras formas semióticas como

imagens, sons, gestos e elementos digitais. Essa concepção, como destaca Rojo (2015, p. 51), “demanda dos professores o encorajamento à construção de sentidos por meio da articulação entre diferentes linguagens”.

A concepção tradicional de letramento, durante muito tempo, restringiu-se à ideia de uma competência individual e cognitiva para decodificar códigos escritos, ler e escrever palavras e frases. Desde os trabalhos pioneiros de Street (1984), com a distinção entre modelo autônomo e ideológico, os letramentos passaram a ser compreendidos como práticas sociais situadas, permeadas por relações de poder, valores culturais e identidades. Em diálogo com Street (1994), Kalantzis e Cope (2000) propuseram a teoria dos multiletramentos, que enfatiza a multiplicidade de linguagens, mídias e repertórios culturais que configuram a comunicação contemporânea, destacando a necessidade de integrar dimensões multimodais e diversidade cultural aos processos educativos.

No contexto brasileiro, pesquisas de Soares (2004) consolidaram a distinção entre alfabetização e letramento, enquanto Rojo (2009, 2012) expandiu o debate ao articular multiletramentos e letramento crítico, evidenciando a importância de práticas que problematizem ideologias e promovam participação cidadã. O artigo de Duboc e Gattolin (2015) reforça essa perspectiva ao defender letramentos como experiências dinâmicas, plurais e politicamente situadas, nas quais leitura, escrita e demais linguagens operam como instrumentos de emancipação social e de enfrentamento das desigualdades e, Freire (1987), com sua visão de leitura de mundo e de letramento como ferramenta de libertação crítica, foram fundamentais para esta mudança de paradigma. Eles demonstraram que as formas de ler e escrever são múltiplas, variáveis e profundamente ligadas às identidades e aos propósitos de cada grupo social.

Foi neste cenário de pluralização do conceito que, em meados da década de 1990, um grupo de pesquisadores, o Grupo de Nova Londres (New London Group) cunhou o termo multiletramentos (multiliteracies). Esse grupo identificou duas grandes transformações: a multiplicação de modos de representação (visual, sonoro, gestual, digital) e a intensificação da diversidade linguística e cultural nas sociedades globalizadas. Para eles, educar em um mundo multimodal exige desenvolver competências que ultrapassem o texto escrito, envolvendo múltiplos códigos, mídias e linguagens. Essa abordagem amplia o conceito de letramento e coloca em evidência a necessidade de práticas pedagógicas que dialoguem com diferentes culturas e tecnologias.

Para além da descrição conceitual, essa perspectiva tem implicações diretas sobre a prática docente. Como argumentam Kalantzis e Cope (2008) e Kumaravadivelu (2012), o professor de línguas precisa ser compreendido como agente de transformação, com papel ativo na formulação e na implementação de políticas linguísticas em sala de aula.

Kalantzis e Cope (2000), membros do grupo original, desenvolveram ainda mais a pedagogia dos multiletramentos, propondo um ciclo de trabalho pedagógico baseado em **Práticas Situadas** (experiências do mundo real), **Instrução Explícita** (ensino direto dos conceitos), **Prática Crítica** (análise e transformação dos significados) e **Transformação** (criação de novos significados).

Com a expansão da internet e das tecnologias móveis, surge a discussão sobre letramentos digitais. Autores como Colin Lankshear e Michele Knobel (2003) destacam que não basta saber operar ferramentas tecnológicas, é necessário compreender os gêneros discursivos digitais, as redes de colaboração e as novas formas de autoria. Essa visão dialoga com o conceito de multiletramentos, pois o digital envolve múltiplas linguagens e modos semióticos.

A adoção do conceito de multiletramentos nesta pesquisa contribui para ampliar a análise do CP-LIAI. Tal abordagem permite reconhecer como diferentes formas de linguagem, verbais, visuais, digitais e emocionais se articulam nas práticas pedagógicas e influenciam diretamente os modos de ensinar e aprender línguas nas escolas públicas. Este olhar é particularmente importante diante das dinâmicas culturais e tecnológicas que configuram o cenário educacional contemporâneo.

Dessa forma, os letramentos são compreendidos em sua multiplicidade, englobando dimensões como o letramento digital, visual, crítico e emocional. O reconhecimento dessa diversidade rompe com a visão reducionista de letramento como mera decodificação e amplia as possibilidades de análise e intervenção no contexto educacional.

Esse percurso histórico-teórico mostra que letramentos devem ser compreendidos no plural, não se restringem a um conjunto de competências isoladas. Elas abrangem dimensões interdependentes, linguística, cognitiva/metacognitiva e sociocultural, segundo Richard Kern (2000), ampliadas pela dimensão emocional para reconhecer a complexidade do ato de ler, escrever e interagir, oferecendo uma “lente” para analisar políticas curriculares e práticas de ensino de línguas. O próximo subcapítulo aprofunda essas noções e discute como elas dialogam com as demandas contemporâneas da educação linguística.

1.3 DIMENSÕES LINGUÍSTICA, COGNITIVA/METACOGNITIVA E SOCIOCULTURAL DO LETRAMENTO

Literacy is therefore not monolithic but multiple in nature; it is not just about language or reading and writing per se, but about social practices.

(Richard Kern)

Assumir o compromisso com uma educação linguística crítica na infância requer mais do que a aplicação de técnicas ou metodologias previamente estabelecidas. Exige a construção de uma postura reflexiva frente às práticas escolares e ao próprio currículo, bem como o reconhecimento da complexidade que envolve o ensino de línguas adicionais nos anos iniciais.

Neste subcapítulo, adotamos o referencial de Kern (2000), especificamente o 1.3.1 que define as noções de letramento e nos subitens subsequentes as dimensões do letramento.

1.3.1 Noções de Letramento

Nas últimas décadas, o ensino de línguas estrangeiras tem sido impactado por intensos debates em torno do conceito de letramento. No capítulo inaugural do livro “*Literacy and Language Teaching*”, Kern (2000) propõe uma ampliação fundamental desse conceito, superando visões tradicionais que restringem o letramento à mera decodificação da linguagem escrita ou à produção mecânica de textos.

Ainda, Kern parte de uma crítica contundente às abordagens reducionistas que, historicamente, limitaram o letramento à capacidade de decodificar signos escritos ou produzir textos de maneira mecânica e descontextualizada. Esse olhar restrito, ainda comum em muitos currículos, desconsidera o caráter multifacetado e dinâmico das práticas de leitura e escrita, especialmente em sociedades cada vez mais complexas e mediadas por múltiplos sistemas de comunicação.

Vale lembrar que o autor argumenta que o desafio central para educadores e pesquisadores é pensar o letramento em sua totalidade, articulando de modo integrado suas dimensões linguísticas, cognitivas e socioculturais. Isso significa enxergar a leitura e a escrita não como competências isoladas, mas como práticas sociais que envolvem interpretação, reflexão, negociação de sentidos e participação em comunidades discursivas. A pergunta que orienta a redação desse subcapítulo é: de que forma podemos conceber e promover um letramento capaz de abranger a multiplicidade de saberes, usos e contextos requeridos para uma atuação plena em sociedades multilíngues, multiculturais e altamente tecnológicas?

A abordagem do autor emerge em um contexto acadêmico de transição, especialmente nas décadas de 1990 e 2000, caracterizado pela emergência de novas perspectivas teóricas na linguística aplicada, na educação e nas ciências sociais. Essas discussões dialogam de forma direta com autores como Vygotsky, ao ressaltar o papel da mediação social e cultural nos processos de aprendizagem e desenvolvimento; com Gee, ao discutir letramento como prática situada; com Paulo Freire, ao enfatizar o teor crítico e emancipador do letramento; além de Swaffar e Kramsch, que defendem uma integração entre cognição, cultura e linguagem no ensino de línguas estrangeiras. Todos esses autores convergem na crítica à fragmentação das habilidades linguísticas e na valorização da leitura e escrita como práticas de construção de sentido, crítica e transformação social.

Paralelamente, Kern propõe um paradigma ampliado de letramento, cuja centralidade está na formação de aprendizes capazes de transitar entre diferentes gêneros, mídias, culturas e sistemas simbólicos, desenvolvendo não apenas competências linguísticas, mas também habilidades cognitivas superiores e sensibilidade aos contextos sociais e culturais de uso da linguagem.

A discussão proposta por Kern serve de base para a compreensão de como o ensino de línguas pode (e deve) ser repensado a partir de uma abordagem que valorize o letramento como fenômeno plural, dinâmico e integrador.

Dessa perspectiva, o letramento torna-se um processo dinâmico, no qual o aprendiz é chamado a interpretar, refletir, problematizar e transformar tanto os textos quanto os contextos nos quais circula. Assim, Kern não apenas revisita definições clássicas de letramento, mas propõe uma virada epistemológica no campo do ensino de línguas: o letramento deve ser entendido como um conjunto de práticas multifacetadas, nas quais se entrelaçam o domínio da linguagem, a ativação de habilidades cognitivas superiores e a inserção em práticas sociais e culturais diversas. Essa abordagem lança as bases para um ensino de línguas comprometido com a pluralidade, a criticidade e a formação de sujeitos aptos a atuar em sociedades cada vez mais complexas e interconectadas.

Ao propor uma abordagem ampliada para o letramento no ensino de línguas, ele sistematiza sete princípios fundamentais que orientam a compreensão e a prática do letramento em ambientes educacionais.

O primeiro princípio destaca a interpretação, ressaltando que tanto escritores quanto leitores estão envolvidos em duplos atos interpretativos, pois o escritor interpreta o mundo ao escrever e o leitor interpreta a visão do escritor ao ler. O segundo princípio, colaboração,

ênfatiza o caráter coletivo da leitura e da escrita, em que as escolhas do escritor consideram a audiência e os leitores também contribuem ativamente para a construção de sentido. O terceiro princípio refere-se às convenções, salientando que as práticas de letramento são pautadas por normas linguísticas e culturais que orientam o modo como textos são produzidos e compreendidos. O quarto princípio, conhecimento cultural, evidencia que a leitura e a escrita dependem de saberes, valores e crenças compartilhados dentro de uma comunidade. O quinto princípio destaca a resolução de problemas, indicando que compreender um texto envolve solucionar relações entre palavras, unidades de significado e contextos, exigindo inferências e conexões. O sexto princípio aborda a reflexão e autorreflexão, indicando que o letramento implica pensar criticamente sobre a linguagem, os contextos de uso e sobre si mesmo enquanto sujeito do processo. Por fim, o sétimo princípio, uso da linguagem, ressalta que o letramento vai além da mera aplicação de regras técnicas, envolvendo o uso efetivo da linguagem em diferentes contextos para a criação de discursos significativos. Esses princípios, tomados em conjunto, configuram uma visão dinâmica, integrada e crítica do letramento, norteador de propostas pedagógicas mais reflexivas e conectadas à complexidade da comunicação humana.

Apesar de apresentados separadamente, o autor ressalta que esses sete princípios são profundamente interligados e podem ser sintetizados em um macroprincípio central: O letramento envolve comunicação (“*literacy involves communication*”) (Kern, 2000, p. 17). (Figura 6).

Figura 6 - Os princípios do Letramento.



Fonte: Elaborada pela autora segundo Kern (2000).

Torna-se evidente, portanto, que esse macroprincípio, o de que o letramento envolve comunicação, significa compreender o letramento não como domínio técnico da leitura e da escrita, mas como participação ativa em práticas comunicativas complexas, mediadas por textos, gêneros, normas sociais e objetivos culturais. Trata-se, portanto, de uma concepção que desloca o foco da codificação para a construção de sentido, da habilidade isolada para a inserção social e discursiva do sujeito.

Kern argumenta que reconhecer o letramento como comunicação implica considerar: (i) o papel do leitor e do escritor como agentes que interpretam, negociam e constroem sentidos; (ii) a centralidade da colaboração e da audiência, pois todo texto é produzido para e por interlocutores reais ou imaginados; (iii) a necessidade de compreensão das convenções que regem a produção e interpretação textual, sempre situadas em contextos históricos e culturais; (iv) a leitura e a escrita como processos de resolução de problemas, nos quais se estabelecem relações entre linguagem, mundo e experiência; (v) o exercício constante da reflexão crítica, tanto sobre a linguagem quanto sobre as próprias práticas sociais em que se está inserido.

Portanto, para o autor em questão, o letramento é essencialmente uma prática comunicativa socialmente situada, que envolve múltiplas dimensões linguística, cognitiva e sociocultural, e só faz sentido quando entendido como participação em comunidades de comunicação e construção coletiva de significado.

A dimensão linguística refere-se ao conhecimento e ao uso da linguagem em seus diversos níveis (léxico, sintático, discursivo), incluindo a capacidade de interpretar e produzir textos conforme convenções específicas dos gêneros e contextos.

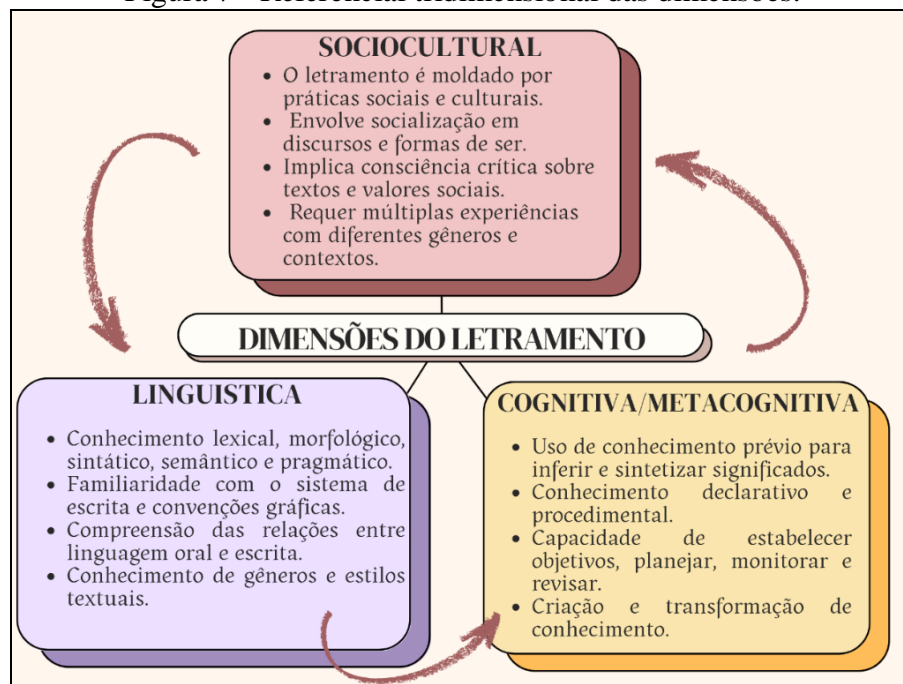
A dimensão cognitiva diz respeito aos processos mentais envolvidos na leitura e na escrita, como a formulação de inferências, a resolução de problemas, a reflexão crítica e a negociação de sentidos, reconhecendo que o letramento exige mais do que decodificação: demanda compreensão ativa, estratégias de interpretação e tomada de decisão.

Já a dimensão sociocultural envolve os valores, crenças, saberes e práticas compartilhadas por comunidades discursivas, reconhecendo que todo ato de linguagem está inserido em contextos históricos, ideológicos e relacionais que moldam o modo como se lê, escreve e interage.

Assim, o letramento proposto por Kern articula essas três dimensões de forma indissociável, oferecendo uma base sólida para compreender as práticas de linguagem no ensino de línguas estrangeiras como ações situadas, críticas e socialmente relevantes.

Portanto, para o autor em questão, o letramento é essencialmente uma prática comunicativa socialmente situada, que envolve múltiplas dimensões, linguística, cognitiva e sociocultural, e só faz sentido quando entendido como participação em comunidades de comunicação e construção coletiva de significado.

Figura 7 - Referencial tridimensional das dimensões.



Fonte: Elaborado pela autora com base no quadro síntese de Kern (2000).

A Figura 7 ilustra esse entrelaçamento dinâmico. Ao observar o movimento representado, é possível perceber que o conhecimento circula entre as dimensões, atravessando-as de forma interdependente. Assim como numa colcha de retalhos, os sentidos se ampliam quando os fios se cruzam: a linguagem ganha vida, a leitura se torna crítica e a escrita passa a dialogar com o mundo.

A LAC, conforme defendida por Kern, considera que o letramento não pode ser compreendido de maneira reduzida, desvinculada da complexidade das práticas comunicativas reais. Nesse sentido, o autor propõe uma abordagem tridimensional do letramento, articulando os aspectos linguísticos, cognitivos e socioculturais como pilares indissociáveis da aprendizagem de línguas. A dimensão linguística oferece a base estrutural da linguagem, contemplando aspectos formais como vocabulário, gramática, coesão textual e estrutura dos gêneros discursivos. Compreender essas estruturas é essencial para que os sujeitos possam atuar com precisão e adequação em diferentes contextos de uso da linguagem. No entanto, essa dimensão sozinha é insuficiente para dar conta da complexidade das práticas letradas.

É nesse ponto que entra a dimensão cognitiva, responsável pelos processos mentais que sustentam a leitura e a escrita, como a formulação de hipóteses, a ativação de esquemas prévios, o estabelecimento de inferências, a resolução de problemas e a reflexão crítica. O ato de ler ou escrever não é passivo: exige constante interpretação, avaliação e tomada de decisões. O aprendiz precisa lidar com ambiguidades, interpretar intenções comunicativas, identificar relações implícitas e construir sentidos com base em seus conhecimentos prévios e nas pistas fornecidas pelo texto.

Já a dimensão sociocultural situa a linguagem no mundo da vida, nas experiências concretas dos sujeitos, nas suas identidades e relações sociais. Kern enfatiza que toda prática letrada está ancorada em contextos históricos, sociais e culturais específicos. Isso implica reconhecer que ler e escrever são também práticas ideológicas, influenciadas por valores, normas, crenças e convenções compartilhadas em determinadas comunidades discursivas. Compreender um texto, portanto, envolve também compreender os pressupostos culturais que o atravessam, assim como os modos de pensar e agir socialmente aceitos em determinada situação comunicativa.

Quando articuladas, essas três dimensões compõem uma base pedagógica consistente, capaz de promover aprendizagens mais profundas, contextualizadas e críticas. A dimensão linguística assegura a clareza e a forma; a cognitiva potencializa o pensamento reflexivo e a autonomia intelectual; e a sociocultural garante o enraizamento das práticas de linguagem na realidade vivida. Juntas, elas permitem que o ensino de línguas transcenda a técnica e se transforme em uma experiência significativa de participação social, emancipação e construção de sentido no mundo.

Em termos didáticos, isso significa ir além da fragmentação de conteúdos e apostar em propostas integradas: análise crítica de textos, projetos interdisciplinares, uso de tecnologia, práticas colaborativas. Tudo isso contribui para formar sujeitos capazes de navegar com autonomia pelos múltiplos discursos que circulam na sociedade contemporânea.

Letrar é mais do que ensinar a ler e escrever. É formar sujeitos críticos, capazes de interpretar, intervir e transformar seus contextos. Para Kern (2000), o letramento nasce da articulação entre o conhecimento formal da língua, os processos mentais que constroem sentido e os contextos socioculturais que moldam e desafiam essas práticas.

Assim, propõe-se que estudos e ações pedagógicas futuras incorporem essa visão ampliada do letramento, multidimensional, crítica e engajada, que valorize o humano por trás

do texto e a vida por trás da palavra. É nesse entrelaçar de fios que a linguagem ganha sentido e que a educação se torna, de fato, uma prática transformadora.

Para compreender as dimensões do letramento propostas por Kern, e reconhecer o ponto de entrelace entre os fios teóricos que sustentam a análise das habilidades do CP-LIAI, do EF apresentamos, a seguir, um quadro comparativo (Quadro2) proposto pelo próprio autor (Kern, 2000). Nele, são sintetizados os princípios fundamentais de cada dimensão, acompanhados de exemplos práticos e implicações pedagógicas. Essa sistematização tem como objetivo oferecer uma visão integrada dos aspectos linguísticos, cognitivos/metacognitivos e socioculturais que compõem o letramento como prática situada e crítica.

Quadro 2 - Comparativo das Dimensões do Letramento segundo Kern (2000).

Dimensão	Princípios	Exemplos Práticos (citados pelo autor)	Implicações Pedagógicas
Linguística	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento lexical, morfológico, sintático, semântico e pragmático; - Familiaridade com o sistema de escrita e convenções gráficas; - Compreensão das relações entre linguagem oral e escrita; - Conhecimento de gêneros e estilos textuais. 	<p>O uso do “-s” final em substantivos franceses para marcar o plural na escrita, mesmo quando tal marcação não é perceptível na pronúncia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ensinar gramática em contexto; - Trabalhar com gêneros textuais autênticos; - Desenvolver consciência sobre variações linguísticas.
Cognitiva/ Metacognitiva	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de conhecimento prévio para inferir e sintetizar significados; - Conhecimentos declarativos e procedimentais; - Capacidade de estabelecer objetivos, planejar, monitorar e revisar; - Criação e transformação de conhecimento. 	<p>Ao ler as frases desconectadas: “Um cigarro foi descartado” e “O incêndio destruiu a Floresta”, o leitor infere relações causais a partir de pistas contextuais, preenche lacunas de informação e ativa e articula conhecimentos prévios para construir sentido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular estratégias de leitura e escrita; - Promover reflexão sobre o processo de aprendizagem; - Incentivar a autonomia do aluno.
Sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> - O letramento é moldado por práticas sociais e culturais; - Envolve socialização em discursos e formas de ser. - Implica consciência crítica sobre textos e valores sociais; - Requer múltiplas experiências com diferentes gêneros e contextos. 	<p>Leitura e análise de cartas autênticas de trocadas entre estudantes (pen pals) de diferentes países, especialmente no contexto da sala de aula de francês como língua estrangeira, permitindo a ampliação da compreensão sobre as realidades sociais, familiares e culturais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar com materiais autênticos e diversos; - Promover debates culturais e análise crítica; - Desenvolver empatia e consciência intercultural.

Fonte: Elaborado pela autora com base no quadro síntese de Kern (2000).

Por um lado, o autor destaca a transformação histórica das abordagens de ensino de línguas, especialmente no que diz respeito ao papel dos textos, da gramática e do próprio

conceito de letramento na sala de aula. Por outro lado, ele argumenta que, por muito tempo, o ensino de línguas se concentrou na frase como unidade básica de ensino e análise, seguindo métodos como a tradução gramatical e, mais tarde, o audiolingualismo. Nessas abordagens, o objetivo era a reprodução correta de estruturas, a tradução de frases-modelo e o domínio de padrões gramaticais isolados.

Kern mostra que, a partir dos anos 1970 e 1980, ocorre uma mudança de paradigma: educadores de línguas começam a questionar essa visão restrita e defendem uma pedagogia que valorize o uso comunicativo da língua em contextos reais (Widdowson, 1978; Breen; Candlin, 1980). O foco passa a ser o discurso (ou seja, sequências conectadas de linguagem em uso) e não apenas sentenças isoladas.

Essa mudança implica que o ensino precisa contemplar não só a correção formal, mas também a adequação, a variação de gêneros, o contexto social e o desenvolvimento de habilidades interpretativas amplas. Após isso, sintetiza essa transição mostrando o contraste entre: (i) abordagem estrutural/produto: língua como sistema autônomo, foco em frases, normas prescritivas, ênfase em habilidades discretas e significados literais; (ii) abordagem comunicativa/processo: língua como fenômeno social, foco em trechos conectados de linguagem, atos comunicativos, expressão individual, variação de registro e estilo.

Além disso, ele ressalta que, embora os modelos de competência comunicativa já tenham reconhecido a importância das habilidades de discurso escrito e oral, na prática pedagógica, o desenvolvimento pleno dessas competências (especialmente na escrita e na leitura crítica) frequentemente ficou em segundo plano. Ainda salienta que essa mudança de paradigma é essencial para uma compreensão contemporânea, dinâmica e integradora do letramento, especialmente em línguas adicionais.

Desta forma, o ensino de línguas deve ir além da simples memorização de estruturas, incorporando: (a) leitura e produção de textos autênticos e variados; (b) integração de habilidades linguísticas, cognitivas e socioculturais; e (c) reflexão crítica sobre os usos e significados da língua em contextos reais. Esse novo paradigma, de acordo com os ideais de Kern, abre espaço para práticas pedagógicas que promovam o letramento no sentido mais amplo, como comunicação, participação social e construção de sentido.

A seguir, as três dimensões serão exploradas separadamente, com o objetivo de explicitar de que maneira cada uma delas se manifesta no trabalho pedagógico com crianças dos anos iniciais. Essa análise parte da compreensão de que tais dimensões não operam de forma

isolada, mas se entrelaçam constantemente em práticas de linguagem que articulam aspectos estruturais, processos de pensamento e elementos socioculturais.

Reconhecer essa articulação é fundamental para que o ensino da LI se configure como uma prática significativa, ética e situada, capaz de responder às necessidades da infância e aos desafios de uma educação pública plural e democrática.

1.3.2 A Dimensão Linguística do Letramento

Na análise proposta por Kern (2000), a dimensão linguística do letramento constitui o ponto de partida fundamental para compreender como os sujeitos se apropriam da linguagem escrita. Segundo o autor, essa dimensão abrange não apenas o domínio do sistema gráfico de uma língua, incluindo o reconhecimento e a produção de letras, palavras e morfemas, mas também, o conhecimento das convenções ortográficas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas que regem a construção textual.

Nota-se que ser letrado, sob a ótica linguística, implica ir além da decodificação técnica, exigindo a capacidade de construir frases, estabelecer coesão e coerência, adaptar o registro linguístico a diferentes gêneros e situações comunicativas, e transitar entre os modos oral e escrito. Kern enfatiza que, embora o conhecimento linguístico seja necessário, ele não é suficiente para um letramento pleno; no entanto, compreender sua importância é essencial para o desenvolvimento das demais dimensões do letramento, pois é a partir dele que se organiza a estrutura básica do processo de leitura e produção textual.

Assim, a dimensão linguística do letramento representa o alicerce sobre o qual se edificam habilidades cognitivas e socioculturais mais complexas, sendo indispensável para a participação efetiva em práticas letradas diversas. Um ensino centrado exclusivamente na dimensão linguística pode restringir a aprendizagem ao plano formal e comprometer a formação de sujeitos capazes de agir criticamente nas práticas sociais de linguagem.

O autor corrobora as palavras de Widdowson (1978) para reforçar a ideia de que o letramento, mesmo sob uma perspectiva linguística, não se restringe ao domínio do código escrito ou verbal. Para ser verdadeiramente letrado, é preciso ser capaz de: ler e interpretar imagens, gráficos, tabelas, diagramação e outros elementos visuais (não-verbais) que compõem um texto; entender como palavras e elementos visuais combinam-se para produzir significados; e reconhecer que, em muitos gêneros textuais (jornais, revistas, textos acadêmicos, multimídias, etc.), o sentido emerge da interação entre o verbal e o não-verbal. Ou seja, a competência de

letramento envolve a integração de todas as camadas comunicativas que um texto pode apresentar, especialmente em sociedades onde a multimodalidade textual é a norma.

Acresce que, o autor argumenta que dominar o sistema linguístico (conhecimentos morfológicos, lexicais e sintáticos) é necessário, mas não suficiente para compreender o fenômeno do letramento. Ele afirma que, como lemos e escrevemos textos conectados e não apenas frases isoladas, o letramento envolve também a compreensão de relações entre segmentos maiores do texto, bem como o conhecimento de gêneros e estilos. Além disso, enfatiza a importância de compreender as relações entre discurso oral e escrito e a necessidade de interpretar símbolos gráficos de diferentes maneiras conforme o contexto, o que já sugere uma articulação entre a dimensão linguística e processos interpretativos.

Finalmente, Kern (2000) coaduna Hamilton (Hamilton *et al.*, 1994), dizendo que tornar-se letrado “envolve traduções complexas entre os muitos estilos da linguagem falada e as muitas formas e propósitos que a linguagem escrita pode assumir”, e conclui: “Finalmente, o letramento envolve: a percepção de que símbolos gráficos podem ser verbalizados de diferentes formas para refletir diferentes ‘leituras’ ou interpretações. É nesse âmbito de interpretação que as dimensões cognitivas do letramento desempenham um papel particularmente importante”. Assim, Kern, articula que, para além da dimensão linguística, compreender o letramento requer examinar como construímos sentido a partir dos textos, o que abre espaço para tratar da dimensão cognitiva, tema que desenvolveremos nas páginas seguintes.

1.3.3 A Dimensão Cognitiva/Metacognitiva do Letramento

Após discutir as dimensões linguísticas do letramento e destacar a importância do domínio ortográfico, morfológico, sintático e das convenções dos gêneros e estilos, o autor transita, para uma análise da dimensão cognitiva do letramento. Ademais, argumenta que o letramento não se limita ao conhecimento técnico da língua ou à aplicação correta de regras gramaticais. Para além desses aspectos, ler e escrever demandam processos mentais complexos, que envolvem a ativação de conhecimentos prévios, o estabelecimento de relações entre informações, a capacidade de inferência e síntese, bem como o planejamento, o monitoramento e a revisão das próprias ações de leitura e escrita.

A dimensão cognitiva do letramento compreende uma série de processos mentais sofisticados que sustentam a compreensão e a produção textual. Em primeiro lugar, destaca-se a organização do conhecimento em esquemas mentais (*schemata*), estruturas abstratas que

armazenam tanto informações concretas como letras e palavras, quanto conceitos e experiências culturais mais amplas, sendo essenciais para a atribuição de sentido a novas informações. Nessa perspectiva, o letramento envolve tanto o conhecimento declarativo (saber “o quê”: fatos, ideias, conceitos) quanto o conhecimento procedimental (saber “como”: estratégias e técnicas para ler, escrever e resolver problemas textuais).

O sujeito letrado mobiliza estratégias cognitivas e metacognitivas, como planejar objetivos de leitura/escrita, monitorar a própria compreensão, revisar interpretações e ajustar procedimentos diante de dificuldades, incluindo inferência, síntese e reorganização de informações. Esse processo é eminentemente ativo: o leitor/escritor constrói sentido ativamente, conectando diferentes segmentos textuais, relacionando textos distintos e articulando-os com seu próprio repertório. Além disso, ler e escrever são atividades de resolução de problemas exigem integrar informações dispersas, preencher lacunas, lidar com contradições e ambiguidades.

O aspecto cognitivo do letramento, portanto, não se limita à assimilação ou repetição de dados, mas permite ao sujeito transformar, reestruturar e criar novos conhecimentos a partir de sua experiência com os textos. Por fim, ressalta que tais processos cognitivos não ocorrem isoladamente, mas estão continuamente inter-relacionados com as dimensões linguística e sociocultural do letramento, pois são moldados pelas práticas discursivas e pelas expectativas das comunidades em que o sujeito está inserido.

Neste sentido, a dimensão cognitiva do letramento refere-se à forma como os indivíduos empregam saberes declarativos e procedimentais, organizam e mobilizam esquemas mentais (schemata) e fazem uso de estratégias metacognitivas para construir, transformar e negociar sentidos a partir dos textos. Logo, enfatiza que compreender o letramento sob a ótica cognitiva é fundamental para entender como os sujeitos atribuem significado à linguagem escrita, como solucionam problemas de interpretação textual e como desenvolvem autonomia e criticidade no processo de leitura e produção textual. Envolve os processos de compreensão, interpretação, organização e produção de sentido. Inclui habilidades como inferência, análise, síntese e reflexão sobre a própria aprendizagem.

No ensino de línguas, essa dimensão refere-se à capacidade de desenvolver estratégias para ler, ouvir, escrever e falar com intenção e consciência. O componente metacognitivo, em especial, permite que estudantes monitorem suas hipóteses, ajustem seus processos e tomem decisões autônomas frente aos desafios linguísticos.

O autor apresenta e discute a distinção entre letramento receptivo (“*receptive literacy*”) e letramento crítico (“*critical literacy*”), com base nas contribuições de Flower (1990). Enquanto o letramento receptivo refere-se à capacidade de compreender e reproduzir informações, o letramento crítico envolve habilidades mais profundas, como interpretar, questionar, transformar e criar novos significados a partir de textos.

Kern destaca que, segundo Flower (1990), o letramento crítico é mais do que avaliar os argumentos de outras pessoas: trata-se de construir e sustentar as próprias posições argumentativas. Isso significa que o letramento crítico exige do sujeito não só a análise crítica de informações e ideias apresentadas no texto, mas também a capacidade de produzir argumentos próprios, questionar fontes, identificar intenções e transformar informações para novos propósitos.

Ainda enfatiza que, para Flower, o letramento crítico é essencial no contexto acadêmico porque é “o meio pelo qual os estudantes entram na conversa de suas disciplinas e aprendem a falar e pensar como historiadores e físicos” (Flower, 1990, p. 5, apud Kern, 2000, p. 33). Em outras palavras, é o letramento crítico que permite ao estudante participar plenamente de comunidades discursivas acadêmicas, apropriando-se dos modos de pensar e argumentar próprios de cada área do conhecimento.

Por fim, Kern complementa a discussão com as ideias de McPeck (1981), que diferencia o pensamento crítico do letramento crítico, observando que pensamento crítico não é algo universal, mas sempre sobre “algo” — ou seja, é dependente de contexto e conteúdo específico. Assim, ensinar letramento crítico é também ensinar a pensar criticamente sobre e através dos textos, não apenas sobre fatos, mas sobre intenções, fontes, motivações e formas de transformar e articular conhecimentos em novos contextos. (McPeck, 1981 apud Kern, 2000).

Para Kern (2000), letramento crítico significa: ser capaz de analisar, sintetizar e avaliar informações e ideias presentes em textos; articular argumentos próprios, questionando e dialogando com diferentes perspectivas; apropriar-se das formas de pensar, argumentar e comunicar de diferentes comunidades discursivas acadêmicas e sociais; e desenvolver uma postura ativa e reflexiva frente aos textos, transformando informações e produzindo novos sentidos. Essa dimensão se mostra especialmente relevante quando se busca promover uma educação que estimule o pensamento crítico desde os primeiros anos de escolarização.

Ao concluir sua análise sobre a dimensão cognitiva do letramento, ressalta que, embora habilidades como inferência, síntese, avaliação e uso de estratégias cognitivas e metacognitivas sejam essenciais para a compreensão e produção textual significativa, tais competências não

existem de forma isolada ou autônoma. Elas estão profundamente entrelaçadas com contextos sociais e culturais, sendo moldadas pelas práticas discursivas, expectativas e valores das comunidades em que os sujeitos estão inseridos. Assim, o autor prepara o leitor para avançar à próxima dimensão fundamental do letramento: a dimensão sociocultural (Kern, 2000).

No segmento seguinte, é proposto examinar como o letramento é construído socialmente, como os processos de leitura e escrita se relacionam com sistemas de valores, normas culturais e práticas comunicativas coletivas, e de que maneira a inserção do indivíduo em diferentes comunidades discursivas influencia sua capacidade de interpretar, produzir e transformar sentidos por meio dos textos.

1.3.4 A Dimensão Sociocultural do Letramento

Após apresentar as dimensões linguística e cognitiva do letramento, Kern (2000) enfatiza que o entendimento pleno da leitura e da escrita exige também uma análise da dimensão sociocultural. O letramento não é um fenômeno puramente individual ou técnico, mas se configura como uma prática social, construída e compartilhada nas interações entre sujeitos em contextos culturais específicos. A partir dessa perspectiva, ler e escrever são atos comunicativos em que leitores e escritores se posicionam frente aos textos, mobilizando convenções, valores, crenças e saberes produzidos coletivamente.

Inspirando-se em autores como Vygotsky, Gee, Freire e Smith, Kern argumenta que o desenvolvimento do letramento ocorre por meio de processos de socialização e de inserção em comunidades discursivas, nas quais os indivíduos aprendem não apenas as formas da linguagem, mas também os modos de pensar, agir, interpretar e transformar o mundo. Assim, a dimensão sociocultural do letramento evidencia que as práticas de leitura e escrita são permeadas por relações de poder, ideologias, normas coletivas e trajetórias históricas, e que o verdadeiro letramento envolve tanto a adaptação quanto a reflexão crítica sobre as práticas sociais nas quais se está inserido.

Sendo assim, articula os usos da linguagem às práticas sociais e aos contextos históricos, políticos e culturais nos quais os sujeitos estão inseridos. Compreender o letramento a partir dessa perspectiva implica reconhecer que os textos, as palavras e as formas discursivas não são neutros, são atravessados por ideologias, valores e relações de poder. Nesse sentido, o ensino de línguas deve possibilitar o acesso a múltiplas vozes, estimular a reflexão sobre diferentes

posicionamentos discursivos e contribuir para a formação de sujeitos capazes de atuar com responsabilidade e criticidade em suas comunidades.

Destaca-se a perspectiva de Paulo Freire sobre o letramento como processo de transformação pessoal e social: “ler o mundo sempre precede ler a palavra, e ler a palavra implica continuamente ler o mundo (Freire e Macedo, 1987, p. 35), essa dinâmica é central para o processo de letramento. Para Freire, a educação para o letramento não consiste na mera transmissão de conhecimentos autorizados, mas deve partir da experiência e da cultura dos próprios aprendizes, valorizando palavras e temas que façam sentido para seu contexto.

Em outras palavras, não se trata de reproduzir mecanicamente a forma de leitura do educador, mas de fomentar no aluno uma postura ativa e crítica diante do real, capaz de transformar tanto o texto quanto a realidade. Assim, para os autores, o letramento é entendido como um processo dinâmico, situado e dialógico, que articula leitura de mundo, produção de conhecimento e transformação social.

Ao concluir sua discussão sobre letramento, Kern ressalta que sua abordagem vai muito além de uma competência exclusivamente técnica ou restrita à decodificação de mensagens escritas. Ele propõe compreender o letramento como um processo dinâmico, que reúne dimensões linguística, cognitiva e sociocultural, todas culturalmente motivadas e historicamente situadas. O autor enfatiza que, sob essa ótica, o letramento não pode ser visto como uma habilidade uniforme ou universal, e sim como um conjunto integrado de práticas que envolvem leitura, escrita, fala e escuta, práticas estas que se sobrepõem, se entrelaçam e não podem ser reduzidas a compartimentos pedagógicos isolados.

Kern aponta que o objetivo primordial do letramento não é atingir um determinado nível de desempenho em leitura ou escrita, mas sim engajar-se, de modo contínuo, em processos de leitura e escrita como ferramentas para pensar, aprender, refletir e expandir a compreensão de si e do mundo. Assim, tornar-se letrado é participar ativamente de práticas comunicativas autênticas, nas quais a reflexão sobre como os sentidos são construídos, negociados e mediados por contextos sociais é central.

Kern alerta para o risco de restringir o ensino de línguas à mera transmissão de códigos e regras, defendendo que tal postura empobrece o potencial transformador do letramento. Ele reconhece que o próprio ensino é uma construção social, variável em suas metas e métodos conforme comunidades, instituições e culturas. Por isso, propõe que educadores devem adotar uma perspectiva crítica e adaptável, reconhecendo a pluralidade de contextos e buscando práticas pedagógicas que promovam o envolvimento ativo, a reflexão crítica e a integração

entre linguagem, cultura e cognição. O autor destaca, ainda, que exceções positivas podem ser encontradas em áreas como o ensino de Inglês para Fins Específicos (ESP), Inglês para Fins Acadêmicos (EAP) e abordagens discursivas para o ensino de literatura, todas mais alinhadas ao paradigma comunicativo e integrador que defende.

Em suma, o autor em questão, reforça que o ensino de línguas, para além do ensino de estruturas, deve ser compreendido como prática social e reflexiva, orientada ao desenvolvimento do letramento entendido como processo complexo, contínuo e transformador. O professor, nesse contexto, torna-se mediador de experiências autênticas de linguagem, cultura e pensamento, formando aprendizes aptos a participar ativamente das comunidades discursivas de que fazem parte.

A proposta dele possibilita, portanto, uma compreensão integrada do letramento. Ao invés de fragmentar habilidades em domínios isolados, reconhece-se que as práticas de linguagem envolvem simultaneamente conhecimento sobre a forma, modos de pensar e dimensões sociais. Essa abordagem sustenta a análise das habilidades presentes no Currículo Paulista e permite examinar de que maneira elas contribuem, ou não, para a promoção de um letramento crítico e situado, especialmente no contexto da infância.

Nos anos iniciais, esse olhar torna-se ainda mais necessário. A articulação entre as três dimensões deve considerar as especificidades do desenvolvimento infantil, o direito à participação ativa em práticas sociais significativas e o compromisso com uma formação linguística que respeite as vozes das crianças e seus modos plurais de aprender.

Assim, ao mobilizar o referencial de Kern, esta dissertação se compromete com uma análise que ultrapassa a superfície das habilidades e busca compreender seus sentidos, seus alcances e seus limites na formação linguística de estudantes da escola pública paulista.

Ao longo desta seção, apresenta-se uma análise abrangente das múltiplas dimensões que compõem o letramento: a linguística, a cognitiva e a sociocultural. Evidencia-se que o letramento não pode ser reduzido a um conjunto de habilidades técnicas ou à decodificação de textos escritos, mas deve ser compreendido como um processo dinâmico, histórico e culturalmente situado, que integra o domínio dos sistemas linguísticos, a mobilização de estratégias cognitivas complexas e a participação em práticas sociais mediadas pela linguagem.

Kern ressalta que essas dimensões não atuam de forma isolada, mas se entrelaçam continuamente na experiência de leitura e escrita, moldando a forma como sujeitos constroem sentidos, negociam significados e se posicionam frente ao mundo. A partir dessa perspectiva, o

letramento se revela como uma prática comunicativa integral, fundamental para a formação de cidadãos críticos, autônomos e socialmente engajados.

Contudo, reconhecer a complexidade do letramento no século XXI exige ir além de suas dimensões tradicionais: é imprescindível considerar também a dimensão emocional, entendendo como sentimentos, afetos e experiências subjetivas influenciam o engajamento, a motivação e a construção de sentido em contextos letrados. Desta forma, o foco do subcapítulo a seguir será direcionado ao letramento emocional que amplia ainda mais o horizonte pedagógico, destacando a importância de acolher os aspectos emocionais no ensino de línguas e nas práticas de letramento, visando ao desenvolvimento pleno dos sujeitos em sua totalidade.

1.4 A DIMENSÃO EMOCIONAL DO LETRAMENTO

O Letramento emocional não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas emocionais que diz respeito a como os indivíduos e grupos leem e escrevem o mundo emocionalmente em seu contexto social. Vejo o letramento emocional como uma forma de novo letramento essencial para que nós possamos sobreviver à crise de valores, ao caos, à violência, e à intolerância que tantas vezes se instala na sala de aula, na escola, na sociedade como um todo.

(Barcelos, 2015)

Esta seção aborda o letramento emocional (LE) como uma prática social que integra o reconhecimento, a expressão e a gestão das emoções aos processos formativos, ampliando a compreensão tradicional da aprendizagem para além da aquisição de habilidades técnicas. Ao reconhecer que as emoções são elementos constitutivos tanto da aprendizagem quanto das interações humanas, esta abordagem propõe a construção de ambientes escolares e sociais mais equilibrados e saudáveis, capazes de enfrentar desafios contemporâneos, como crises de valores, violência e intolerância.

1.4.1 Origens e definições do LE

A compreensão do LE exige uma retomada de suas origens e das diferentes definições construídas ao longo do tempo. Emergente no campo educacional a partir das discussões sobre competências socioemocionais, esse conceito passou a ganhar visibilidade especialmente a partir das últimas décadas, diante da necessidade de se repensar os processos formativos em uma perspectiva mais integral. Diversos estudiosos têm contribuído para a consolidação do LE como uma abordagem que reconhece o papel das emoções na aprendizagem, nas relações interpessoais e no desenvolvimento humano.

Nesse sentido, destaca-se a recente coletânea organizada pelas professoras universitárias Gysele da S. Colombo Gomes e Sandra Regina Buttros Gattolin (2024), cujas reflexões ressaltam que o LE oferece inúmeros benefícios. Compreender as emoções, segundo as autoras, auxilia na construção e manutenção de relacionamentos saudáveis, promove a empatia, facilita a comunicação e contribui significativamente para a resolução de conflitos, criando uma base sólida para interações sociais mais positivas. Além disso, o reconhecimento e o processamento das emoções favorecem a saúde mental, atuando na prevenção de problemas como estresse, ansiedade e depressão. Em última instância, o letramento emocional se configura como uma habilidade essencial, impactando desde o bem-estar pessoal até a qualidade das relações interpessoais e o sucesso profissional. Conscientizar docentes e discentes sobre essa temática pode, portanto, favorecer uma vida acadêmica e pessoal mais equilibrada, saudável e significativa.

Nessa mesma direção, Barcelos (2015) define o LE como o conjunto de práticas emocionais relacionadas à forma como indivíduos e grupos leem e escrevem o mundo emocionalmente em seus contextos sociais. Essa perspectiva ultrapassa a concepção de um mero conjunto de habilidades individuais, ao enfatizar a dimensão coletiva e contextual do desenvolvimento emocional. Para a autora, o LE configura-se como um novo tipo de letramento, indispensável para que os sujeitos possam enfrentar crises de valores, situações de caos, violência e intolerância que atravessam tanto os espaços escolares quanto a sociedade contemporânea. Barcelos (2015) também ressalta que as emoções não se restringem à esfera individual, pois são construídas e ressignificadas socialmente. Assim, o desenvolvimento do LE está diretamente ligado à promoção de uma convivência ética, colaborando para a formação de valores que auxiliam na mediação de conflitos e na superação de desafios do mundo globalizado.

O conceito de LE tem ganhado destaque nas últimas décadas, especialmente em contextos educacionais comprometidos com a formação integral dos sujeitos. A primeira utilização do termo é atribuída a Claude Steiner, em 1979, ao introduzi-lo na agenda de pesquisa internacional com o sentido de “compreensão da sua força pessoal, qualidade de vida e suas emoções para melhorar a qualidade de vida das pessoas à sua volta”. Essa definição inicial já evidenciava uma dimensão relacional e transformadora do letramento emocional, ao reconhecer as emoções como elementos estruturantes da experiência humana e catalisadores de relações mais saudáveis, conscientes e empáticas.

Na perspectiva de Steiner (2003), o letramento emocional não se restringe ao campo terapêutico ou ao desenvolvimento individual, mas se configura como uma prática social voltada à melhoria da convivência e da qualidade de vida coletiva. No cerne do conceito, está o amor, entendido como força motriz para o desenvolvimento humano e para a construção de relações pautadas na empatia, na responsabilidade e na honestidade. Como explica o autor:

Emotional literacy – intelligence with a heart – can be learned through the practice of specific transactional exercises which target the awareness of emotion in ourselves and others, the capacities to love others and oneself while developing honesty, and the ability to take responsibility for our actions (Steiner, 2003, p. 12).

O LE também se articula a uma série de conceitos que compartilham o objetivo de integrar as dimensões afetivas e sociais ao processo educativo. Entre os termos frequentemente associados estão a aprendizagem socioemocional (ASE), do inglês *Social-Emotional Learning (SEL)*, também referida como *Socio-Emotional Literacy* ou *Social and Emotional Learning*. Todos esses conceitos se baseiam na premissa de que as habilidades emocionais e sociais devem ser incorporadas ao currículo escolar com a mesma importância atribuída às disciplinas tradicionais, como matemática, ciências e leitura.

A Aprendizagem Socioemocional (ASE) emergiu na década de 1960, no âmbito da Escola de Medicina da Universidade de Yale, como resposta às demandas emocionais e sociais de crianças oriundas de comunidades afro-americanas em situação de vulnerabilidade social, matriculadas em escolas primárias da cidade de New Haven, Connecticut. O êxito da experiência inicial impulsionou sua ampliação para outras instituições da rede pública, culminando na criação do Programa de Desenvolvimento Social de New Haven. Esse percurso conduziu, em 1994, à fundação do Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), entidade que se tornaria referência internacional no campo e que, em 1997, publicou o primeiro Guia para a Promoção da Aprendizagem Social e Emocional, consolidando um arcabouço teórico-metodológico para orientar políticas educacionais, práticas pedagógicas e intervenções formativas fundamentadas no desenvolvimento integral do sujeito.

Narrar a gênese e consolidação do CASEL revela-se relevante não apenas por seu valor histórico, mas também pela expressiva influência que seu referencial exerceu sobre a formulação de políticas públicas brasileiras nas últimas décadas. A título de exemplo, a reforma do Ensino Médio no Brasil, instituída pela Lei n.º 13.415/2017, introduziu no artigo 35-A, §7º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a necessidade de desenvolvimento de competências socioemocionais como parte integrante da formação discente. Em consonância

com essa diretriz, o Instituto Ayrton Senna tem desempenhado um papel propositivo na incorporação da ASE à realidade educacional brasileira, promovendo sua inserção desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, com base tanto no modelo do CASEL quanto nas recomendações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

De acordo com a OCDE (2015), as crianças do século XXI demandam um conjunto equilibrado de competências cognitivas, sociais e emocionais para atuarem de forma eficaz em um mundo caracterizado pela complexidade, incerteza e interdependência. A organização salienta que a capacidade de estabelecer metas, colaborar com os outros e autorregular as emoções será cada vez mais determinante para o êxito pessoal, acadêmico e profissional. Todavia, apesar do reconhecimento global da relevância dessas competências, ainda persiste um hiato significativo entre a valorização conceitual das habilidades socioemocionais e a disponibilidade de metodologias pedagógicas baseadas em evidências empíricas para sua promoção. Muitos educadores e responsáveis ainda desconhecem os impactos concretos de suas práticas nesse campo, o que reforça a urgência de iniciativas formativas, como o letramento emocional, que busquem sistematizar a dimensão afetiva no âmbito curricular.

A partir dessas influências, as competências socioemocionais foram incorporadas à BNCC. Essa inclusão impulsionou a adoção, por diversas redes e instituições de ensino, de programas estruturados a partir do modelo do CASEL, promovendo uma maior articulação entre teoria e prática no que diz respeito ao desenvolvimento emocional e social dos estudantes. Nesse contexto, o LE passou a figurar como um campo de investigação em expansão, ancorado em distintas matrizes teóricas que reconhecem a centralidade das emoções no processo de constituição do sujeito.

Dentre essas matrizes, destaca-se a Teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Howard Gardner (1994; 1995), que rompe com a concepção unidimensional de inteligência e propõe uma abordagem plural, incorporando as dimensões intrapessoal (capacidade de introspecção e autoconhecimento) e interpessoal (habilidade de perceber e interagir com os outros). Complementarmente, a teoria da Inteligência Emocional, formulada pelos psicólogos John Mayer e Peter Salovey (1990), concebe essa competência como um conjunto de habilidades que envolvem a percepção, a facilitação, a compreensão e a regulação das emoções, tanto em si mesmo quanto nos outros. Posteriormente, essa abordagem foi amplamente difundida por Daniel Goleman (1995), cuja obra popularizou o conceito ao defendê-lo como uma competência desenvolvível, e não como um atributo inato. Goleman também introduziu o

conceito de inteligência social, definida como a capacidade de interpretar e responder adequadamente às dinâmicas interpessoais e aos contextos sociais complexos.

A disseminação da ASE e do LE no Brasil tem se materializado em diversas iniciativas. No setor privado, destacam-se programas como a Escola da Inteligência, o LIV – Laboratório de Inteligência de Vida, o Edify Education e a Escola Americana de Campinas, que têm adotado abordagens sistematizadas para o desenvolvimento socioemocional. Em âmbito nacional, o Instituto Ayrton Senna, em colaboração com a OCDE e a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, consolidou-se como uma das iniciativas de maior alcance.

No setor público, algumas ações gratuitas também se configuram como referências importantes. Entre elas, destaca-se o programa “Passaporte: Habilidades para a Vida”, desenvolvido pela Associação pela Saúde Emocional de Crianças (ASEC), em Santa Catarina, voltado a estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Mais recentemente, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais iniciou um processo de escuta ativa com os discentes da rede estadual, com vistas à elaboração de estratégias educativas mais sensíveis às suas necessidades emocionais e sociais.

Essas múltiplas experiências evidenciam o fortalecimento do LE como campo de pesquisa e de prática pedagógica, especialmente diante das urgências contemporâneas relacionadas ao bem-estar escolar, à promoção da saúde mental e à formação ética e cidadã de sujeitos mais empáticos, colaborativos e emocionalmente conscientes.

Portanto, discutir o LE no âmbito educacional implica considerar sua natureza plural, situada e processual, bem como suas relações com políticas públicas, práticas docentes e modos de subjetivação dos sujeitos na escola. Essa perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas que contemplem o desenvolvimento emocional como parte integrante da formação integral dos sujeitos, contribuindo para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos, éticos e afetivos.

1.4.2 Benefícios do Letramento Emocional

O conceito de LE dialoga também com as propostas da CASEL, organização referência internacional em educação socioemocional. Segundo CASEL, a aprendizagem socioemocional envolve a aquisição e a aplicação consciente de competências que incluem o autoconhecimento, a autorregulação, a empatia, as habilidades sociais e a tomada de decisões responsáveis. Essas

competências são essenciais para o desenvolvimento de indivíduos capazes de interagir de forma saudável, respeitosa e crítica em seus ambientes pessoais, escolares e sociais.

É de se esperar, inicialmente, que integrar o LE às práticas pedagógicas, especialmente no ensino de línguas adicionais, significa considerar que o aprender uma nova língua envolve não apenas o domínio de conteúdos linguísticos, mas também o enfrentamento de desafios afetivos, como a ansiedade, a motivação, o medo do erro e a construção da identidade. Essa compreensão amplia o escopo da educação linguística e a aproxima de uma formação que privilegia a integralidade dos sujeitos, contemplando dimensões cognitivas, sociais e emocionais.

Além disso, o LE contribui para a construção de ambientes escolares mais inclusivos e democráticos, nos quais a diversidade afetiva é respeitada e as relações interpessoais são orientadas pelo diálogo e pela cooperação. A abordagem integrada da afetividade e da linguagem favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovem a autonomia, a resiliência e o engajamento crítico dos estudantes, elementos fundamentais para a efetivação de uma educação pública de qualidade.

Portanto, a incorporação do LE no currículo e nas práticas docentes representa um avanço significativo para a promoção de uma educação linguística crítica, ética e socialmente comprometida, que reconhece os estudantes em sua totalidade e lhes oferece condições para o desenvolvimento pleno.

O percurso desenvolvido até aqui buscou construir um arcabouço teórico capaz de sustentar uma análise crítica do CP-LIAI do EF no âmbito das habilidades linguística, cognitiva, sociocultural e socioemocional prescritas pelo documento. O que se apresentou não foi apenas uma revisão de autores consagrados, mas a construção de um posicionamento que emerge do diálogo entre vivência profissional, inquietações formativas e escolhas epistemológicas.

Ao recorrer à LAC, assumo que a linguagem não é neutra e que o ensino de línguas está intrinsecamente ligado a disputas por sentidos, identidades e poderes. Concordo com a perspectiva de Moita Lopes e Pennycook ao reconhecer a LA como campo movido por questões éticas, políticas e sociais. Entretanto, percebo que, na prática escolar cotidiana, essa abordagem ainda encontra pouco espaço, muitas vezes esvaziada por políticas educacionais que favorecem padrões, indicadores e racionalidades técnico-gerenciais.

A discussão sobre a educação linguística na infância também me convoca a um posicionamento. Ao acompanhar as contribuições de Brossi, Tonelli, Lima e Kawachi-Furlan, reconheço a urgência de superar práticas adultocêntricas e modelos escolares que antecipam e

escolarizam as crianças de forma descontextualizada. Concordo que o trabalho com línguas adicionais deve partir da escuta, da ludicidade, do reconhecimento dos repertórios infantis. Ao mesmo tempo, inquieta-me a distância entre essas proposições e as condições concretas da rede pública: materiais padronizados, tempos rígidos, professores ainda pouco formados para esse campo específico. Pergunto-me com frequência se, ao inserir a Língua Inglesa na infância sem enfrentar essas condições, não estamos apenas sofisticando antigas formas de exclusão.

A proposta de Kern (2000), ao apresentar as dimensões linguística, cognitiva/metacognitiva e sociocultural do letramento, oferece uma lente potente para analisar habilidades curriculares. Pensar o letramento a partir dessas três dimensões é muito importante, pois elas evidenciam que a leitura e a escrita não se restringem a aspectos técnicos. Cada dimensão amplia a compreensão de que práticas de linguagem se constroem em interação com conhecimentos gramaticais, processos de pensamento, contextos culturais e relações sociais, permitindo observar como os sujeitos mobilizam saberes diversos na produção de sentidos.

Nesta pesquisa, acrescento a dimensão emocional ao quadro tridimensional de Kern (2000), reconhecendo que emoções constituem parte indissociável da aprendizagem e das interações humanas. Essa ampliação propõe a construção de ambientes escolares e sociais mais equilibrados e saudáveis, capazes de enfrentar desafios contemporâneos como crises de valores, violência e intolerância. A figura a seguir sintetiza essa atualização, reunindo as quatro dimensões: linguística, cognitiva/metacognitiva, sociocultural e emocional para destacar que o letramento envolve não apenas competências cognitivas e sociais, mas também afetos, identidades e a regulação emocional que sustenta a experiência de aprender e ensinar.

Figura 8 - Modelo Quadridimensional do Letramento.



Fonte: Elaborada pela autora (Buto, 2025).

O LE, por sua vez, é tema que atravessa minha trajetória como formadora de professores (as) e me afeta profundamente como professora. As contribuições de Barcelos (2015) reforçam aquilo que, intuitivamente, sempre percebi em sala de aula e nas formações que conduzi: sem considerar as emoções, não há aprendizagem possível. Nesse sentido, vale recordar que:

O aluno, que em sala de aula é respeitado, valorizado e amado, constrói autonomia e confiança pelo desenvolvimento de um sentimento de autovalorização, e, por conseguinte, melhor desempenho. Nesse momento, mais uma vez, o papel do professor é fundamental para que o aluno adquira confiança (Buto, 2013, p. 12).

Diante dessas considerações, a análise das dimensões do letramento, agora ampliada pela inclusão do aspecto emocional, reafirma a necessidade de compreender a educação linguística como prática social situada, crítica e historicamente ancorada. Essa perspectiva sustenta a postura investigativa adotada nesta pesquisa, que não se limita à descrição de políticas ou à mera aplicação de técnicas. Com esse entendimento, o capítulo seguinte apresenta a metodologia do estudo, explicitando os caminhos percorridos para dialogar com docentes, examinar documentos curriculares e interpretar as vozes que emergem das práticas de ensino, de modo a garantir coerência entre fundamentos teóricos e procedimentos de pesquisa.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE PESQUISA

Fazer pesquisa é uma tarefa de investigação sistemática com a finalidade de resolver um problema ou construir conhecimento sobre determinado fenômeno.

(Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva)

O presente capítulo tem por objetivo apresentar os fundamentos e as justificativas para as escolhas metodológicas adotadas, evidenciando o recorte disciplinar e as implicações práticas decorrentes da análise das habilidades do CP-LIAI, documento institucional publicado pela SEDUC/SP em 2023. A metodologia é organizada em três subitens: (i) Natureza da Pesquisa, que delimita as características epistemológicas, a abordagem e o material de análise; (ii) O Corpus, que descreve os critérios de seleção e o delineamento analítico adotado; e (iii) o Procedimento Analítico, que detalha o processo de categorização e interpretação dos dados documentais à luz do referencial teórico.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa insere-se no campo da LA, entendido como um espaço epistemológico que problematiza práticas sociais envolvendo a linguagem em seus variados usos e contextos (Moita Lopes, 2006). Partindo de uma vertente crítica, considera-se que o currículo não é apenas um instrumento técnico e neutro, mas sim um artefato político que produz subjetividades e reflete relações de poder (Duboc; Gattolin, 2015). Nesse sentido, o CP-LIAI, objeto de estudo desta pesquisa, é analisado não como um texto desprovido de carregamento ideológico, mas como um enunciado político que reflete concepções de ensino, aprendizagem e a construção de sujeitos.

Metodologicamente, a investigação assume uma natureza qualitativa, enfocando a interpretação dos sentidos, práticas e discursos presentes nos documentos oficiais. Essa perspectiva qualitativo-interpretativa, embasada em autores como Paiva (2019) e Creswell (2014), postula que a compreensão profunda dos fenômenos depende da inter-relação entre sujeito e objeto de estudo, conferindo ao conhecimento um caráter intrinsecamente subjetivo e situado. Assim, o pesquisador atua de forma reflexiva, interpretando os dados à medida que se relacionam com contextos históricos, culturais e pedagógicos, o que permite desvelar as múltiplas camadas de sentido presentes nas habilidades curriculares.

Adicionalmente, a natureza documental da pesquisa é destacada como um dos delineamentos centrais nas ciências sociais, especialmente na História e na Economia, onde os

registros deixados por gerações passadas fornecem a base para a reconstrução de fatos e sentidos (Negri, 2019). Conforme Gil (2021), os documentos institucionais, como o CP-LIAI, ao ser mantido em arquivos de órgãos públicos, possibilitam uma aproximação mais concreta e reveladora do fenômeno investigado, oferecendo subsídios para a formulação de hipóteses e interpretações críticas. Em síntese, a escolha metodológica fundamenta-se na investigação documental, que alia o rigor científico à capacidade interpretativa do pesquisador, reconhecendo que toda análise incorre em marcas pessoais, mas que pode ser explicitada de forma a legitimar uma perspectiva engajada com a transformação das práticas pedagógicas.

Diante dessa abordagem metodológica, justifica-se apresentar, a seguir, o corpus que sustenta a análise proposta, explicitando os critérios de seleção e as opções de recorte que permitiram alinhar a investigação documental ao compromisso teórico e ético desta pesquisa.

2.1.1 O corpus: delineamento e critérios de seleção

O corpus deste estudo é composto pelas habilidades de LI destinadas aos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental conforme descritas no CP-LIAI (São Paulo, 2023). A delimitação a esses dois anos justificou-se não só pela expressividade do número de habilidades presentes nesse recorte, mas também pelo fato de configurarem a etapa final dos Anos Iniciais, onde se evidenciam expectativas de consolidação das aprendizagens e de preparação para a transição aos Anos Finais.

Ao optar por focalizar as habilidades específicas do 4º e 5º anos, busca-se manter a coerência do recorte e garantir uma investigação detalhada de cada dimensão analisada. Para tanto, as habilidades foram transcritas integralmente, conforme quadro analítico 9, preservando sua formulação original conforme o documento oficial. Esta etapa foi importante, pois permitiu a identificação das categorias de análise de maneira sistemática, possibilitando a comparação entre as habilidades com níveis distintos de complexidade e identificando as dimensões linguística, cognitiva e sociocultural, segundo Kern (2000) que emergem quando o currículo é posto sob a ótica de sua intencionalidade pedagógica.

O currículo apresenta 4 habilidades com o código EF12LI e 6 habilidades com o código EF15LI, totalizando 10 habilidades articuláveis. Nesse sistema de codificação, “EF” refere-se ao Ensino Fundamental, os números indicam os anos escolares aos quais a habilidade se aplica (por exemplo, “12” corresponde ao 1º e 2º anos, enquanto “15” abrange do 1º ao 5º ano), e “LI” identifica a área de Língua Inglesa. Embora essas habilidades também estejam presentes nos

anos analisados, elas não foram incluídas no corpus principal da pesquisa, pois sua abrangência dificulta a atribuição exclusiva ao 4º ou ao 5º ano. A opção por não as incorporar à análise central visa garantir a consistência metodológica da pesquisa e manter o foco nas habilidades diretamente designadas a esses dois anos específicos.

A delimitação do corpus também permite questionar a própria lógica com que as habilidades são distribuídas ao longo dos anos iniciais. Ao observar a concentração de habilidades mais elaboradas nos anos finais do ciclo, evidencia-se uma linearidade implícita que sugere um progresso cumulativo e escalonado, frequentemente alinhado a concepções tecnicistas de desenvolvimento infantil. Essa progressão, embora pedagógica em sua aparência, pode ocultar uma lógica performativa que condiciona as crianças a expectativas de rendimento e prontidão para avaliações futuras, afastando-se de uma educação linguística situada e emancipadora, como propõem Freire (2014) e Rocha e Gattolin (2024).

Além disso, ao não considerar explicitamente as experiências linguísticas, culturais e sociais dos sujeitos-aluno como ponto de partida para a formulação curricular, o CP-LIAI do EF pode incorrer no risco de projetar um currículo “para as crianças” em vez de “com as crianças”. Como afirmam Moita Lopes (2006) e Duboc (2014), o currículo deve ser espaço de negociação de sentidos, escuta ativa e abertura ao inusitado. Ao isolar habilidades como objetos autônomos e pré-determinados, o documento curricular pode reforçar um modelo de ensino de LI que negligencia as práticas reais de linguagem das infâncias brasileiras.

Outro ponto de tensão diz respeito à forma como a transversalidade é operada nas habilidades articuláveis (EF12LI e EF15LI). Ainda que elas tragam em si a proposta de continuidade e coesão, sua presença simultânea em diferentes anos dificulta a atribuição de sentido contextualizado a essas práticas. A análise crítica das habilidades específicas para o 4º e 5º anos permite, portanto, uma leitura mais densa e situada, alinhada ao princípio da indisciplinaridade (Moita Lopes, 2006), que rejeita a fragmentação artificial dos processos de linguagem e de aprendizagem.

Como lembram Rocha e Gattolin (2024), assumir a Educação Linguística como direito humano implica também recusar a naturalização das prescrições curriculares e convocar o currículo a responder às infâncias em sua pluralidade, em seus afetos, em suas resistências. Assim, este recorte busca ser coerente com a proposta de uma leitura engajada, situada e comprometida com a justiça social e epistêmica.

Delimitado o corpus da pesquisa e explicitados os critérios que fundamentam sua seleção, passa-se à descrição do procedimento analítico adotado para a interpretação das habilidades curriculares contidas no CP-LIAI do EF.

2.2 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

Com o corpus devidamente delimitado, detalha-se a seguir a descrição do procedimento analítico adotado nesta pesquisa, que busca interpretar criticamente as habilidades descritas no CP-LIAI do EF, considerando suas implicações pedagógicas, políticas e formativas. A presente investigação adota como estratégia de interpretação a Análise de Conteúdo Temática, conforme sistematizada por Bardin (2011), por se tratar de um procedimento que permite examinar discursos e textos institucionais a partir da identificação de núcleos de sentido recorrentes, implícitos ou explícitos.

O processo analítico foi estruturado em três etapas, conforme propõe a autora. A primeira consistiu na pré-análise, em que se definiu o corpus (as habilidades do 4º e 5º anos do CP-LIAI do EF) e se organizaram os dados para leitura flutuante. A segunda etapa, de exploração do material, envolveu a categorização das habilidades com base nas dimensões de letramento propostas por Kern (2000), linguística, cognitiva e sociocultural, acrescidas da dimensão socioemocional, com o objetivo de identificar a ênfase pedagógica presente nos enunciados. Por fim, na fase de tratamento dos resultados, buscou-se interpretar os sentidos pedagógicos, políticos e formativos produzidos pelo currículo, analisando não apenas o que é dito, mas também o que é silenciado, de modo a compreender os efeitos de verdade e os sujeitos convocados pelo CP-LIAI enquanto artefato discursivo.

Essa abordagem, fundamentada na leitura crítica da linguagem e do currículo como práticas sociais, possibilitou construir uma análise situada, engajada e comprometida com a equidade epistêmica e com os direitos linguísticos das infâncias.

Para a realização da análise documental das habilidades descritas no CP-LIAI do EF, foram elaborados quadros analíticos com o propósito de sistematizar e categorizar os dados em consonância com os objetivos da presente investigação.

Em primeiro momento, procedeu-se ao levantamento e à organização das habilidades por ano escolar, conforme apresentado no Quadro 3 das habilidades referentes ao 4º ano, e no Quadro 4 das habilidades do 5º ano. Esses quadros reúnem os códigos das habilidades (segundo

a nomenclatura oficial do currículo) acompanhados das respectivas descrições, o que possibilita permitindo uma visão panorâmica e detalhada do conteúdo proposto pelo documento curricular.

Quadro 3 - Habilidades do CP-LIAI do EF (4ºano).

Código	Habilidade
EF04LI01	Reconhecer o assunto e as informações principais em textos orais, por meio do léxico consolidado, de palavras conhecidas, cognatas e pistas do contexto discursivo.
EF04LI02	Compreender, em língua inglesa, histórias curtas e músicas com o auxílio da língua materna, imagens, sons e movimentos.
EF04LI03	Expressar-se, em língua inglesa, por meio de histórias curtas e músicas, com auxílio da língua materna, imagens, sons e movimentos corporais.
EF04LI04	(Re)conhecer e utilizar o presente do indicativo do verbo "to be".
EF04LI05	Explorar e apreciar, com mediação do professor, ambientes virtuais para aquisição lexical em língua inglesa.
EF04LI06	Identificar finalidade comunicativa de textos em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.
EF04LI07	Localizar informações explícitas em textos curtos, estabelecendo relações entre aspectos verbais e não verbais.
EF04LI08	Listar ideias para a produção de textos curtos, relacionados aos gêneros trabalhados, como listas, convites, dicionário ilustrado, entre outros.
EF04LI09	Organizar ideias, selecionando-as de acordo com funções comunicativas e objetivo do texto.
EF04LI10	Produzir textos, com mediação docente, utilizando recursos linguísticos e imagéticos a partir do tema/assunto trabalhados nas aulas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 4 - Habilidades do CP-LIAI do EF (5ºano).

(continua)

Código	Habilidade
EF05LI01	Reconhecer, com apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações em textos orais.
EF05LI02	Interagir, com autonomia, em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa.
EF05LI03	Solicitar, em língua inglesa, informações sobre o tema/assunto do cotidiano.
EF05LI04	Utilizar recursos linguísticos para esclarecer dúvidas sobre o significado de palavras ou expressões desconhecidas.
EF05LI05	Planejar e aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas explicitando informações pessoais, e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas.
EF05LI06	Identificar semelhanças e diferenças entre as pronúncias de palavras da língua inglesa e da língua materna.
EF05LI07	Utilizar o presente do indicativo do verbo 'to be'.
EF05LI08	Utilizar o presente simples para descrever rotinas e preferências.
EF05LI09	Reconhecer e usar os adjetivos relacionados aos temas abordados em sala de aula.
EF05LI10	Identificar informações explícitas em um texto fazendo relações entre aspectos verbais e não verbais.

(conclusão)

EF05LI11	Inferir por meio de pistas gráficas, estrutura e organização textual a finalidade do texto.
EF05LI12	Ler e compreender textos impressos e/ou digitais para ampliar repertório lexical.
EF05LI13	Explorar mídias virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa.
EF05LI14	Planejar textos, com ajuda do professor e dos colegas, considerando: o contexto, interlocutores e a finalidade comunicativa em meios impressos e/ou digitais.
EF05LI15	Produzir textos de diferentes gêneros utilizando recursos linguísticos e imagéticos a partir do tema/assunto das aulas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Em seguida, procedeu-se à categorização dessas habilidades, com base nas Dimensões de Letramento propostas por Kern (2000), a saber: linguística, cognitiva e sociocultural, acrescidas da identificação de indícios de aspectos socioemocionais, conforme critérios definidos no referencial teórico adotado.

Essa etapa resultou na elaboração do Quadro Analítico 1, o qual apresenta as categorias atribuídas a cada habilidade, possibilitando uma leitura crítica e reflexiva das competências e intencionalidades formativas valorizadas no currículo.

A categorização teve como objetivo identificar os sentidos pedagógicos, políticos e formativos que atravessam os enunciados, considerando tanto os elementos explícitos quanto aqueles que se apresentam de forma implícita. Essa análise ancora-se nos pressupostos da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), permitindo a construção de categorias a partir da recorrência, relevância e significados contextuais dos elementos textuais.

A seguir, apresenta-se o Quadro Analítico 1 com a categorização das habilidades do CP-LIAI do EF, com base nas Dimensões de Letramento e na presença (ou não) de aspectos socioemocionais.

Quadro Analítico 1 - Categorização das Habilidades do CP-LIAI do EF

Código	Dimensões de Letramento (Kern, 2000)	Socioemocional presente?
EF04LI01	Linguística; Cognitiva	Não
EF04LI02	Linguística; Cognitiva; Sociocultural	Sim
EF04LI03	Linguística; Cognitiva; Sociocultural	Sim
EF04LI04	Linguística; Cognitiva	Não
EF04LI05	Linguística; Cognitiva; Sociocultural	Sim
EF04LI06	Linguística; Cognitiva; Sociocultural	Não
EF04LI07	Linguística; Cognitiva	Não
EF04LI08	Linguística; Cognitiva; Sociocultural	Sim
EF04LI09	Linguística; Cognitiva; Sociocultural	Sim
EF04LI10	Linguística; Cognitiva; Sociocultural	Sim
EF05LI01	Linguística; Cognitiva	Não
EF05LI02	Linguística; Cognitiva; Sociocultural	Sim
EF05LI03	Linguística; Cognitiva	Sim
EF05LI04	Linguística; Cognitiva	Sim
EF05LI05	Linguística; Cognitiva; Sociocultural	Sim
EF05LI06	Linguística; Cognitiva	Não
EF05LI07	Linguística; Cognitiva	Não
EF05LI08	Linguística; Cognitiva	Sim
EF05LI09	Linguística; Cognitiva	Não
EF05LI10	Linguística; Cognitiva	Não
EF05LI11	Linguística; Cognitiva	Não
EF05LI12	Linguística; Cognitiva	Não
EF05LI13	Linguística; Cognitiva; Sociocultural	Sim
EF05LI14	Linguística; Cognitiva; Sociocultural	Sim
EF05LI15	Linguística; Cognitiva; Sociocultural	Sim

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O procedimento de análise adotado nesta pesquisa se ancora em uma abordagem qualitativa, crítica e interpretativista, uma vez que o objetivo não é descrever ou mensurar o CP-LIAI do EF, mas sim compreender os sentidos e efeitos de verdade que ele produz enquanto artefato discursivo.

A análise textual-discursiva foi conduzida a partir de uma leitura atenta das habilidades previstas para o ensino de LIAI do EF no CP, observando-se a linguagem empregada, os objetivos pedagógicos declarados e, principalmente, as intencionalidades subjacentes. Conforme aponta Duboc (2014), analisar o currículo exige atenção não apenas ao que é dito, mas também ao que é silenciado, seus enunciados e suas ausências.

A articulação entre a Análise de Conteúdo Temática (Bardin, 2011), do referencial tridimensional de letramentos proposto por Kern (2000), linguístico, cognitivo/metacognitivo e sociocultural e inclusão da dimensão socioemocional permitiu compreender as intenções pedagógicas, formativas e políticas que atravessam as habilidades curriculares analisadas.

Tais habilidades foram interpretadas à luz das três dimensões do letramento descritas por Kern (2000), em diálogo com os multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2015) e com as concepções de currículo como prática social e política (Galian, 2016; Silva, 2000). Essa matriz analítica possibilitou observar em que medida o documento curricular promove, ou restringe, experiências linguísticas plurais, sensíveis à diversidade cultural e às vivências das crianças brasileiras.

Como ressalta Rajagopalan (2003), todo discurso educacional carrega uma ética e um posicionamento político, ainda que disfarçado de neutralidade. Por este motivo, esta pesquisa não propôs uma leitura técnica ou normativa do CP-LIAI do EF, mas sim uma leitura situada, ética e crítica, voltada a evidenciar os jogos de poder, os sujeitos convocados e os saberes legitimados ou marginalizados.

A análise também atentou para as relações entre currículo e identidade docente, buscando compreender como o CP-LIAI do EF interpela o fazer pedagógico dos (as) professores (as) de inglês que atuam com crianças nos AI.

O procedimento analítico compreende as seguintes etapas:

1. Leitura integral das habilidades referentes ao 4º e 5º anos do CP-LIAI do EF e a elaboração de dois quadros, separados por ano, conforme Quadros 9 e 10;
2. Elaboração de um único quadro analítico (Quadro Analítico 1), com as habilidades dos 4º e 5º anos, com a categorização das habilidades do CP-LIAI do EF, de acordo com a ênfase predominante, linguística, cognitiva, sociocultural e/ou socioemocional;
3. Elaboração de dois quadros analíticos (Quadros Analíticos 2 e 3) com comentários críticos que evidenciam as implicações pedagógicas e formativas;

4. Interpretação das tramas discursivas que sustentam a formulação das habilidades, destacando como o currículo, enquanto prática discursiva, constrói modos de ser, agir e sentir (Moita Lopes, 2013).

Por fim, a escolha de um procedimento analítico comprometido com a justiça social e a equidade epistêmica justifica-se pela concepção da Educação Linguística como direito humano (Rocha; Gattolin, 2024). A análise das habilidades do CP-LIAI do EF, nesse sentido, não se restringiu à avaliação de sua estrutura formal, mas buscou interpretar as intencionalidades pedagógicas e ideológicas que atravessam o currículo. Essa abordagem evidenciou não apenas o que está dito, mas também o que é silenciado, revelando tensões entre as diretrizes oficiais e os princípios de uma educação linguística crítica, inclusiva e situada.

Concluído o percurso metodológico e estabelecida a fundamentação teórica que sustenta a investigação, passa-se agora à apresentação do CP-LIAI do EF. A exposição do documento e de suas habilidades torna-se necessária para situar o leitor diante do material que servirá de base à análise, permitindo compreender as escolhas curriculares e os objetivos formativos propostos pela política educacional paulista. Esse passo garante que a leitura crítica dos dados, articulada às dimensões do letramento aos aspectos socioemocionais, seja ancorada em uma melhor compreensão do texto oficial que orienta a prática docente na rede estadual.

CAPÍTULO 3 – CURRÍCULO PAULISTA DE LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: HABILIDADES LINGUÍSTICA, COGNITIVA, SOCIOCULTURAL E SOCIOEMOCIONAL EM FOCO

O currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos. [...] Para sua compreensão não basta ficar na configuração estática que pode apresentar num dado momento, é necessário vê-lo na construção interna que ocorre em tal processo.

(SACRISTÁN, 2000, p. 101).

Este capítulo tem por objetivo apresentar o CP-LIAI do EF, documento orientador que norteia o ensino de LI na rede pública paulista. Ao propor uma análise crítico-reflexiva das habilidades linguística, cognitiva, sociocultural e socioemocional presentes nesse currículo, torna-se imprescindível considerar não apenas o contexto de sua formulação, mas também os pressupostos pedagógicos e epistemológicos que o fundamentam. Tal compreensão é fundamental para examinar como essas habilidades são propostas, articuladas e orientadas à prática docente nos AI, especialmente à luz dos debates acadêmicos contemporâneos sobre letramentos, educação linguística e formação integral de crianças.

Na conjuntura atual, é comum encontrarmos definições de currículo que o associam a documentos normativos emitidos em diferentes esferas, federal, estadual ou municipal, a planos pedagógicos escolares, a listas de conteúdos, competências, habilidades, objetivos e direitos de aprendizagem (Galian, 2016). Essa multiplicidade de sentidos, embora recorrente no discurso educacional, muitas vezes oculta a complexidade conceitual que permeia o currículo. Como adverte a própria autora, o currículo não se reduz a um conjunto de prescrições; ele é, sobretudo, um espaço de disputas simbólicas, de seleções intencionais e de silenciamentos estruturais.

As teorias críticas do currículo, ao deslocarem o foco dos aspectos puramente pedagógicos para os campos da ideologia, da cultura e do poder, ampliam a compreensão da educação como prática social e política (Silva, 2010). Sob essa perspectiva, o currículo deixa de ser concebido como um instrumento neutro ou técnico, e passa a ser entendido como um artefato cultural e político, atravessado por múltiplas intencionalidades, interesses e relações de poder que configuram tanto o que se ensina quanto o que se omite.

Nesse mesmo sentido, Galian (2016) ressalta que o currículo deve ser concebido como um processo multifacetado e relacional, cujas dimensões, se tomadas isoladamente, não dão conta de sua complexidade. Complementando essa visão, Sacristán (2000, p. 102) afirma que o currículo é “algo construído no cruzamento de influências e campos de atividade

diferenciados e inter-relacionados”, destacando seu caráter dinâmico, contingente e situado historicamente.

Dessa forma, este capítulo propõe situar o CP-LIAI no âmbito das políticas curriculares contemporâneas, discutindo sua estrutura interna, sua intencionalidade formativa e suas possíveis contribuições, ou limitações, para o ensino da LI na escola pública paulista. Ao problematizar a forma como o currículo mobiliza determinados saberes e competências, busca-se evidenciar os sentidos que emergem de sua proposta, bem como os silenciamentos que ela eventualmente produz.

A organização do capítulo contempla dois eixos analíticos principais: o primeiro examina o contexto geral de elaboração do CP-LIAI, inserindo-o nas discussões sobre currículo, ideologia e globalização; o segundo debruça-se sobre as habilidades linguística, cognitiva, sociocultural e socioemocional propostas no documento, refletindo sobre suas implicações formativas e os significados que ativam, ou inibem, nas práticas pedagógicas cotidianas.

3.1 CONTEXTO GERAL DE ELABORAÇÃO DO CP-LIAI

A análise do CP-LIAI do EF demanda uma leitura que ultrapasse a superfície técnica de suas diretrizes e se aprofunde nas dimensões políticas, ideológicas e epistemológicas que o constituem. Como aponta Mignolo (2018), é essencial compreender quem manipula os discursos que orientam os documentos curriculares e quais interesses sustentam suas escolhas. Nesse sentido, o currículo não pode ser compreendido apenas como um conjunto de prescrições, mas como um artefato cultural e político que regula sentidos, produz subjetividades e atualiza hierarquias (Monte Mor, 2010).

3.1.1 Linhas de disputa: teorias do currículo como pano de fundo epistemológico

Historicamente, o currículo esteve atrelado a uma concepção tecnicista e instrumental de ensino, centrada na racionalização dos conteúdos e na padronização dos processos pedagógicos. Essa visão, de base positivista, reduz o papel do professor à execução de prescrições e o do aluno à recepção passiva. No entanto, a partir da década de 1980, autores como Michael Apple, Tomaz Tadeu da Silva, Ivor Goodson, Henry Giroux e Paulo Freire vêm reposicionado o currículo como prática discursiva e espaço de disputas ideológicas, culturais e políticas (Silva, 2000; Moreira, 2012).

Essa mudança paradigmática introduz a noção de currículo como texto performativo (DUBOC, 2019), que não apenas reflete, mas produz sentidos sobre o que é ensinar, aprender e viver na escola. No Brasil, essa concepção tem sido aprofundada por autoras como Duboc (2023), que enfatiza os aspectos autoetnográficos e afetivos do fazer curricular, e por Monte Mor (2010), que destaca seu caráter situado e culturalmente condicionado.

A crítica à suposta neutralidade dos documentos curriculares revela contradições entre discursos de equidade e práticas de exclusão simbólica. O currículo, como lembra Sacristán (2000), é sempre fruto de escolhas que envolvem omissões, silenciamentos e valorização de determinados saberes em detrimento de outros. Essa crítica é particularmente relevante no caso do ensino de línguas adicionais, como o inglês, que tende a ser apresentado como capital simbólico, muitas vezes desprovido de análise crítica sobre sua circulação e impacto em contextos diversos. A lógica neoliberal também se infiltra no discurso curricular por meio da ênfase na formação de competências, moldando o currículo como ferramenta de ajuste às demandas do mercado e esvaziando sua função emancipadora (Dardot; Laval, 2017).

É nesse cenário que se insere a proposta desta pesquisa: compreender o CP-LIAI do EF como documento que articula, performa e regula práticas de linguagem, identidades e experiências escolares. A análise parte do reconhecimento de que o currículo, ao definir o que deve ser ensinado, também comunica o que pode ou não ser aprendido, e por quem. Assim, a leitura crítica do currículo deve considerar suas condições de produção, seus sujeitos autores e os efeitos que produz na escola pública.

3.1.2 Entre linhas oficiais: o Currículo Paulista e suas intencionalidades formativas

O Currículo Paulista (CP), lançado em 2019 e reformulado em 2023, apresenta-se como documento orientador da rede estadual paulista, alinhado às diretrizes da BNCC (2018). Ainda que traga em sua retórica a valorização da equidade, da inclusão e da formação integral, o CP também revela traços de políticas educacionais orientadas por lógicas de gerencialismo, performatividade e controle (Silva, 2021).

Apesar disso, o currículo não é homogêneo nem estanque. Em meio a discursos padronizadores, também se evidenciam princípios como diversidade cultural, cidadania e respeito às diferenças, princípios que, se efetivamente articulados ao contexto escolar, podem potencializar experiências formativas significativas. No entanto, a materialização dessas

intenções enfrenta obstáculos estruturais, sociais e formativos, sobretudo em realidades escolares marcadas pela desigualdade.

A proposta de ensino da LIAI do EF, formalizada pela Resolução SEDUC nº 107/2021², insere-se nesse panorama de contradições. Ao mesmo tempo em que representa um avanço simbólico, ao reconhecer a importância do ensino de inglês desde os primeiros anos, levanta preocupações quanto à forma de sua implementação. Em 2022, adotou-se um único volume para todos os anos. Em 2023, avançou-se na elaboração de materiais diferenciados por ano e na definição de uma matriz de habilidades. Em 2024, produziu-se um volume específico por ano, com inserção de áudios e maior estruturação pedagógica.

Embora esse processo revele evolução, ele também apresenta lacunas: ausência de professores com formação específica, carência de materiais integrados ao currículo e limitação do tempo pedagógico. A análise do CP-LIAI do EF, portanto, precisa considerar essas condições concretas de implementação, sem desconsiderar os potenciais da proposta.

3.1.3 O CP-LIAI do EF: singularidades e desafios

O CP-LIAI do EF propõe o ensino da LI desde o 1º ano do EF, afirmando seu compromisso com a formação de sujeitos plurais, críticos e éticos. A proposta curricular se ancora em uma abordagem comunicativa e significativa da linguagem, tratando a criança como usuária ativa da língua adicional. Todavia, como observa Rosa (2019), propostas progressistas podem conviver com práticas tradicionais, especialmente em escolas públicas afetadas por desigualdades históricas.

O currículo do componente organiza as habilidades em três dimensões: práticas, cognitivas e socioemocionais. Essa estrutura busca integrar aspectos funcionais da linguagem com processos reflexivos e afetivos. Contudo, a ausência de diretrizes na BNCC para a LIAI gerou um vácuo normativo, levando a improvisações pedagógicas e à adaptação de conteúdos de outras etapas, o que pode comprometer a especificidade e a relevância do ensino de inglês na infância (Rocha, 2006).

Além disso, o discurso do currículo utiliza termos como “reiteradas”, “continuum”, “preconizada” e “mantidos”, revelando uma tentativa de promover continuidade com

² Estabelece as diretrizes para organização curricular dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

documentos anteriores, ainda que em novo formato. Essa opção discursiva demanda um olhar atento por parte dos professores, que precisam atuar como leitores críticos do currículo, ressignificando suas orientações à luz da prática concreta (Kalantzis; Cope, 2008; Duboc, 2014). O ensino de línguas adicionais, especialmente o inglês, tem se consolidado como um componente fundamental da educação básica, preparando os estudantes para os desafios de um mundo cada vez mais globalizado. No Brasil, o CP representa um avanço significativo na busca por uma educação de qualidade, enfatizando a importância dos letramentos múltiplos e o desenvolvimento de habilidades para a vida.

No início de 2022, o estado de SP implementou as aulas de LIAI do EF, gerando expectativas e desafios para a comunidade escolar. Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo analisar criticamente o CP-LIAI do EF, enfatizando como suas diretrizes articulam o desenvolvimento das habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais.

A introdução da LIAI do EF na rede pública estadual, formalizada pela Resolução SEDUC nº 107, de 28 de outubro de 2021³, transcende a mera ampliação do tempo de exposição dos estudantes do 1º ao 5º ano a uma língua adicional. Trata-se de um gesto político deliberado, carregado de concepções específicas acerca da linguagem, da infância e, sobretudo, da formação cidadã.

A Figura 9, a seguir, representa a carga horário com todos os componentes curriculares, incluindo a LI.

³ Estabelece as diretrizes para a organização curricular dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, além de tratar de providências correlatas. Além da organização curricular, a resolução também trata de outras questões relacionadas ao currículo e à sua implementação.

Figura 9 - Carga horária para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

ANEXO 1									
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL									
Aulas de 45 minutos x 40 semanas									
	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS					TOTAL DE AULAS	TOTAL DE HORAS
			1º	2º	3º	4º	5º		
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	10	10	10	10	10	2000	1500
		ARTE	2	2	2	2	2	400	300
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	2	400	300
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	8	8	8	8	8	1600	1200
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS	2	2	2	2	2	400	300
	CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	1	1	1	1	1	200	150
		GEOGRAFIA	1	1	1	1	1	200	150
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR			26	26	26	26	26	5200	3900
PARTE DIVERSIFICADA	PROJETO DE CONVIVÊNCIA	1	1	1	1	1	200	150	
	TECNOLOGIA E INOVAÇÃO	1	1	1	1	1	200	150	
	LÍNGUA INGLESA	2	2	2	2	2	400	300	
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			4	4	4	4	4	800	600
TOTAL GERAL DE AULAS SEMANAIS			30	30	30	30	30		
TOTAL GERAL DE AULAS ANUAIS			1200	1200	1200	1200	1200	6000	
TOTAL GERAL DE HORAS ANUAIS			900	900	900	900	900		4500

Fonte: Retirada da Resolução SEDUC n° 107, de 28-20-21.

É fundamental, portanto, analisar essa implementação não sob uma ótica ingênua ou romântica, mas como um reflexo das dinâmicas político-econômicas e ideológicas que permeiam as decisões educacionais em um cenário mais amplo. Aprofundar a compreensão desse processo exige um olhar crítico que desvele as intencionalidades subjacentes e suas possíveis implicações no cotidiano escolar paulista.

Diante desse contexto, este estudo propõe uma leitura crítica do CP-LIAI do EF, compreendendo-o como um documento que, mais do que prescrever conteúdos, eixos, unidades temáticas, habilidades e objetos de conhecimento, constrói sentidos sobre o que ensinar, como ensinar e para quem se destina esse ensino. Ele articula significados, promove alinhamentos ideológicos e interfere diretamente na construção de identidades e trajetórias escolares.

O “novo currículo” de LIAI do EF afirma que as competências da BNCC foram “reiteradas” nesse documento. É possível, portanto, afirmar que o currículo apresenta “vestígios de roupa velha” em “tecido novo”, conforme enfatizado no próprio texto:

Com a finalidade de atender os primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos, ao se pensar na elaboração de uma proposta curricular do **novo componente** Língua Inglesa para os cinco primeiros anos, fez-se necessário propor objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades **baseadas nas competências gerais** propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), **reiteradas no CP**, visando o universo infantil, as descobertas e potencialidades das crianças, mediante ao acolhimento genuíno de suas especificidades e interesses (SÃO PAULO, 2023, p. 04).

Em 2022, a SEDUC-SP optou por uma implementação gradual dos conteúdos, com a adoção de livros - volume 1 para todos os anos iniciais. Os materiais didáticos utilizados foram produzidos por instituições externas, e, à época, ainda não havia uma matriz de habilidades específica para o CP-LIAI, apenas orientações gerais, conforme Figura 10.

Figura 10 - Materiais impressos utilizados na implementação da LI na rede estadual.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

No ano seguinte, 2023, houve uma ampliação dos conteúdos e a elaboração de materiais em duas versões: volume 1 (1º e 2º anos) e volume 2 (3º, 4º e 5º anos). Esses materiais, impressos e digitais, foram elaborados por técnicos curriculares da COPED/SEDUC-SP e por Professores Especialistas em Currículo (PEC) das Diretorias de Ensino⁴ de diferentes regiões de SP, na qual a pesquisadora faz parte. Nesse mesmo ano, foi publicada a matriz de habilidades de LIAI do EF.

⁴ DE Região Leste 3/PEC Angela Maria Costa Santos; DE Região Carapicuíba/PEC Marisa Mota Novais Porto; DE Região Santo André/PEC Darcilena Martins Corrêa; DE Região Presidente Prudente/ PEC Renata Andréia Praça Orosco de Souza; DE José Bonifácio/PEC Cristiane Aparecida Bonamin Boaretto; DE Itapetininga/ PEC Jefferson DallÓlio; DE Franca/ PEC Ísis Silva Granzoto; DE Araraquara/PEC Déborah Cristina Simões Balestrini, DE Santo Anastácio/ PEC Hélio Casemiro dos Santos Júnior; e, DE Região Suzano/PEC Marcia Yoshiko Buto.

Em 2024, observou-se avanço importante com a inclusão de áudios em todas as aulas do material digital e elaboração de um volume específico para cada ano, conforme mostra a Figura 11.

Figura 11 - Materiais impressos para o componente de LIAI em 2024 (um volume para cada ano).



Fonte: Arquivo da autora (2025).

Ao situarmos o CP-LIAI do EF no cenário das políticas curriculares, nota-se que sua formulação não é neutra. A própria estrutura do documento reflete influências da BNCC e do modelo de competências, amplamente adotado em contextos educacionais marcados por reformas gerencialistas. Nesse contexto, o currículo atua como ferramenta estratégica de prescrição, controle e avaliação, evidenciando uma preocupação maior com a mensuração de resultados do que com o desenvolvimento crítico dos sujeitos.

As palavras escolhidas no texto oficial como “preconizada”, “reiteradas”, “continuum”, “elaboradas a partir” e “são mantidos” revelam um discurso de continuidade e reafirmação. A presença desses termos, especialmente em um currículo que contempla do 1º ao 5º ano, exige que os professores se tornem leitores críticos e perspicazes das mudanças (Kalantzis; Cope, 2008), ressignificando sua prática “nas brechas” (DUBOC, 2014) deixadas por uma proposta ainda em construção. Até 2023, as habilidades não haviam sido publicadas para esse ciclo, apenas orientações gerais, o que torna fundamental a leitura crítica da proposta à luz dessas compreensões.

Dessa forma, é necessário questionar não apenas o que se ensina, mas como e por que se ensina e, sobretudo, o que se deixa de ensinar. As habilidades descritas no currículo buscam contemplar diferentes dimensões do desenvolvimento infantil: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e a dimensão intercultural. Mas é preciso perguntar: em que medida

essa organização, baseada em progressão linear e eixos pré-definidos, acolhe a complexidade das práticas de linguagem das crianças?

Essas questões guiarão a análise do segundo eixo deste capítulo, voltado à leitura crítica das habilidades selecionadas para cada ano do ciclo. O objetivo é compreender os pressupostos teóricos que sustentam tais escolhas, os efeitos formativos que promovem e os desafios para sua implementação nas diferentes realidades escolares da rede pública paulista.

3.2 AS HABILIDADES DO CP-LIAI DO EF: LINGUÍSTICA, COGNITIVA, SOCIOCULTURAL E SOCIOEMOCIONAL

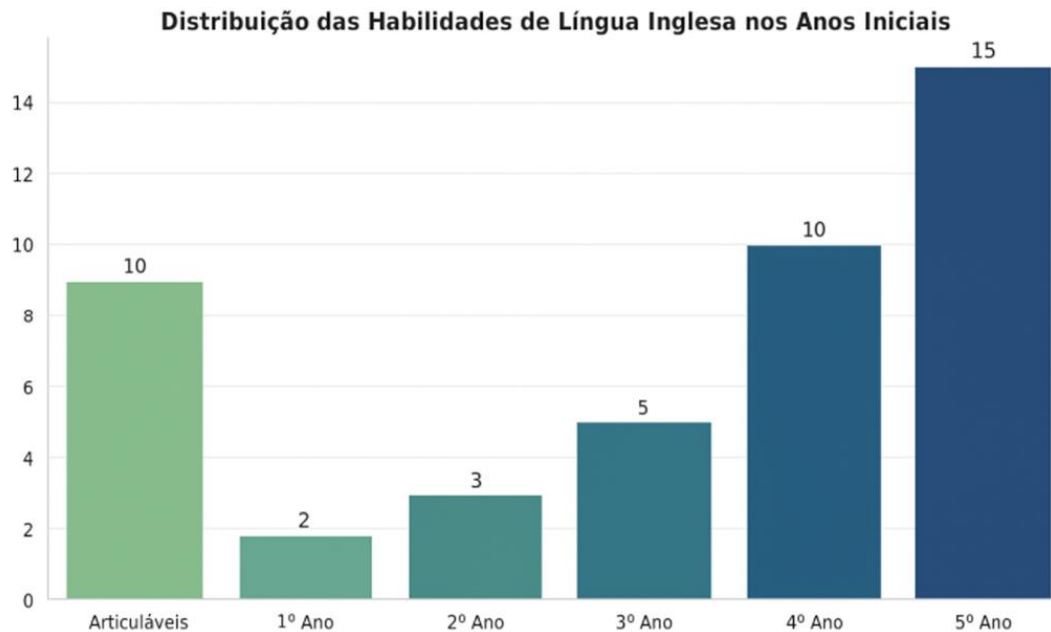
Nesta seção, delinea-se a estrutura das habilidades previstas para o componente de LIAI do EF, conforme estabelecido pelo CP-LIAI. As habilidades estão distribuídas por ano escolar (do 1º ao 5º ano) e foram elaboradas com base nas Competências Específicas da área de Linguagens para o Ensino Fundamental, articulando com o *continuum* das habilidades previstas para os Anos Finais do Ensino Fundamental (São Paulo, 2023).

Nos quadros organizadores do CP-LIAI, as habilidades encontram-se organizadas por ano, eixos, unidades temáticas, habilidades e objetos de conhecimento. O eixo central é a formação integral do estudante, promovendo o desenvolvimento de competências práticas, cognitivas e socioemocionais, um tripé que também orienta a presente análise.

A distribuição das habilidades de LIAI do EF, conforme ilustrado no infográfico apresentado na Figura 12, revela uma progressão quantitativa ao longo dos anos escolares. Embora os dois primeiros anos concentrem um número reduzido de habilidades específicas, sendo duas no 1º ano e três no 2º, observa-se um crescimento gradual a partir do 3º ano, com cinco habilidades, intensificando-se no 4º ano, com dez habilidades, e atingindo seu ponto mais elevado no 5º ano, com quinze habilidades previstas. Tal distribuição evidencia uma intencionalidade pedagógica por parte do CP-LIAI: organizar o ensino da língua adicional de forma compatível com o desenvolvimento cognitivo, linguístico e afetivo das crianças, possibilitando uma construção escalonada das competências comunicativas.

Cabe ainda destacar, a presença de dez habilidades classificadas como "articuláveis", ou seja, concebidas para serem trabalhadas de forma transversal entre os anos escolares. Essas habilidades funcionam como eixos de continuidade e integração, favorecendo práticas pedagógicas que rompem com a fragmentação e possibilitam abordagens mais flexíveis e interdisciplinares favoráveis ao atendimento das necessidades reais das infâncias.

Figura 12 - Infográfico da distribuição das habilidades de Língua Inglesa por ano no Currículo Paulista dos Anos Iniciais.



Fonte: Elaborada pela autora com base no CP-LIAI (2023).

Essa organização revela uma intencionalidade formativa que combina linearidade com articulação, indicando um esforço de promover coesão curricular ao longo do ciclo. No entanto, essa proposta também demanda atenção à sua viabilidade prática, especialmente em contextos escolares marcados por desigualdades estruturais, carência de recursos e heterogeneidade das trajetórias escolares.

A exposição das habilidades, conforme apresentada nos quadros organizadores (quadros de 3 a 8) a seguir, busca oferecer uma visão panorâmica da estrutura curricular do CP-LIAI do EF.

Com intuito de facilitar a compreensão da estrutura dos quadros que seguem, apresenta-se, na Figura 13, uma síntese dos quatro elementos fundamentais que compõem a organização das habilidades do CP-LIAI.

Figura 13 - Elementos que compõem os quadros organizadores do CP-LIAI.

Eixos

Dimensões centrais do ensino de Língua Inglesa que estruturam as habilidades: *Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural*. Refletem uma concepção ampliada de linguagem como prática social.

Unidades Temáticas

Subdivisões dos eixos que orientam o desenvolvimento das habilidades linguísticas, cognitivas e socioemocionais, como: *Interação Discursiva, Compreensão Oral, Gramática e Léxico, Estratégias de Leitura, Práticas de Escrita*, entre outras.

Habilidades

Descrições das aprendizagens esperadas, identificadas por códigos alfanuméricos (ex.: EF04LI01), que articulam práticas cognitivas, metacognitivas e socioemocionais de acordo com o ano escolar.

Objetos de Conhecimento

Conteúdos e usos da língua inglesa abordados em sala de aula, como *classroom language*, vocabulário temático, estruturas linguísticas e gêneros textuais contextualizados.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Essa sistematização revela, por um lado, uma proposta curricular que reconhece as especificidades da infância como etapa legítima e estratégica da educação linguística. A ênfase na oralidade nos anos iniciais, a valorização da interação, da escuta ativa e das manifestações culturais como práticas de linguagem, bem como a inserção gradual das práticas de leitura e escrita, aponta para uma concepção ampliada de linguagem e letramento, que vai além da decodificação ou da repetição de estruturas linguísticas descontextualizadas.

Por outro lado, a análise detida dessa progressão, a ser realizada na próxima seção, permitirá problematizar possíveis tensões entre a intenção formativa expressa nos documentos e os limites que a própria estrutura curricular impõe. A fragmentação das habilidades em unidades temáticas e a codificação por descritores numéricos, por exemplo, embora facilite a organização do ensino, pode resultar em abordagens instrucionais excessivamente prescritivas e pouco sensíveis às dinâmicas reais da sala de aula, sobretudo em contextos marcados por desigualdades socioculturais.

Assim, os quadros apresentados a seguir devem ser compreendidos não apenas como instrumentos descritivos, mas como dispositivos formativos que carregam concepções de infância, de linguagem, de ensino e de aprendizagem. A leitura crítica desses quadros, portanto, é fundamental para compreender de que modo o currículo traduz ou silencia determinadas visões sobre a criança, a docência e o papel da língua inglesa na formação dos sujeitos.

Quadro 5 - Quadro de habilidades do 1º ano do EF.

HABILIDADES LÍNGUA INGLESA 1º ANO			
EIXO	UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTOS
Oralidade	Compreensão Oral	(EF01LI01) Inferir, com apoio do professor e do contexto discursivo, o tema/assunto, as informações principais e/ou explícitas em textos orais.	Estratégias de compreensão de textos orais por meio de linguagem verbal (palavras cognatas, dentre outras do universo infantil) e não verbal (gestos, figuras, símbolos etc.)
Oralidade	Interação Discursiva	(EF01LI02) (Re)conhecer o uso da língua inglesa em situações de intercâmbio oral.	Construção de laços afetivos e convívio social. Rotinas.

Fonte: Retirado do CP-LIAI (2023).

Quadro 6 - Quadro de habilidades do 2º ano do EF.

HABILIDADES LÍNGUA INGLESA 2º ANO			
EIXO	UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTOS
Oralidade	Compreensão Oral	(EF02LI01) Identificar o tema/ assunto em textos orais em língua inglesa, com mediação do professor, considerando a situação comunicativa.	Estratégias de compreensão de textos orais por meio de linguagem verbal (palavras cognatas) e não verbal (gestos, figuras, símbolos etc.).
Oralidade	Interação Discursiva	(EF02LI02) Experimentar pequenos diálogos em língua inglesa, a partir de temas cotidianos ou propostos, com a mediação do professor.	Construção de laços afetivos e convívio social Usos da língua Rotinas.
Leitura	Estratégias e Práticas de Leitura	(EF02LI03) Levantar hipóteses sobre o enredo de uma narrativa, ao acompanhar a leitura do professor, por meio do seu título, imagens, recursos multimodais e verbo-visuais.	Hipóteses sobre a finalidade e contextos de uso de um texto.

Fonte: Retirado do CP-LIAI (2025).

Quadro 7 - Quadro de habilidades do 3º ano do EF.

HABILIDADES LÍNGUA INGLESA 3º ANO			
EIXO	UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Oralidade	Compreensão Oral	(EF03LI01) (Re)conhecer, com apoio docente e do contexto discursivo, o tema/assunto, as informações principais e/ou explícitas em textos orais.	Estratégias de compreensão de textos ou informações orais.
Oralidade	Interação Discursiva	(EF03LI02) Interagir a partir de pequenos diálogos em língua inglesa sobre temas cotidianos ou propostos.	Construção de laços afetivos e convívio social. Usos da língua. Rotinas.
Oralidade	Produção Oral	(EF03LI03) Utilizar a língua inglesa para descrever características de pessoas, animais, lugares, objetos etc.	Adjetivos, textos descritivos e narrativos (contos de fadas).
Leitura	Estratégias e Práticas de Leitura	(EF03LI04) Reconhecer o tema de uma narrativa por meio do seu título, imagens, recursos multimodais e verbo- visuais, ao acompanhar a leitura docente.	Estratégias de compreensão de textos imagéticos e escritos.
Escrita	Estratégias de escrita e pré-escrita	(EF03LI05) Relacionar, apontar, registrar, enumerar por meio de representações verbo- visuais, considerando o tema e o assunto.	Produção de registros verbo- visuais (pequenas representações verbais, desenhos, fotos ou colagens etc.).

Fonte: Retirado do CP-LIAI (2025).

Quadro 8 - Quadro de habilidades do 4º ano do EF.

HABILIDADES LÍNGUA INGLESA 4º ANO			
EIXO	UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTOS
Oralidade	Compreensão Oral	(EF04LI01) Reconhecer o assunto e as informações principais em textos orais, por meio do léxico consolidado, de palavras conhecidas, cognatas e pistas do contexto discursivo.	Estratégias de compreensão de textos orais, por meio de linguagem verbal e não verbal.
Oralidade	Compreensão Oral	(EF04LI02) Compreender, em língua inglesa, histórias curtas e músicas com o auxílio da língua materna, imagens, sons e movimentos.	Estratégias de compreensão de textos orais, por meio de linguagem verbal (palavras cognatas) e não verbal (gestos, figuras, símbolos etc.)
Oralidade	Interação Discursiva	(EF04LI03) Expressar-se, em língua inglesa, por meio de histórias curtas e músicas, com auxílio da língua materna, imagens, sons e movimentos corporais.	Expressões orais com a mediação do professor (uso de locuções, expressões, grupo de palavras, comandos, perguntas e respostas, <i>chunks</i> etc).
Conhecimentos Linguísticos	Gramática	(EF04LI04) (Re)conhecer e utilizar o presente do indicativo do verbo <i>to be</i> .	Verbo <i>to be</i> : formas afirmativas, negativas e interrogativas.
Leitura	Estratégias e Práticas de leitura	(EF04LI05) Explorar e apreciar, com a mediação do professor, ambientes virtuais para a aquisição lexical em língua inglesa.	Construção de repertório lexical e autonomia leitora.
Leitura	Estratégias e Práticas de leitura	(EF04LI06) Identificar a finalidade comunicativa de textos em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.	Hipóteses sobre a finalidade de um texto.
Leitura	Estratégias e Práticas de leitura	(EF04LI07) Localizar informações explícitas em textos curtos, estabelecendo relações entre aspectos verbais e não verbais.	Compreensão geral e específica de um texto.
Escrita	Estratégias de Escrita e pré-escrita	(EF04LI08) Listar ideias para produção de textos curtos, relacionados aos gêneros trabalhados, como listas, convites, dicionário ilustrado, entre outros.	Pré-escrita: planejamento de texto escrito, com a mediação do professor.
Escrita	Estratégias de Escrita e pré-escrita	(EF04LI09) Organizar ideias, selecionando-as de acordo com as funções comunicativas e com o objetivo do texto.	Pré-escrita: planejamento de texto escrito, com a mediação do professor.
Escrita	Estratégias de Escrita e pré-escrita	(EF04LI10) Produzir textos, com a mediação do professor, utilizando recursos linguísticos e imagéticos a partir do tema/assunto trabalhados nas aulas.	Produção de textos escritos curtos, relacionados aos gêneros trabalhados em aula, como listas, convites, dicionários ilustrados, entre outros com a mediação do professor.

Fonte: Retirado do CP-LIAI (2025).

Quadro 9 - Quadro de habilidades do 5º ano do EF

HABILIDADES LÍNGUA INGLESA 5º ANO			
EIXO	UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTOS
Oralidade	Compreensão Oral	(EF05LI01) Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações em textos orais.	Estratégias de compreensão de textos orais, por meio de linguagem verbal (palavras cognatas) e não verbal (gestos, figuras, símbolos etc.).
Oralidade	Interação Discursiva	(EF05LI02) Interagir, com autonomia, em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa.	Expressões orais (como locuções, expressões, grupo de palavras, comandos, perguntas e respostas, uso de <i>chunks</i> , etc.).
Oralidade	Interação Discursiva	(EF05LI03) Solicitar, em língua inglesa, informações sobre o tema/assunto do cotidiano.	Funções e usos da língua inglesa em sala de aula.
Oralidade	Interação discursiva e Estudo do Léxico	(EF05LI04) Utilizar recursos linguísticos para esclarecer dúvidas sobre o significado de palavras ou expressões desconhecidas.	Usos da língua inglesa em sala de aula.
Oralidade	Produção Oral	(EF05LI05) Planejar e aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas explicitando informações pessoais, e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas.	Produção de textos orais.
Conhecimentos Linguísticos	Estudo do Léxico	(EF05LI06) Identificar semelhanças e diferenças entre as pronúncias de palavras da língua inglesa e da língua materna.	Pronúncia
Conhecimentos Linguísticos	Gramática	(EF05LI07) Utilizar o presente do indicativo do verbo <i>to be</i> .	Verbo <i>to be</i> : formas afirmativas, negativas e interrogativas.
Conhecimentos Linguísticos	Gramática	(EF05LI08) Utilizar o presente simples para descrever rotinas e preferências.	Presente simples: formas afirmativas, negativas e interrogativas.
Conhecimentos Linguísticos	Gramática	(EF05LI09) Reconhecer e usar os adjetivos relacionados aos temas abordados em sala de aula.	Adjetivos, textos descritivos e narrativos (contos de assombração, contos de mistério).
Leitura	Estratégias e Práticas de leitura	(EF05LI10) Identificar informações explícitas em um texto fazendo relações entre aspectos verbais e não verbais.	Compreensão geral e específica de um texto.
Leitura	Estratégias e Práticas de leitura	(EF05LI11) Inferir por meio de pistas gráficas, estrutura e organização textual a finalidade do texto.	Hipóteses sobre a finalidade de um texto.
Leitura	Práticas de leitura e Construção do repertório lexical	(EF05LI12) Ler e compreender textos impressos e/ou digitais para ampliar repertório lexical.	Construção de repertório e autonomia leitora.
Leitura	Práticas de leitura e Construção do repertório lexical	(EF05LI13) Explorar mídias virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa.	Construção de repertório e autonomia leitora.
Escrita	Práticas de Escrita e Pré-escrita	(EF05LI14) Planejar textos, com ajuda do professor e colegas, considerando: o contexto, interlocutores e a finalidade comunicativa em meios impressos e/ou digitais.	Pré-escrita: planejamento de produção escrita com a mediação do professor.
Escrita	Práticas de Escrita e Pré-escrita	(EF05LI15) Produzir textos de diferentes gêneros utilizando recursos linguísticos e imagéticos a partir do tema/assunto das aulas.	Produção de textos curtos escritos com a mediação do professor.

Fonte: Retirado do CP-LIAI (2025).

Quadro 10 - Quadro de habilidades articuláveis

HABILIDADES LÍNGUA INGLESA ANOS INICIAIS				
EIXO	UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTOS	
Oralidade	Produção Oral	(EF12LI01A) - (Re)conhecer semelhanças e diferenças entre as pronúncias da língua inglesa e da língua portuguesa.	Palavras Cognatas - alfabeto - letras iniciais de substantivos (próprios ou comuns)	
		(EF12LI01B) - Identificar os sons das letras do alfabeto em inglês.		
		(EF15LI02) Construir repertório lexical em língua inglesa relativo ao cotidiano infantil.		Construção de repertório lexical: números, cores, brinquedos, família, roupas, partes do corpo, animais, alimentos, rotina, objetos escolares etc.
Oralidade	Produção Oral	(EF12LI02) Utilizar os conhecimentos da língua inglesa para expressar-se em situações cotidianas.	Expressões orais com a mediação do professor (uso de locuções, expressões, grupo de palavras, comandos, perguntas e respostas, chunks, etc).	
		(EF15LI03) Identificar o uso do imperativo afirmativo e negativo em enunciados orais de atividades, comandos e instruções		Estratégias de compreensão de textos orais por meio de linguagem verbal e não verbal - Funções e usos da língua.
		(EF15LI04) Compreender histórias contadas por meio de recursos verbo-visuais e/ou relato do professor		Partilha da leitura, com a mediação do professor Storytelling.
Oralidade	Produção Oral	(EF15LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos.	Produção de textos orais, com a mediação do professor.	
		(EF12LI03) Produzir registros, por meio de representações pictóricas, gráficas ou fotográficas, considerando o tema e o assunto, bem como o sistema numérico.		Produção de registros com mediação do professor/colegas.
		(EF15LI05) Identificar a presença da língua inglesa no cotidiano da sociedade brasileira.		Presença da língua inglesa no cotidiano.
Dimensão Intercultural	A Língua Inglesa na sociedade	(EF15LI06) Conhecer aspectos culturais de países anglófonos, relacionando-os com os nossos.	Datas comemorativas, folclore, músicas tradicionais, gastronomia, cultura, cinema, jogos, brincadeiras etc.	

Fonte: Retirado do CP-LIAI (2025).

Após apresentação dos quadros organizadores das habilidades do CP-LIAI do EF, faz-se necessário explicitar, de forma breve, os quatro elementos que estruturam sua organização: **eixos, unidades temáticas, habilidades e objetos de conhecimentos**. Cada um desses componentes desempenha uma função específica na composição curricular e na orientação das práticas pedagógicas em sala de aula.

Eixos:

Os eixos são os grandes organizadores do currículo e representam as dimensões essenciais do ensino-aprendizagem da LIAI. São eles: *Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural*. Esses eixos apontam para uma concepção de linguagem como prática social, relacional e multifacetada, ultrapassando o enfoque tradicional em vocabulário e gramática isolados. Por exemplo, o eixo da Oralidade contempla habilidades voltadas à escuta ativa e à produção oral em contextos comunicativos reais, enquanto a Dimensão Intercultural visa desenvolver a consciência crítica e o respeito à diversidade cultural.

Unidades temáticas:

As unidades temáticas desdobram os eixos em campos mais específicos de atuação linguística e cognitiva. Elas orientam o desenvolvimento das habilidades, organizando-as em categorias como: *Interação Discursiva, Compreensão Oral, Gramática e Estudo do Léxico. Práticas de Leitura, Estratégias de Escrita e Pré-escrita, Práticas de Escrita e Produção Oral, A língua inglesa na sociedade e Manifestações Culturais*. Essa subdivisão permite uma abordagem mais situada das práticas linguísticas, facilitando o planejamento pedagógico e a articulação entre dimensões cognitivas, metacognitivas e socioemocionais da aprendizagem.

Habilidades:

As habilidades descrevem o que se espera que os estudantes desenvolvam em termos de conhecimentos, atitudes e capacidades ao longo do ciclo. Cada habilidade é identificada por um código alfanumérico, por exemplo, EF04LI01⁵ que indica o ano escolar (EF04), o componente (LI) e sua numeração sequencial. Após esse código, há uma descrição da ação esperada, como em “*reconhecer o assunto e as informações principais em textos orais, por meio do léxico consolidado, de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo*”⁶. As habilidades são formuladas de modo a contemplar dimensões cognitivas, metacognitivas e socioemocionais, dialogando com os princípios da BNCC, com os direitos de aprendizagem da infância e elaboradas de forma a promover um *continuum* com as habilidades a serem desenvolvidas nos Anos Finais do EF. Por exemplo, nos 1º e 2º anos, o foco está na oralidade, onde os alunos são incentivados a inferir informações a partir de contextos discursivos e a interagir em pequenos diálogos. À medida que avançam para os 3º, 4º e 5º anos, as habilidades se expandem para incluir leitura e escrita, preparando os estudantes para uma maior autonomia na utilização da língua.

Objetos de conhecimentos:

Por fim, os objetos de conhecimento dizem respeito aos conteúdos, usos e funções da língua inglesa que devem ser abordados em sala de aula. Trata-se de elementos que dão concretude às habilidades e incluem, por exemplo, o uso da *classroom language* (linguagem de sala de aula), vocabulário temático, estruturas funcionais da língua e gêneros textuais

⁵ O primeiro par de letras (EF) indica a etapa do Ensino Fundamental; logo após, o primeiro par de números (04) indica o ano de escolaridade, ou seja, neste caso especificamente, o 4º ano. Em seguida, o segundo par de letras (LI) indica o componente curricular Língua Inglesa. E por fim, o último par de números (01) indica a numeração sequencial da habilidade, neste caso, a habilidade 1.

⁶ (EF04LI01) Reconhecer o assunto e as informações principais em textos orais, por meio do léxico consolidado, de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo;

contextualizados. Esses objetos não são fins em si mesmos, mas meios para o desenvolvimento das habilidades de linguagem de forma significativa e contextualizada.

Essa estrutura, composta por quatro elementos interdependentes, permite uma leitura do currículo que integra diferentes dimensões da linguagem e do desenvolvimento humano.

Com base na estrutura apresentada na Figura 12, torna-se possível aprofundar a compreensão sobre como o CP-LIAI do EF organiza e distribui as habilidades de LIAI. Conforme já mencionado, e em consonância com os princípios delineados pela BNCC e pelo CP, é oportuno retomar a definição de competência apresentada por ambos os documentos normativos. Nessa perspectiva, competência é:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (**práticas, cognitivas e socioemocionais**), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 8).

À luz desse entendimento, observa-se que o CP-LIAI estrutura suas habilidades de maneira a contemplar essas três dimensões formativas: práticas, cognitivas e socioemocionais, o que sinaliza uma tentativa de promover uma formação integral e coerente com as demandas contemporâneas da educação linguística. Entretanto, essa categorização, embora pareça neutra em sua formulação, carrega intencionalidades pedagógicas e epistemológicas que devem ser problematizadas: que sujeito se busca formar a partir dessa estrutura? Quais aspectos do desenvolvimento são efetivamente priorizados e quais permanecem subentendidos ou pouco operacionalizados?

Nesta seção, propõe-se uma leitura interpretativa das habilidades previstas para o 1º ao 5º ano do EF, com foco em como essas três dimensões se manifestam, se entrelaçam e se distribuem ao longo do ciclo. Parte-se do pressuposto de que, embora separação entre elas seja didaticamente útil para fins de organização curricular, no cotidiano da sala de aula essas dimensões emergem de forma interdependente, configurando práticas pedagógicas que envolvem corpo, pensamento, emoção e linguagem.

As **habilidades linguísticas** concentram-se no uso funcional da língua inglesa, especialmente em contextos cotidianos e lúdicos. Envolve ações como compreender comandos simples, repetir expressões, identificar vocabulário visual e oral, e interagir em situações comunicativas básicas.

Sob tal interpretação, essas habilidades são fundamentais para introduzir a criança ao contato com uma língua adicional, permitindo que ela se familiarize com sons, ritmos e estruturas próprias do inglês.

No entanto, ainda que essenciais como ponto de partida, muitas dessas habilidades permanecem em um nível restrito de oralidade repetitiva e reconhecimento visual, com pouca abertura para a autonomia linguística e para o desenvolvimento de produções mais complexas. Essa limitação pode comprometer a construção de uma competência comunicativa mais ampla, se não for acompanhada por propostas pedagógicas que estimulem a criatividade, a personalização e a autoria por parte das crianças.

As **habilidades cognitivas** ampliam a costura do currículo, inserindo a língua inglesa em um processo mais reflexivo e analítico. São essas habilidades que permitem aos estudantes comparar informações, interpretar contextos, refletir sobre variações linguísticas, identificar intenções comunicativas e produzir sentidos a partir de suas experiências. Tais habilidades, alinhadas aos pressupostos de uma perspectiva de letramento crítico (Freire, 1987; Monte Mor, 2013), essas habilidades reconhecem a criança como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, capaz de pensar com e sobre a língua. Nesse sentido, o CP-LIAI se aproxima de uma visão de ensino de línguas que ultrapassa a repetição mecânica e valoriza a interpretação, a inferência, a argumentação e o diálogo com a realidade.

As **habilidades socioemocionais**, embora menos visíveis e frequentemente tratadas de forma transversal, sustentam a estrutura mais profunda da proposta curricular. Elas envolvem o desenvolvimento da empatia, da cooperação, da autoestima, do respeito à diversidade e da expressão de sentimentos. Estão diretamente relacionadas ao que foi discutido no Capítulo 1 como LE, compreendendo a linguagem como uma prática social, afetiva e ética.

Apesar de sua relevância, essas habilidades ainda carecem de maior detalhamento e clareza metodológica no CP-LIAI. Sua formulação, em muitos casos, permanece genérica ou descolada das situações de aprendizagem reais, dificultando a sua efetiva implementação em sala de aula. É necessário, portanto, investir em propostas pedagógicas que integrem o desenvolvimento emocional de forma significativa, reconhecendo os afetos como parte indissociável do processo educativo.

Ao organizar as habilidades em três dimensões linguística, cognitiva e socioemocional, o CP-LIAI do EF busca, em termos discursivos, integrar razão, ação e afeto. Contudo, essa divisão, se não for compreendida em sua complexidade e interdependência, pode resultar em uma fragmentação da prática pedagógica, afastando a proposta curricular da realidade vivida nas escolas. No cotidiano escolar, essas dimensões não se manifestam de forma isolada, mas de maneira integrada nas interações, nas escolhas didáticas e nas experiências de aprendizagem.

Encerrada a apresentação do CP-LIAI do EF, com suas diretrizes, pressupostos e objetivos formativos, abre-se agora o espaço para uma leitura crítico-reflexiva. A análise que segue, examina as habilidades propostas pelo documento à luz das dimensões do letramento e dos aspectos socioemocionais discutidos no referencial teórico, interrogando a maneira como tais habilidades favorecem, limitam ou reconfiguram práticas de educação linguística situada, plural e emancipadora. Essa passagem do descritivo ao analítico permite compreender em que medida o currículo, enquanto política pública, efetivamente dialoga com as necessidades da infância, com a formação crítica de professores e com a construção de identidades linguísticas no cotidiano escolar.

CAPÍTULO 4 – UMA ANÁLISE CRÍTICO-REFLEXIVA DAS HABILIDADES DO CP-LIAI DO EF

Este capítulo propõe uma análise crítico-reflexiva das habilidades previstas no CP-LIAI do EF, tomando como corpus as habilidades destinadas ao 4º e 5º anos do EF. A análise se ancora nos fundamentos teóricos discutidos nos capítulos anteriores, em especial, nas dimensões de letramento propostas por Kern (2000), no respeito às vozes infantis (Tonelli, 2023) e na perspectiva de currículo como campo de disputas e produção de sentidos (Moreira, 2012; Sacristán, 2000).

A divisão deste capítulo em subtópicos temáticos favorece uma leitura articulada e crítica do documento. A análise será conduzida a partir das seguintes frentes: (i) as dimensões do letramento presentes ou ausentes no CP-LIAI; (ii) a estrutura curricular como artefato pedagógico, considerando seu potencial formativo e seus limites; (iii) o reconhecimento ou não da infância como etapa de agência e expressão legítima; (iv) os alinhamentos com perspectivas críticas de educação linguística; (v) os desalinhamentos à luz de uma proposta de educação linguística mais integral e equitativa; (vi) a co-presença das múltiplas vozes no documento; e, (vii) a centralidade do professor como sujeito epistêmico e agente transformador do currículo.

Essa organização responde à necessidade de compreender o currículo como um texto aberto, construído e reconstruído nas práticas pedagógicas cotidianas. O CP-LIAI apresenta uma proposta sintética e estruturada em habilidades que exige leitura crítica para além da descrição técnica. Torna-se essencial investigar como tais habilidades dialogam, ou não, com os direitos das crianças, com as múltiplas linguagens da contemporaneidade e com as urgências de uma educação linguística ética, inclusiva e situada.

Para organizar de maneira clara e acessível os resultados da análise documental, optou-se pela apresentação das habilidades do 4º e do 5º ano em quadros analíticos, identificados como Quadros Analíticos 2 e 3. Essa escolha metodológica permite evidenciar de forma articulada: (i) as dimensões de letramento mobilizadas em cada habilidade, conforme a tipologia proposta por Kern (2000); (ii) a presença ou ausência de elementos ligados ao desenvolvimento socioemocional; e (iii) comentários crítico-reflexivos elaborados à luz dos fundamentos teóricos já discutidos.

A estrutura proposta possibilita leitura comparativa entre as habilidades e evidencia regularidades, ausências, contradições e potências formativas no documento curricular. Ao relacionar cada habilidade a uma ou mais dimensões de letramento, busca-se compreender

como o currículo propõe o ensino da língua adicional com crianças e em que medida essas propostas se alinham ou se afastam de uma educação linguística crítica, integral e situada.

Embora a análise crítica se concentre nas habilidades dos 4º e 5º anos, outros exemplos de habilidades de anos anteriores poderão ser mobilizados de forma pontual, com fins ilustrativos ou comparativos, desde que contribuam para o aprofundamento da discussão sobre intencionalidades, silenciamentos e possibilidades formativas do currículo.

4.1 AS DIMENSÕES DO LETRAMENTO NO CP-LIAI DO EF: ENTRE PRESCRIÇÃO E POTENCIAL FORMATIVO

Para fundamentar a análise, recorro às definições sobre as dimensões do letramento apresentadas por Richard Kern (2000) no capítulo 1, subitens 1.3.2, 1.3.3 e 1.3.4; bem como à dimensão socioemocional tratada na seção 1.4 do mesmo capítulo. Compreender o letramento a partir dessas dimensões permite ressignificar o ensino da LI na infância. Esse movimento implica superar práticas fragmentadas e conteudistas para construir experiências educativas que considerem a linguagem em sua complexidade, abrindo espaço para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e capazes de interagir de forma consciente e ética com o mundo ao seu redor.

Em consonância com o tema das dimensões do letramento em questão, a entrevista realizada por Ferraz, Duboc e Menezes de Souza (2020) traz discussões centrais sobre a heterogeneidade e normatividade nas políticas e práticas educacionais, especialmente na área de línguas adicionais. Ana Paula Duboc e Lynn Mario Menezes de Souza destacam a importância de reconhecer as múltiplas vozes e experiências que compõem o campo da educação linguística, ressaltando a tensão entre normatividade, entendida como imposição de padrões fixos e a diversidade dos processos de ensino e aprendizagem. Conforme Duboc e Menezes de Souza (2020, p. 23), “é preciso desnaturalizar as normas hegemônicas e dar espaço para a pluralidade de vozes e saberes no campo da educação linguística”.

Ao confrontar as habilidades do CPLIAI do EF com essas abordagens, busca-se evidenciar a co-presença de consistências, quando as habilidades dialogam com os conceitos de letramento crítico, diversidade linguística e práticas pedagógicas inclusivas, e inconsistências, quando as prescrições demonstram alinhamentos a visões mais tradicionais, tecnicistas ou excludentes. Essa análise crítica permite compreender o currículo como um documento estático ou unívoco, mas como um espaço de disputa epistemológica e política, na qual diferentes vozes, interesses e concepções se cruzam. Como destacado por Duboc (2019), “o currículo é um artefato cultural e político que reflete e produz relações de poder” (p. 18).

A união dos elementos metodológicos (análise de conteúdo temática, referencial tridimensional de Kern (2000) e a inclusão da dimensão socioemocional possibilita compreensão aprofundada das intenções pedagógicas subjacentes ao CP-LIAI. A análise dos dados documentais, baseada na técnica de análise de conteúdo temática por Bardin (2011), viabiliza a identificação e exploração os núcleos de sentido presentes no corpus, permitindo a criação de categorias analíticas (as dimensões do letramento em questão) a partir da recorrência e relevância dos elementos textuais. O objetivo não se restringe à quantificação dos enunciados dos enunciados sentidos pedagógicos, políticos e formativos subjacentes às habilidades descritas, à luz do referencial teórico adotado.

Para tornar visível essa análise, apresento a seguir o Quadro Analítico 2, que organiza as habilidades do 4º ano do CP-LIAI do Ensino Fundamental. Nele se explicitam as dimensões de letramento mobilizadas, a presença ou ausência de elementos socioemocionais e o comentário crítico-reflexivo elaborado a partir do referencial teórico discutido.

Quadro Analítico 2 - Habilidades Analisadas do CP-LIAI do EF (4º ano).

(continua)

Habilidade 4º ano	Dimensão de Letramento (Kern, 2000)	Socioemocional presente?	Comentário crítico
(EF04LI01) Reconhecer o assunto e as informações principais em textos orais, por meio do léxico consolidado, de palavras conhecidas, cognatas e pistas do contexto discursivo.	Linguística; Cognitiva	Não	Favorece desenvolvimento de estratégias de escuta e ativação de repertório cognato, amplia consciência lexical; porém ação permanece receptiva pois verbo reconhecer não estimula fala autoral e a interação; Não desenvolve a dimensão socioemocional.
(EF04LI02) Compreender, em língua inglesa, histórias curtas e músicas com o auxílio da língua materna, imagens, sons e movimentos.	Linguística; Cognitiva; Sociocultural	Sim	Enriquece exposição multimodal, fortalece vínculo afetivo por meio de narrativas e música, amplia compreensão cultural; contudo foco ainda reside na recepção, requer sequência didática que envolva retomada produtiva.
(EF04LI03) Expressar-se, em língua inglesa, por meio de histórias curtas e músicas, com auxílio da língua materna, imagens, sons e movimentos corporais.	Linguística; Cognitiva; Sociocultural	Sim	Potencializa agência criativa, integra corporalidade e expressão artística, promove confiança comunicativa; requer suporte docente para equilibrar fluência e atenção à forma.
(EF04LI04) (Re)conhecer e utilizar o presente do indicativo do verbo "to be".	Linguística; Cognitiva	Não	Oferece base gramatical essencial, porém risco de ensino fragmentado se não contextualizado em uso autêntico; recomenda-se inserir prática funcional que conecte forma e significado. Não desenvolve a dimensão socioemocional.
(EF04LI05) Explorar e apreciar, com mediação docente, ambientes	Linguística; Cognitiva; Sociocultural	Sim	Integra letramento digital e exploração lexical, estimula autonomia e motivação; eficácia depende de curadoria crítica e

(conclusão)

virtuais para aquisição lexical em língua inglesa.			acompanhamento para evitar exposição acrítica a conteúdo limitado.
(EF04LI06) Identificar finalidade comunicativa de textos em língua inglesa, com base em estrutura, organização textual e pistas gráficas.	Linguística; Cognitiva; Sociocultural	Não	Desenvolve consciência de gênero textual e função comunicativa, favorece leitura crítica; impacto sociocultural ampliado quando inclui textos autênticos de diversas comunidades. Não desenvolve a dimensão socioemocional.
(EF04LI07) Localizar informações explícitas em textos curtos, estabelecendo relações entre aspectos verbais e não verbais.	Linguística; Cognitiva	Não	Fortalece estratégias de localização de informação e interpretação de elementos visuais, etapa inicial para leitura crítica; Não desenvolve a dimensão socioemocional.
(EF04LI08) Listar ideias para produção de textos curtos, relacionados aos gêneros trabalhados, como listas, convites, dicionário ilustrado, entre outros.	Linguística; Cognitiva; Sociocultural	Sim	Promove planejamento discursivo, incentiva criatividade e cooperação na fase pré-textual; valor socioemocional cresce quando atividade envolve colaboração entre pares.
(EF04LI09) Organizar ideias, selecionando-as de acordo com funções comunicativas e objetivo do texto.	Linguística; Cognitiva; Sociocultural	Sim	Estimula organização lógica e metacognição, reforça clareza de propósito comunicativo; contribui para autonomia escritora e desenvolvimento de voz própria.
(EF04LI10) Produzir textos, com mediação docente, utilizando recursos linguísticos e imagéticos a partir do tema trabalhado nas aulas.	Linguística; Cognitiva; Sociocultural	Sim	Consolida competências linguísticas e multimodais, possibilita autoria e expressão identitária; exige mediação docente para garantir coesão, adequação ao público e reflexão crítica.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A análise das habilidades do 4º ano evidencia um esforço inicial do CP-LIAI em integrar diferentes dimensões de letramento, com destaque para as dimensões linguística e cognitiva, que praticamente foram evidenciadas em todas as dez habilidades.

Observa-se também a presença da dimensão sociocultural em algumas habilidades, sobretudo naquelas que envolvem expressão oral e produção textual com suporte multimodal, como nas habilidades: **(EF05LI02)**, **(EF05LI05)**, **(EF04LI08)**, **(EF04LI09)** e **(EF04LI10)**. No entanto, a dimensão socioemocional ainda aparece de forma esporádica e implícita, geralmente associada à mediação docente, ao uso de narrativas ou ao trabalho colaborativo, como ocorrem nas habilidades: **(EF05LI02)**, **(EF05LI03)**, **(EF05LI04)**, **(EF05LI05)**, **(EF04LI08)**, **(EF04LI09)** e **(EF04LI10)**.

As habilidades voltadas à compreensão oral e leitura estão predominantemente centradas na recepção da linguagem, o que pode limitar o desenvolvimento da autoria, da agência e da voz crítica das crianças. Por outro lado, habilidades como **(EF04LI03)** e

(EF04LI10) sinalizam potenciais caminhos para uma educação linguística mais integradora, ao articular expressão corporal, imagética e autoria textual.

De modo geral, nota-se um currículo que ainda caminha entre prescrições técnicas e possibilidades formativas mais amplas. A presença de múltiplos modos de linguagem e a valorização do repertório da infância são pontos positivos, mas que demandam continuidade, aprofundamento e articulação mais clara com objetivos éticos, afetivos e críticos.

Quadro Analítico 3 - Habilidades Analisadas do CP-LIAI do EF (5º ano).

(continua)

Habilidade 5º ano	Dimensão de Letramento (Kern, 2000)	Socioemocional presente?	Comentário crítico
(EF05LI01) Reconhecer, com apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações em textos orais.	Linguística; Cognitiva	Não	Habilidade receptiva com foco em estratégias de escuta e inferência, importante para compreensão geral, mas limitada em termos de agência e construção discursiva. Não desenvolve a dimensão socioemocional.
(EF05LI02) Interagir, com autonomia em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa.	Linguística; Sociocultural; Cognitiva	Sim	Fortalece agência comunicativa, promove protagonismo linguístico e reforça competências socioemocionais, como confiança e iniciativa.
(EF05LI03) Solicitar, em língua inglesa, informações sobre o tema/assunto do cotidiano.	Linguística; Cognitiva	Sim	Valoriza a funcionalidade da língua, promove uso real e contextualizado, e estimula a prática da escuta ativa e da comunicação intencional.
(EF05LI04) Utilizar recursos linguísticos para esclarecer dúvidas sobre o significado de palavras ou expressões desconhecidas.	Linguística; Cognitiva	Sim	Desenvolve estratégias metacognitivas e autônomas de aprendizagem, importantes para a formação de leitores e usuários reflexivos da língua.
(EF05LI05) Planejar e aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas explicitando informações pessoais, gostos, preferências e rotinas.	Linguística; Cognitiva; Sociocultural	Sim	Favorece expressão identitária, amplia repertório funcional e incentiva trocas interpessoais com significado e empatia.
(EF05LI06) Identificar semelhanças e diferenças entre as pronúncias de palavras da língua inglesa e da língua materna.	Linguística; Cognitiva	Não	Estimula consciência fonológica e contrastiva, relevante para a compreensão oral e aquisição da pronúncia. Pouco impacto socioemocional.

(conclusão)

(EF05LI07) Utilizar o presente do indicativo do verbo 'to be'.	Linguística; Cognitiva	Não	Consolida estrutura básica da língua, mas deve ser acompanhada de práticas discursivas para ter relevância comunicativa e formativa mais ampla. Não desenvolve a dimensão socioemocional.
(EF05LI08) Utilizar o presente simples para descrever rotinas e preferências.	Linguística; Cognitiva	Sim	Associa estruturas gramaticais a contextos reais e pessoais, promovendo sentido e protagonismo no uso da língua.
(EF05LI09) Reconhecer e usar os adjetivos relacionados aos temas abordados em sala de aula.	Linguística; Cognitiva	Não	Contribui para ampliação lexical e variedade expressiva, mas necessita de contextualização para promover envolvimento afetivo ou social.
(EF05LI10) Identificar informações explícitas em um texto fazendo relações entre aspectos verbais e não verbais.	Linguística; Cognitiva	Não	Desenvolve leitura inferencial e sensibilidade multimodal, com ênfase na compreensão textual, porém sem foco em interação ou expressão emocional.
(EF05LI11) Inferir por meio de pistas gráficas, estrutura e organização textual a finalidade do texto.	Linguística; Cognitiva	Não	Fomenta análise crítica da função textual, favorecendo autonomia leitora; Não desenvolve a dimensão socioemocional pois depende da natureza dos textos explorados.
(EF05LI12) Ler e compreender textos impressos e/ou digitais para ampliar repertório lexical.	Linguística; Cognitiva	Não	Reforça autonomia na leitura e construção de vocabulário, essencial ao desenvolvimento linguístico. Não desenvolve a dimensão socioemocional.
(EF05LI13) Explorar mídias virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa.	Linguística; Cognitiva; Sociocultural	Sim	Integra tecnologia ao processo de aprendizagem, ampliando acesso a contextos autênticos e promovendo motivação e engajamento.
(EF05LI14) Planejar textos, com ajuda do professor e colegas, considerando: o contexto, interlocutores e a finalidade comunicativa em meios impressos e/ou digitais.	Linguística; Cognitiva; Sociocultural	Sim	Valoriza colaboração, consciência discursiva e planejamento coletivo; amplia empatia e respeito pela diversidade de interlocutores.
(EF05LI15) Produzir textos de diferentes gêneros utilizando recursos linguísticos e imagéticos a partir do tema/assunto das aulas.	Linguística; Cognitiva; Sociocultural	Sim	Promove autoria, expressão identitária e construção coletiva de sentidos; essencial para consolidar competências linguísticas em contextos reais.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Assim como nas habilidades analisadas do 4º ano, nas do 5º ano evidencia um esforço também em integrar diferentes dimensões de letramento, com destaque para as dimensões linguística e cognitiva, que praticamente foram evidenciadas em todas as quinze habilidades. Percebe-se uma ampliação das propostas voltadas **à agência do estudante**, com habilidades que valorizam a produção oral e escrita em contextos significativos e socialmente situados, como nas habilidades: **(EF05LI02)**, **(EF05LI05)**, **(EF05LI13)**, **(EF05LI14)** e **(EF05LI15)**.

A dimensão socioemocional está mais presente em relação ao 4º ano, ainda que de forma desigual, sendo mais evidente nas habilidades que envolvem planejamento coletivo, expressão identitária e uso colaborativo da língua, como nas habilidades: **(EF05LI02)**, **(EF05LI03)**, **(EF05LI04)**, **(EF05LI05)**, **(EF05LI08)**, **(EF05LI13)**, **(EF05LI14)** e **(EF05LI15)**.

Apesar disso, a ênfase ainda recai fortemente sobre o desenvolvimento das competências linguísticas e cognitivas, com menor presença da dimensão crítica e metalinguística. Habilidades como **(EF05LI02)**, **(EF05LI05)** e **(EF05LI15)** apontam para uma compreensão mais abrangente do ensino de línguas, ao integrarem aspectos relacionais, afetivos e contextuais ao uso da língua inglesa.

As análises realizadas a partir dos Quadros Analíticos 2 e 3 permitiram mapear padrões recorrentes, silenciamentos e deslocamentos nas formulações das habilidades do CP-LIAI do EF. De maneira geral, as práticas de leitura e escrita mantêm-se estruturadas sob uma lógica funcionalista, centrada na identificação de informações explícitas e no uso de estruturas linguísticas específicas. Tal orientação reforça o caráter prescritivo de parte do documento e sinaliza a necessidade de maior ênfase em práticas que estimulem a leitura crítica, a interpretação discursiva e o engajamento com textos de maior diversidade sociocultural e ideológica.

A **Dimensão Linguística**, conforme proposta por Kern (2000), aparece de maneira predominante tanto no 4º quanto no 5º ano, refletindo o tradicional foco escolar na língua enquanto sistema formal. Esse predomínio, embora compreensível no contexto da alfabetização em língua adicional, tende a privilegiar conteúdos estruturais (como vocabulário e gramática) em detrimento da construção discursiva, da autoria e da criticidade. Por outro lado, é relevante observar que, em vários enunciados, a dimensão linguística aparece integrada a elementos das dimensões sociocultural e cognitiva, sugerindo tentativas (ainda que pontuais) de conectar o ensino do código a práticas de linguagem situadas e significativas.

A **Dimensão Cognitiva** manifesta-se principalmente nas habilidades que envolvem estratégias de leitura, inferência e organização de informações, aspectos fundamentais para a

formação da autonomia e do pensamento crítico. A ênfase em habilidades como localizar, identificar e organizar ideias revela uma preocupação com o desenvolvimento de processos mentais complexos. No entanto, para além da cognição instrumental, é necessário ampliar as propostas que envolvam reflexão sobre a linguagem e seus usos sociais, bem como a consciência metalinguística.

A **Dimensão Sociocultural** emerge de forma mais evidente em habilidades que envolvem gêneros textuais do cotidiano, práticas de produção colaborativa e a exploração de mídias e contextos culturais diversos. Essas habilidades apontam para uma visão mais ampla da linguagem como prática social e instrumento de participação. No entanto, seu alcance ainda é limitado: são poucos os descritores que promovem, de forma explícita, o contato com a diversidade linguística e cultural de forma crítica, o que indica a necessidade de fortalecer essa dimensão por meio de atividades que contemplem a pluralidade de vozes, práticas e saberes.

A **Dimensão Socioemocional**, por sua vez, aparece de maneira difusa e raramente nomeada nos enunciados. Sua presença é identificada sobretudo em habilidades que envolvem colaboração, expressão identitária ou atividades lúdicas mediadas pelo professor. A ausência de um tratamento mais sistemático e explícito dessa dimensão revela um ponto de atenção, especialmente considerando o papel das emoções no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral das crianças. Cabe, portanto, ao professor assumir um papel ativo na mediação desses aspectos, ampliando as possibilidades de afeto, empatia e escuta no cotidiano escolar.

Por fim, destaca-se que algumas habilidades mantêm uma formulação excessivamente descritiva e técnica, centrada em ações reprodutivas, o que pode limitar o engajamento ativo e criativo dos alunos. Essa característica reforça uma lógica de ensino orientada por metas objetivas e mensuráveis, em detrimento de uma abordagem experiencial e dialógica da linguagem. A pouca abertura para a autoria, a imaginação e a negociação de sentidos podem comprometer o potencial formativo de uma educação linguística comprometida com a emancipação dos sujeitos.

Dessa forma, a análise das habilidades do 4º e 5º anos revela que, embora o CP-LIAI do EF apresente indícios de uma abordagem mais plural e contextualizada da linguagem, ainda prevalecem marcas de um currículo prescritivo, centrado na progressão linear de competências linguísticas e cognitivas. As dimensões de letramento propostas por Kern (2000) são mobilizadas de maneira desigual, com destaque para os aspectos formais e funcionais da língua em detrimento das práticas discursivas críticas, da afetividade e da expressão criativa.

Esses achados indicam a necessidade de ampliar a compreensão do currículo para além da descrição das habilidades, investigando sua estrutura como artefato pedagógico que produz sentidos, regula práticas e opera como dispositivo formativo. Nesse sentido, o próximo tópico examina a organização do CP-LIAI do EF à luz de suas potências e contradições internas, com atenção especial à forma como articula, ou silencia, os múltiplos modos de ser, aprender e se expressar na infância contemporânea.

4.2 A ESTRUTURA CURRICULAR DO CP-LIAI DO EF: POTENCIAL FORMATIVO E SEUS LIMITES

Dando continuidade à análise das habilidades do CP-LIAI do EF, este tópico enfoca a estrutura curricular como um artefato pedagógico que organiza e regula as práticas de ensino de LIAI do EF. Ao examinar sua disposição temática, progressão e abordagens metodológicas, busca-se compreender de que maneira o currículo articula (ou tensiona) as dimensões formativas da infância e da linguagem.

O CP-LIAI do EF organiza suas habilidades de forma progressiva e interligada, respeitando o desenvolvimento cognitivo das crianças em cada etapa da escolarização. A estrutura geral é baseada nos eixos temáticos da BNCC (2018): oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural que são reorganizados em unidades temáticas específicas, como produção oral, compreensão oral, estudo do léxico, manifestações culturais, práticas de leitura e estratégias de pré-escrita. Essa categorização permite a articulação entre diferentes dimensões da linguagem, favorecendo uma visão mais ampla das práticas linguísticas e de letramento desde os primeiros anos escolares.

A seleção e disposição das habilidades revelam uma tentativa de alinhar o currículo às especificidades da infância, ao reconhecer a importância da ludicidade, da construção do repertório lexical e da articulação entre diferentes linguagens. Nota-se, por exemplo, que a oralidade é enfatizada desde o primeiro ano, não apenas como forma de comunicação, mas como instância de interação social e afetiva. Habilidades como interagir em situações de intercâmbio oral para realizar atividades de forma colaborativa e respeitosa (**EF15LI01**) revelam uma compreensão da linguagem como prática social, sendo, portanto, inseparável das dimensões éticas e relacionais.

A presença de atividades centradas na produção oral com mediação do professor, como uso de expressões cotidianas, comandos e *chunks* linguísticos, sugere um movimento em direção a práticas pedagógicas ancoradas em contextos reais e significativos. A linguagem,

nesse caso, é compreendida como instrumento de ação no mundo, não se restringindo à função representativa, mas assumindo também um papel performativo na construção da identidade e da participação social da criança.

Além disso, a estrutura do CP-LIAI do EF valoriza os multiletramentos ao propor habilidades que envolvem múltiplas linguagens e modos de representação, como registros pictóricos, gráficos e fotográficos. As práticas de escrita, mesmo em seus estágios iniciais, estão conectadas a gêneros textuais que fazem parte do universo infantil, listas, convites, dicionários ilustrados, apontando para uma preocupação com a contextualização e a intencionalidade comunicativa desde o início do processo de alfabetização em língua adicional. Nesse sentido, é possível perceber ecos da perspectiva dos multiletramentos proposta por Cope e Kalantzis (2000), que defendem a incorporação de diferentes modos semióticos à educação linguística.

A dimensão intercultural é outro aspecto significativo na estrutura curricular. Habilidades como identificar a presença da língua inglesa no cotidiano da sociedade brasileira (EF15LI05) e conhecer aspectos culturais de países anglófonos, relacionando-os aos nossos (EF15LI06) indicam o esforço de inserir a criança em uma perspectiva de mundo ampliada, valorizando o contato com outras culturas sem ignorar os próprios referenciais locais. Trata-se de promover um olhar sensível às diferenças e às similaridades culturais, fomentando, desde cedo, uma educação linguística que reconhece e respeita a alteridade.

No entanto, mesmo diante dessas intenções, é possível identificar um desafio persistente: a linearidade da organização das habilidades pode sugerir, em alguns trechos, uma gradação rígida de complexidade, pouco permeável às dinâmicas reais da sala de aula e às especificidades de cada grupo. O currículo parece, por vezes, oscilar entre propostas emancipadoras e uma lógica de habilidades fragmentadas, ancoradas em verbos de ação que nem sempre dialogam com a complexidade dos processos de aprendizagem na infância.

Outro ponto a ser observado é que, embora a ludicidade esteja presente em muitas formulações, especialmente nas habilidades voltadas à produção oral e à dimensão intercultural, ela aparece como uma estratégia metodológica acessória, e não como eixo epistemológico estruturante. A brincadeira, que constitui a principal linguagem da infância, ainda carece de reconhecimento como forma legítima de produção de sentido, o que pode comprometer a construção de práticas pedagógicas mais conectadas à realidade infantil.

O currículo apresenta, de modo geral, um esforço em integrar dimensões cognitivas, sociais e afetivas, mas é necessário fortalecer a presença explícita de propostas que valorizem os multiletramentos digitais e midiáticos. Em um mundo atravessado por linguagens múltiplas:

imagens, sons, vídeos, gestos, códigos visuais, o currículo poderia avançar ao incorporar com mais ênfase práticas que reconheçam esses letramentos como constitutivos da experiência contemporânea da criança.

Ainda que o CP-LIAI do EF apresente competências que sugerem autonomia progressiva dos estudantes, sobretudo a partir do 3º e 4º anos, essa autonomia parece, muitas vezes, limitada à manipulação de formas linguísticas, sem que se explicita o desenvolvimento metacognitivo ou crítico esperado. A ausência de menções mais claras a processos reflexivos sobre a linguagem pode restringir o potencial formativo das habilidades, especialmente no que se refere à formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar e intervir no mundo a partir da linguagem.

Ademais, destaca-se que as habilidades relacionadas à dimensão emocional aparecem de forma difusa, ainda que implícita em algumas competências de convivência, oralidade e interculturalidade. Isso revela uma lacuna importante, considerando que as dimensões afetiva e emocional são constitutivas do processo de aprendizagem, sobretudo na infância. O reconhecimento da emoção como parte do letramento, defendido por autores como Steiner e Goleman, ainda não se encontra incorporado de maneira explícita nos descritores do CPLIAI do EF, o que indica um campo promissor para o aprofundamento do currículo.

Dessa forma, a análise da estrutura e do conteúdo das habilidades do CP-LIAI do EF revela um conjunto de tensões entre inovação e manutenção de paradigmas tradicionais. Ainda que o documento avance ao propor habilidades plurais, contextualizadas e sensíveis à realidade da infância, ele também apresenta limites estruturais que exigem reflexão crítica e revisão contínua. A oralidade, a ludicidade e os multiletramentos são reconhecidos, mas sua potencialidade formativa plena ainda não é completamente explorada.

Esse cenário aponta para a necessidade de uma revisão curricular que incorpore de forma mais integrada e dinâmica as múltiplas dimensões da linguagem e da aprendizagem infantil, ultrapassando a fragmentação das habilidades em favor de trajetórias mais flexíveis e significativas. A inclusão explícita da ludicidade como eixo epistemológico, bem como a valorização das experiências expressivas e afetivas das crianças, pode ampliar o alcance formativo do currículo, contribuindo para práticas pedagógicas que respeitem a complexidade e a riqueza da infância.

Outro desafio está na articulação entre a estrutura progressiva do currículo e a diversidade dos contextos escolares, em especial aqueles marcados por desigualdades sociais e culturais. A rigidez de algumas habilidades pode dificultar adaptações e personalizações

necessárias para atender às singularidades dos estudantes e suas comunidades, evidenciando a importância de fortalecer a autonomia docente e a escuta ativa das infâncias no processo de mediação curricular.

Por fim, é fundamental que a reflexão sobre a estrutura e o conteúdo das habilidades do CP-LIAI do EF esteja em constante diálogo com as pesquisas recentes em educação linguística, linguagens multimodais e pedagogias críticas. Essa interlocução pode contribuir para a construção de um currículo vivo, plural e aberto às transformações sociais e culturais, capaz de formar sujeitos críticos, criativos e afetivamente engajados com a língua inglesa como instrumento de participação e expressão no mundo contemporâneo.

Assim, ao analisar a estrutura curricular do CP-LIAI do EF como artefato pedagógico, evidencia-se um esforço de construção coerente com os princípios da BNCC, com avanços importantes no reconhecimento da oralidade, dos multiletramentos e da interculturalidade. No entanto, permanecem lacunas significativas quanto à integração plena da ludicidade como eixo formativo, à valorização das dimensões afetivo-emocionais e à articulação mais orgânica entre habilidades e contextos reais de aprendizagem. Tais limitações indicam a urgência de uma escuta mais atenta às infâncias e às suas formas próprias de significar o mundo. Diante disso, o próximo subtópico aprofunda essa discussão, abordando a infância como tempo legítimo de aprendizagem e expressão, eixo que deve atravessar qualquer proposta curricular voltada à educação linguística nos anos iniciais.

4.3 A INFÂNCIA COMO TEMPO LEGÍTIMO DE APRENDIZAGEM E EXPRESSÃO

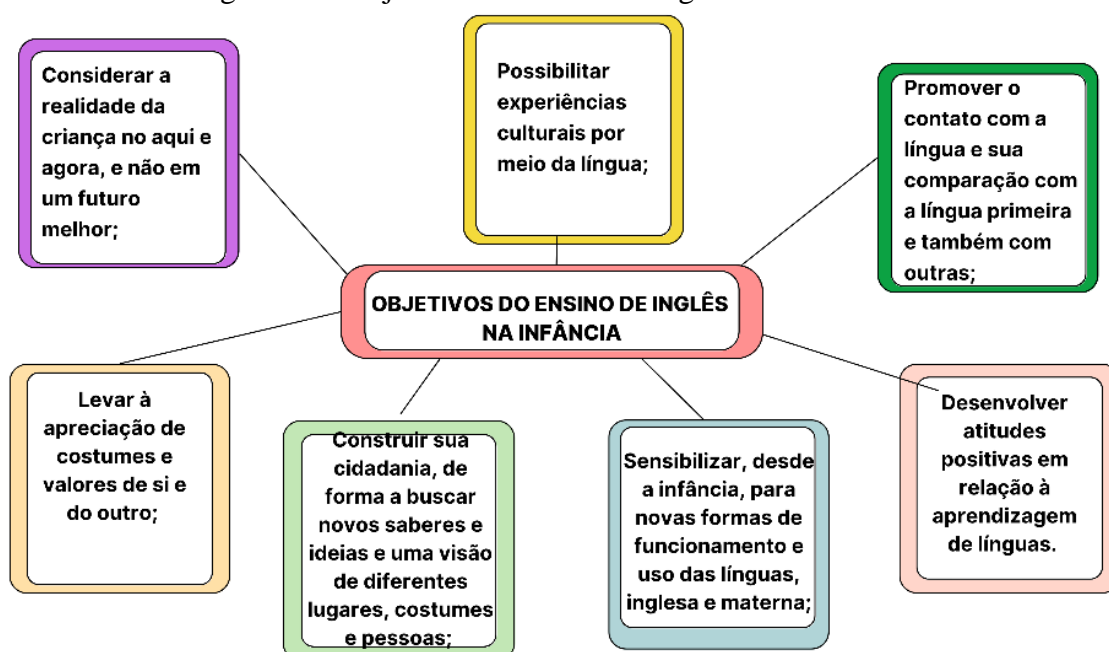
Pelo exposto, essas considerações apontam para a necessidade de uma reflexão aprofundada sobre o equilíbrio entre os diversos enfoques presentes no currículo. É essencial que o ensino de LI seja concebido de maneira que valorize não apenas os aspectos formais e cognitivos do conhecimento linguístico, mas também as dimensões sociocultural e socioemocional, promovendo, assim, uma formação integral que reconheça o estudante como sujeito ativo, capaz de articular seus saberes e experiências em contextos reais de interação e expressão.

A inserção da LIAI do EF no ensino público paulista demanda uma análise crítica das concepções que sustentam o ensino de línguas adicionais na infância. É fundamental compreender a criança como sujeito de direitos e de linguagem, que participa de práticas sociais significativas, constrói sentidos e mobiliza repertórios próprios. Essa abordagem rompe com a

lógica de que a infância é apenas uma etapa preparatória para o futuro e reforça a importância de reconhecer o presente da criança como tempo legítimo de aprendizagem, expressão e agência.

Nesse contexto, o ensino de inglês na infância deve ser compreendido para além da antecipação de conteúdos linguísticos. O Documento-base para elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa (Toneli; Brossi; Gattolin; Kawachi-Furlan; Quevedo-Camargo, 2022), apresentam objetivos que evidenciam essa perspectiva ampliada, conforme ilustrado na Figura 14.

Figura 14 - Objetivos do Ensino de Inglês na Infância.



Fonte: Elaborado pela autora com base em Toneli; Brossi; Gattolin; Kawachi-Furlan; Quevedo-Camargo, 2022.

Entre esses objetivos, destacam-se: a valorização da realidade da criança no aqui e agora; a promoção de experiências culturais por meio da língua; o estímulo ao contato com diferentes formas linguísticas e culturais; a valorização de atitudes positivas em relação à aprendizagem de línguas; a construção da cidadania; e a sensibilização para novas formas de funcionamento da língua inglesa e da língua materna.

Paralelamente, as premissas referenciadas no Quadro 1, extraídas do documento mais recente do Referencial (Quevedo-Camargo; Toneli; Kawachi-Furlan; Gattolin, 2025), dialogam diretamente com concepções contemporâneas de educação linguística e apontam para um ensino que reconhece a diversidade linguística e cultural como constitutiva das práticas

educativas. Ao mesmo tempo, reafirmam o papel social da escola na formação de sujeitos críticos, sensíveis às diferenças e capazes de atuar em contextos multiculturais. A proposta, portanto, não se restringe a uma dimensão técnica do ensino das línguas, mas se ancora em compromissos éticos, políticos e pedagógicos com a infância, com a escola pública e com uma educação linguística plural e situada.

A inserção da LIAI do EF no sistema público paulista requer uma análise atenta das concepções que orientam o ensino de línguas adicionais com crianças. Essa discussão implica reconhecer a infância como tempo legítimo de participação e agência, e não como etapa preparatória para aprendizagens futuras. Exige também que se considere a criança como sujeito de linguagem e de direitos, com repertórios próprios, práticas sociais significativas e modos singulares de produzir sentidos.

A atualização deste conjunto de premissas e perspectivas reafirma a necessidade de um currículo que reconheça a criança como sujeito de linguagem, cidadania e direitos, em consonância com os princípios que norteiam o Currículo Paulista. A proposta curricular para a LIAI do EF, ao dialogar com os fundamentos da LAC e decolonial, demanda práticas pedagógicas que valorizem a ludicidade, a diversidade cultural, os multiletramentos e o protagonismo infantil.

Além disso, ao incorporar dimensões como as competências socioemocionais, a construção de repertórios linguísticos e a articulação entre língua, identidade e culturas, amplia-se o compromisso com uma educação linguística que ultrapassa a lógica tecnicista e instrumental. O quadro, portanto, não apenas sistematiza os fundamentos da proposta, como também oferece subsídios teórico-metodológicos para a atuação docente nos anos iniciais, orientando práticas comprometidas com uma escola pública democrática, inclusiva e sensível às complexidades do mundo contemporâneo.

Pensar o ensino de inglês na infância exige deslocar o foco da antecipação de conteúdos para o reconhecimento das múltiplas formas de ser, viver e aprender que a criança mobiliza em seu cotidiano. O currículo, nesse sentido, deve se constituir como um espaço de escuta, acolhimento e valorização da infância em sua singularidade, garantindo não apenas o acesso à língua adicional, mas também a construção de uma educação sensível, crítica e plural. Esse olhar ampliado sobre a infância permite que se compreenda o ensino de línguas como prática ética e política voltada à formação de sujeitos atuantes, capazes de significar o mundo a partir de suas próprias experiências e repertórios.

Assim, reafirma-se que reconhecer a infância como tempo legítimo de aprendizagem e expressão implica promover práticas educativas que valorizem a agência, a diversidade cultural, a ludicidade e as múltiplas formas de linguagem. O CP-LIAI do EF, embora apresente avanços importantes nesse sentido, ainda precisa aprofundar essas dimensões para efetivar uma educação linguística crítica e situada, capaz de formar sujeitos reflexivos, autônomos e socialmente engajados.

Essa compreensão ampliada da infância e da educação linguística ressoa diretamente com os princípios das abordagens críticas em Linguística Aplicada, que compreendem o ensino de línguas como uma prática social, ética e politicamente situada. Ao reconhecer a linguagem como instrumento de construção de sentidos, identidades e relações de poder, tais perspectivas desafiam modelos tradicionais baseados na neutralidade, na homogeneização e na centralidade do falante nativo.

É nesse horizonte que se insere a análise a seguir, que busca identificar os pontos de contato entre as habilidades propostas no CP-LIAI do EF e os pressupostos das perspectivas críticas em educação linguística, especialmente aquelas que valorizam a diversidade, a agência discente, a problematização da linguagem e o compromisso com a justiça social.

4.4 ALINHAMENTOS COM AS PERSPECTIVAS CRÍTICAS

A análise das habilidades presentes no CP-LIAI do EF permite identificar pontos de convergência com as perspectivas críticas da LA, especialmente no que se refere ao letramento como prática social, à valorização da diversidade linguística e cultural e à concepção da criança como agente ativa na construção de sentidos. Esses alinhamentos, ainda que nem sempre sistematizados ou explicitados no documento, abrem brechas potentes para práticas pedagógicas emancipadoras, conforme propõem autoras e autores como Duboc, Tonelli, Rocha e Menezes de Souza.

Uma das expressões mais claras desse alinhamento aparece nas habilidades que mobilizam a dimensão intercultural. Habilidades como **EF15LI05** (identificar a presença da língua inglesa no cotidiano da sociedade brasileira) e **EF15LI06** (conhecer aspectos culturais de países anglófonos, relacionando-os aos nossos) situam a língua inglesa em contextos sociais concretos e promovem o reconhecimento de diferentes culturas como legítimas e dialogáveis. Essa abordagem rompe com uma visão eurocentrada da LI como código neutro e universal,

propondo, em seu lugar, práticas de letramento que afirmam a pluralidade de saberes e modos de ser.

A valorização da diversidade linguística e dos repertórios infantis também se manifesta em habilidades que enfatizam a oralidade e os multiletramentos. A habilidade **EF15LI01**, ao propor a interação oral colaborativa e respeitosa, contempla não apenas aspectos comunicativos, mas ético-relacionais da linguagem. Tal formulação se alinha a uma pedagogia crítica em que o uso da língua ocorre em contextos autênticos, mediados por valores como escuta ativa, respeito e negociação de sentidos.

Do mesmo modo, a habilidade **EF03LI03**, que convida o estudante a descrever pessoas, objetos e lugares utilizando a língua inglesa, abre espaço para a construção de narrativas próprias, ancoradas na experiência concreta e afetiva da criança. Essa prática desloca o foco da reprodução para a autoria e reconhece o estudante como sujeito epistêmico, aspecto central na obra de Tonelli (2023), que defende a centralidade da voz infantil nos processos de ensino e aprendizagem de línguas.

Ainda no campo do letramento crítico, a habilidade **EF04LI07**, ao propor a relação entre elementos verbais e não verbais em textos curtos, fomenta a leitura multimodal e o desenvolvimento da consciência interpretativa. Essa habilidade permite o trabalho com gêneros que circulam no cotidiano da criança como rótulos, placas, folders e histórias ilustradas, valorizando seus saberes prévios e promovendo uma aprendizagem situada e significativa.

As habilidades que envolvem registros verbo-visuais, como **EF03LI05** e **EF12LI03**, contribuem para práticas de linguagem mais inclusivas, permitindo a participação de crianças com diferentes formas de expressão, incluindo aquelas que ainda não dominam o código alfabético. Observa-se, aqui, uma aproximação com os princípios dos multiletramentos (New London Group, 1996; Cope; Kalantzis, 2000) e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), ampliando as possibilidades de acesso, expressão e representação de sentidos.

A ludicidade também aparece como elemento estruturante em habilidades que propõem brincadeiras e jogos, como na **EF15LI01**, reconhecendo o brincar como linguagem legítima da infância. Essa valorização da ludicidade, tal como defendem Kishimoto (2007) e Brougère (2005), afasta o currículo de uma abordagem escolarizante e instrumental, aproximando-o de uma concepção de ensino como prática discursiva, afetiva e cultural.

Outro aspecto de alinhamento com perspectivas críticas está na valorização do contexto local e da realidade cultural dos estudantes. A construção de repertório lexical a partir de temas do cotidiano como família, alimentos, brinquedos e rotina permite às crianças verem-se

representadas nas propostas, fortalecendo o vínculo afetivo com a língua adicional. Essa articulação entre linguagem, identidade e pertencimento, discutida por Kern (2000), contribui para a formação de sujeitos capazes de significar o mundo a partir de suas próprias experiências.

Embora nem todas as habilidades explicitem uma abordagem crítica, o CP-LIAI do EF oferece aberturas para que o professor, como sujeito epistêmico e agente de escuta, ressignifique as práticas pedagógicas a partir dos repertórios e vozes dos estudantes. Como afirma Rajagopalan (2003), o currículo não deve ser compreendido como fim em si mesmo, mas como espaço de negociação discursiva em que o docente atua como mediador crítico das relações entre linguagem, cultura e poder.

Mesmo sem utilizar diretamente termos como “letramento crítico” ou “educação linguística decolonial”, o documento curricular permite a emergência dessas práticas, sobretudo quando apropriado por professores sensíveis à ludicidade, à escuta e à potência política da infância. Assim, o CP-LIAI do EF pode ser compreendido como artefato pedagógico permeado por contradições e intencionalidades formativas, no qual convivem avanços, silenciamentos e possibilidades.

Por fim, vale destacar que a dimensão afetiva, embora pouco explicitada, pode ser ativada por meio de habilidades que envolvem a cooperação, a escuta e a construção coletiva de sentidos. Tais práticas, orientadas por uma ética do cuidado, fortalecem os vínculos entre professor e estudante e promovem uma educação linguística crítica, sensível e comprometida com a pluralidade das infâncias.

Assim, ainda que o CP-LIAI do EF não se configure como um currículo abertamente crítico ou decolonial, ele contém elementos que, se mobilizados com intencionalidade pedagógica, podem sustentar práticas comprometidas com a justiça social, com o reconhecimento da diversidade e com a valorização da infância em sua inteireza. Cabe ao professor, enquanto sujeito de mediação e escuta ativa, a tarefa de interpretar criticamente as diretrizes curriculares e de construir, a partir delas, espaços de aprendizagem significativos, plurais e afetivamente engajados. Esses alinhamentos indicam que o documento, apesar de suas limitações, pode servir como ponto de partida para uma educação linguística crítica e transformadora.

4.5 DESALINHAMENTOS E LIMITAÇÕES

Se, por um lado, o CP-LIAI do EF apresenta brechas e possibilidades de alinhamento com perspectivas críticas da LA, por outro, ele também revela contradições, silenciamentos e lacunas que precisam ser analisadas à luz de uma proposta de educação linguística mais integral e equitativa. Tais desalinhamentos se manifestam tanto na estruturação linear e prescritiva das habilidades quanto na ausência de referenciais mais explícitos sobre ludicidade, multiletramentos digitais e formação crítica. O exame dessas limitações permite problematizar em que medida o currículo atende, de fato, às necessidades das infâncias e às exigências de uma escola pública democrática, plural e situada.

Apesar dos avanços representados por algumas formulações do CP-LIAI do EF, é possível identificar importantes limitações que comprometem sua efetividade como documento orientador de uma educação linguística crítica, plural e inclusiva. Apesar dos avanços representados por algumas formulações do CP-LIAI do EF, é possível identificar importantes limitações que comprometem sua efetividade como documento orientador de uma educação linguística crítica, plural e inclusiva. Essas limitações se expressam tanto em habilidades com forte viés tecnicista quanto na ausência de propostas voltadas à escuta da infância e à valorização da heterogeneidade linguística e cultural presente nas salas de aula da rede pública.

Um dos principais pontos de tensão diz respeito à presença de habilidades excessivamente focadas na reprodução de estruturas linguísticas isoladas, descontextualizadas das práticas sociais de linguagem. Habilidades que solicitam, por exemplo, a produção de listas, a repetição de chunks linguísticos, a identificação de vocabulário isolado, podem incorrer em práticas pedagógicas centradas na memorização mecânica, sem promover uma real compreensão crítica e situada da língua.

A ênfase em procedimentos como reconhecer vocabulário e utilizar estruturas pré-fixadas como em **EF12LI01** e **EF15LI03**, embora útil em estágios iniciais, acaba por sugerir um modelo de ensino ainda ancorado em uma lógica de input-output, que desconsidera a complexidade do processo de construção de sentido nas interações reais. Essa abordagem aproxima-se de concepções behavioristas, nas quais o sujeito é visto como receptor passivo de informações linguísticas.

Tais formulações reduzem a língua a um conjunto de formas a serem adquiridas, desarticuladas de seus contextos culturais e históricos de uso. Essa concepção instrumental da linguagem já foi amplamente criticada por autores da Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes, Souza, Rajagopalan), que propõem compreender o ensino de línguas como prática social, e não como acúmulo de estruturas.

Outro aspecto problemático é a recorrente naturalização da língua inglesa como idioma global neutro. Em nenhuma das habilidades se discute, por exemplo, os efeitos da hegemonia do inglês no mundo, ou o modo como essa língua participa de disputas geopolíticas e simbólicas. A ausência dessa dimensão crítica pode levar à reprodução de uma visão colonial da língua, descolada de seus usos sociais e de suas implicações políticas.

Além disso, o currículo, ao propor habilidades centradas em “pronunciar corretamente” ou “reconhecer formas padrões”, tende a reforçar normatividades linguísticas que não dialogam com as práticas reais dos falantes. Como discutem Souza e Duboc (2020), tais normatividades funcionam como dispositivos de exclusão, reforçando um modelo de língua idealizado e excludente, que marginaliza variedades linguísticas legítimas e práticas híbridas comuns em contextos de aprendizagem.

Essa normatividade também se revela na baixa presença de habilidades que considerem as marcas locais, os repertórios híbridos e os saberes linguísticos dos estudantes. Em contextos de periferia, imigração, comunidades indígenas ou quilombolas, a imposição de um modelo homogêneo de inglês escolarizado pode gerar rupturas entre currículo e realidade, reforçando desigualdades ao invés de combatê-las.

A escuta das infâncias, embora anunciada nas diretrizes do currículo em sua introdução, não encontra respaldo efetivo nas habilidades prescritas. São raras as oportunidades, dentro do próprio texto curricular, em que as vozes das crianças aparecem como elementos centrais para a organização do processo de ensino-aprendizagem. O currículo fala *sobre* as crianças, mas não permite que elas falem *por si*.

A ausência dessa escuta ativa contradiz os princípios de uma pedagogia dialógica, defendida por Freire (2014) e retomada por diversas autoras brasileiras do campo da Educação Linguística, como Tonelli, Kawachi-Furlan e Rocha. Para essas autoras, o sujeito infantil não pode ser entendido como alguém em preparação para o mundo, mas como agente atual e legítimo da linguagem e da cultura.

A ausência de flexibilidade nas formulações também representa um obstáculo à autonomia docente. As habilidades são descritas de forma tão prescritiva e linear que há o risco de se construir uma prática pedagógica rígida, insensível às necessidades contextuais. Em vez de orientar e potencializar o trabalho do professor, o currículo pode acabar funcionando como uma camisa de força. Esse risco é ainda maior quando se considera que os professores de LIAI, muitas vezes, enfrentam condições precárias de trabalho, turmas heterogêneas, falta de recursos

e carência de formação específica. A falta de abertura curricular para reinterpretações locais ou para a reinvenção pedagógica pode gerar desengajamento docente e práticas pouco responsivas.

Outro ponto de desalinhamento diz respeito à escassa presença da dimensão afetiva e emocional nas habilidades. Embora o letramento emocional esteja fortemente vinculado ao processo de aprendizagem na infância, não há habilidades que contemplem explicitamente o desenvolvimento da empatia, da escuta, da autorregulação ou do reconhecimento das emoções como parte do ato de aprender uma nova língua.

Essa ausência torna-se ainda mais preocupante em contextos de alta vulnerabilidade social, em que a escola é, muitas vezes, o único espaço de segurança afetiva para muitas crianças. A não consideração dessas dimensões resulta na fragmentação da experiência escolar, em uma abordagem que privilegia a técnica em detrimento do cuidado.

Do ponto de vista da inclusão, nota-se a baixa incidência de propostas que considerem diferentes modos de aprender e expressar-se. Crianças com deficiência, transtornos de aprendizagem ou com repertórios linguísticos diversos (como surdos, imigrantes ou falantes de línguas indígenas) não encontram no currículo habilidades que garantam sua plena participação, o que fragiliza a efetivação do direito à educação linguística para todos.

A própria ideia de multiletramentos, embora presente em algumas formulações, é tratada de modo superficial. Pouco se explora a integração entre linguagens visuais, digitais, sonoras e corporais, tampouco se propõem práticas que articulem diferentes mídias e tecnologias de forma significativa. O currículo ainda opera, em muitos momentos, sob uma lógica alfabética e linear da linguagem.

Essa limitação também impacta as possibilidades de inovação pedagógica. A falta de ênfase em letramentos digitais e midiáticos limita o engajamento dos estudantes com práticas comunicativas contemporâneas, como memes, fanfics, vídeos curtos, jogos digitais e redes sociais. Desconsiderar essas formas de linguagem pode reforçar a distância entre o universo escolar e as práticas sociais das crianças.

Por vezes, o currículo ainda parece operar com um modelo de criança idealizada, homogênea, alfabetizada, normativa, com acesso universal à escola e com regularidade em sua trajetória educacional. Tal representação invisibiliza as desigualdades sociais, raciais e territoriais que atravessam as infâncias brasileiras e impactam diretamente a aprendizagem de línguas.

Mesmo as propostas de oralidade, que em tese valorizam a interação, tendem a estar ancoradas em estruturas padronizadas de fala. A exploração da linguagem espontânea, das

narrativas infantis ou da variação linguística pouco aparece, limitando o reconhecimento da criança como sujeito produtor de sentidos plurais.

Esses desalinhamentos apontam para a necessidade urgente de revisão crítica do CP-LIAI do EF, de modo a aproximá-lo de uma proposta curricular que reconheça efetivamente as crianças em sua diversidade, suas experiências e seus repertórios como legítimos e formadores. Essa revisão implica, também, escutar os professores e professoras que, cotidianamente, ressignificam o currículo nas práticas concretas de sala de aula.

Assim, é preciso compreender que todo currículo carrega intencionalidades formativas e que sua construção reflete disputas políticas e ideológicas. Ao analisar os desalinhamentos do CP-LIAI do EF, não se trata de desqualificar seus avanços, mas de reconhecer que, para além do texto prescrito, existe uma prática em movimento que precisa de apoio, escuta e abertura para o novo.

Diante dessas contradições e silenciamentos, torna-se evidente que o CP-LIAI do EF, embora avance em algumas direções, ainda carece de uma escuta mais profunda das infâncias, da diversidade cultural e linguística presente nas escolas públicas e das necessidades dos(as) docentes que atuam nesses contextos. A ausência de um olhar mais inclusivo, flexível e responsivo às diferentes realidades escolares compromete seu potencial formativo e reforça a urgência de sua revisão crítica.

Essa análise, no entanto, não busca negar os méritos do documento, mas reconhecê-lo como um artefato em disputa, atravessado por diferentes racionalidades pedagógicas e interesses políticos. É justamente nesse entrecruzamento de forças que emerge a necessidade de examinar a co-presença de múltiplas vozes curriculares, que conferem ao CP-LIAI do EF uma identidade híbrida, por vezes ambígua, mas também repleta de possibilidades de ressignificação.

4.6 A CO-PRESENÇA DA MULTIPLICIDADE DE VOZES

O CP-LIAI do EF não é um texto homogêneo. Ao contrário, ele se constitui como um espaço de enunciação permeado por diferentes vozes teóricas, metodológicas e ideológicas, que dialogam, se complementam, mas também entram em tensão. Essas vozes refletem disputas em torno de concepções de língua, infância, ensino e aprendizagem, e evidenciam o currículo como um artefato plural, construído a partir de compromissos nem sempre convergentes.

Nesse sentido, este subtópico busca analisar como essas diferentes vozes, técnicas, políticas, pedagógicas e afetivas, entrelaçam-se no documento, ora reafirmando abordagens tradicionais, ora abrindo caminhos para práticas mais críticas, inclusivas e situadas. Ao reconhecer essa multiplicidade, amplia-se a compreensão do currículo não apenas como prescrição normativa, mas como território em disputa, onde se produzem sentidos, resistências e reinvenções.

O CP-LIAI do EF não apresenta uma homogeneidade discursiva; ao contrário, ele se configura como um artefato textual atravessado por múltiplas vozes, perspectivas e intenções formativas. Essa característica remete ao conceito de co-presença da multiplicidade de vozes, que diz respeito à convivência simultânea de propostas pedagógicas diversas, e por vezes contraditórias, dentro do mesmo documento. Tal fenômeno não é um defeito, mas uma marca constitutiva dos currículos como textos políticos e ideológicos em disputa.

Conforme argumenta Duboc (2014), os currículos são campos pós-modernos de embate simbólico, nos quais discursos distintos sobre linguagem, ensino, infância e sociedade coexistem, se tensionam e, por vezes, se anulam. No caso do CP-LIAI do EF, observa-se a presença de elementos que apontam tanto para uma pedagogia crítica e inclusiva quanto para resquícios de práticas tecnicistas, normativas e padronizadoras. Essa ambivalência, longe de ser um paradoxo a ser resolvido, constitui a base para a compreensão crítica do currículo como espaço de multiplicidade.

A presença simultânea de habilidades que favorecem a valorização da diversidade cultural, ao lado de outras que reforçam a repetição mecânica e a padronização de estruturas linguísticas, revela que o documento não está ancorado em um único paradigma pedagógico. Essa heterogeneidade reflete as disputas epistemológicas travadas nos bastidores da formulação curricular, entre a manutenção de uma tradição escolar normativa e os esforços de renovação propostos por vozes mais críticas e sensíveis à pluralidade das infâncias.

Nesse sentido, é possível afirmar que o CP-LIAI do EF abriga em seu interior tanto as vozes da renovação pedagógica quanto os ecos de uma escola tradicional. As primeiras manifestam-se em habilidades que envolvem ludicidade, multiletramentos e práticas interculturais; as segundas, em formulações prescritivas, no foco em estruturas linguísticas descontextualizadas e na ausência de dimensões afetivas explícitas. Essa co-presença de múltiplas vozes exige do professor uma leitura crítica e reflexiva do documento, capaz de reconhecer seus limites, mas também de ativar suas potências.

A ideia dessa co-presença também dialoga com o conceito de currículo como texto polifônico, defendido por autores da LAC (Moita Lopes; Menezes de Souza). Nessa perspectiva, o currículo não pode ser interpretado como um enunciado unívoco, mas como um conjunto de discursos atravessados por tensões sociais, ideológicas e culturais. É essa tensão constitutiva que confere ao currículo seu caráter político e o torna objeto legítimo de análise e intervenção.

A multiplicidade de vozes presente no CP-LIAI do EF é também reflexo das diversas matrizes teóricas que influenciam sua construção. Ao mesmo tempo em que se identificam traços das pedagogias críticas e dos multiletramentos, é notável a influência de modelos baseados em competências, que tendem à mensuração de resultados e à organização linear de habilidades. A justaposição desses referenciais resulta em um currículo híbrido, no qual convivem visões emancipadoras e reguladoras da linguagem e da infância.

Esse hibridismo pode ser lido como uma expressão da própria complexidade dos sistemas educacionais contemporâneos, marcados por forças contraditórias. De um lado, há pressões por padronização, performatividade e *accountability*. De outro, emergem movimentos que reivindicam uma educação sensível às diferenças, ao território e à escuta das infâncias. O currículo, situado nesse entremeio, materializa essas disputas em sua escrita, estrutura e orientações pedagógicas.

Importante destacar que a co-presença de discursos dissonantes não torna o currículo inoperante. Pelo contrário, ela abre “brechas” para a ação docente autônoma, criativa e crítica. Professores que reconhecem essas ambivalências podem mobilizar as potencialidades do currículo para construir práticas pedagógicas significativas, ao mesmo tempo em que tensionam suas limitações e silenciam seus pontos cegos. Trata-se de exercer a agência docente não como mera aplicadora de prescrições, mas como mediadora de sentidos e narrativas.

A leitura crítica da co-presença de múltiplas vozes também revela a necessidade de formar professores capazes de ler o currículo como artefato ideológico. Isso implica superar a visão de que o currículo é um conjunto neutro de conteúdos e reconhecer que ele é produzido a partir de escolhas políticas, culturais e epistêmicas. A formação docente, nesse sentido, precisa incluir o desenvolvimento da consciência curricular, ou seja, a capacidade de interpretar, questionar e ressignificar as orientações curriculares à luz das experiências locais e dos sujeitos envolvidos.

A coexistência de vozes contraditórias no CP-LIAI do EF não deve ser lida apenas como fragilidade, mas também como possibilidade. Possibilidade de recriar, de recontextualizar e de

promover práticas pedagógicas que sejam, ao mesmo tempo, alinhadas com as diretrizes institucionais e comprometidas com a justiça social. Essa abertura exige sensibilidade ética e epistemológica por parte dos educadores, e o reconhecimento de que o currículo é, antes de tudo, uma construção negociada.

A multiplicidade de vozes também se relaciona com a ideia de resistência. Ao contrário de uma leitura passiva e obediente do currículo, o reconhecimento da co-presença dessas vozes permite ao professor atuar como sujeito que resiste à homogeneização, à colonialidade e à neutralidade aparente das prescrições. Essa resistência não se dá apenas no discurso, mas nas escolhas metodológicas, nos materiais selecionados, nos modos de escutar e de interagir com as crianças.

Ao considerar a co-presença de vozes como chave de leitura do CP-LIAI do EF, compreende-se que a prática docente não é linear, nem puramente reprodutora. Ela é situada, atravessada por disputas, e marcada por decisões que os professores tomam diariamente diante das ambiguidades curriculares. Reconhecer essa multiplicidade é, portanto, um passo necessário para a construção de um ensino de inglês com as crianças, e não apenas para elas.

Pensar o currículo como espaço neutro ou técnico é ignorar sua natureza profundamente ideológica e política. Conforme aponta Duboc (2019), o currículo é, antes de tudo, um artefato discursivo em que se materializam diferentes concepções de linguagem, sociedade, infância e ensino. Longe de ser um simples instrumento de prescrição pedagógica, ele constitui-se como território de disputas epistemológicas, no qual vozes, valores e saberes se confrontam, se silenciam e, por vezes, se sobrepõem.

Duboc (2019) afirma que “os currículos não são apenas documentos pedagógicos, mas dispositivos que regulam e normatizam modos de pensar, dizer e agir na escola”. Essa perspectiva rompe com a visão tradicional de currículo como uma lista de conteúdo a serem ensinados, revelando-o como uma construção ideológica que delimita quais conhecimentos são legitimados como válidos, e quais são marginalizados ou apagados. Isso implica reconhecer que toda formulação curricular envolve escolhas que refletem interesses e projetos de sociedade.

A análise do CP-LIAI do EF à luz dessa concepção crítica revela o modo como o documento opera simultaneamente como campo de resistência e de normatização. Ao incorporar propostas como a valorização da oralidade, da ludicidade e da diversidade cultural, o CP-LIAI do EF abre espaço para práticas mais democráticas e plurais. No entanto, ao manter uma estrutura rigidamente alinhada à lógica das competências e ao modelo performativo de

avaliação, o currículo também reitera discursos hegemônicos que favorecem o controle e a padronização dos sujeitos.

Essa ambivalência mostra que o currículo é palco de uma disputa constante entre epistemologias que se tensionam: de um lado, a pedagogia crítica e os multiletramentos, que reivindicam uma escola comprometida com a escuta, com a diversidade e com a transformação social; de outro, os discursos de eficácia, rendimento e mensuração, que submetem a prática educativa a lógicas empresariais e a modelos neoliberais de gestão. A presença dessas vozes em conflito evidencia que o currículo não é nunca um território pacificado.

Ao discutir currículo como disputa epistemológica, Duboc (2019) destaca também o papel da linguagem na constituição dos sentidos escolares. O currículo, nesse sentido, não apenas descreve conteúdo ou competências: ele institui verdades sobre o que é ensinar, quem pode ensinar, quem é o estudante ideal e o que significa “aprender uma língua”. Essas verdades, muitas vezes naturalizadas, são na realidade construções sociais que respondem a contextos históricos e interesses específicos.

Por isso, a leitura crítica do currículo exige que se vá além da superfície das habilidades prescritas. É necessário analisar quais vozes são autorizadas a falar, quais sujeitos são reconhecidos, quais saberes são privilegiados e quais formas de existência são validadas. Essa análise permite identificar os mecanismos de exclusão simbólica presentes nos documentos oficiais, mesmo quando estes se apresentam com linguagem inclusiva ou inovadora.

Além disso, o alinhamento do currículo às diretrizes da BNCC insere o documento em uma lógica nacional de padronização, que, embora prometa equidade, pode reforçar desigualdades ao desconsiderar as realidades locais. Duboc (2019) alerta que “a padronização do conhecimento escolar produz efeitos de silenciamento de saberes, modos de ser e epistemologias não hegemônicas”. Isso é particularmente grave em um país marcado por desigualdades raciais, territoriais e econômicas.

O currículo também atua como instrumento de regulação dos corpos e das práticas pedagógicas. Ao definir metas, habilidades e indicadores de desempenho, ele não apenas orienta, mas também controla as ações dos professores e dos estudantes. Esse controle se manifesta nas pressões por cumprimento de habilidades em prazos definidos, independentemente das singularidades dos contextos e dos sujeitos envolvidos no processo.

No entanto, é justamente nesse espaço de tensão que emergem as possibilidades de resistência. Ao compreender o currículo como lugar de disputa, o professor pode reposicionar-se como agente crítico, capaz de ler nas entrelinhas, tensionar prescrições e reinventar práticas.

Como afirma Duboc (2019), “o currículo não é destino, é campo de luta simbólica”. Essa visão convida à ação docente politicamente situada e epistemologicamente consciente.

A disputa epistemológica que permeia o currículo também se materializa nas políticas públicas de formação docente. Documentos como o CP-LIAI do EF não apenas orientam o que ensinar, mas também impactam diretamente os processos de formação de professores, exigindo que estes se alinhem a determinados modelos de conhecimento. Por isso, pensar criticamente o currículo é, também, pensar as condições de possibilidade de uma formação docente comprometida com a justiça social.

Ao compreender o currículo como artefato ideológico e espaço de disputa, reafirma-se a importância de abordá-lo com lentes críticas, que reconheçam seus atravessamentos históricos, culturais e políticos. Essa perspectiva amplia o campo de ação do professor, da pesquisadora e das próprias crianças, permitindo a construção de uma educação linguística que seja, ao mesmo tempo, situada, plural e transformadora.

As análises realizadas ao longo deste capítulo evidenciam que o CP-LIAI é um artefato pedagógico atravessado por múltiplas vozes, tensões e disputas. Diante disso, uma das principais implicações é a urgência de fortalecer a formação docente crítica, que capacite os professores a lerem o currículo como campo de lutas simbólicas, e não como prescrição neutra ou técnica a ser aplicada automaticamente.

Como já destacado por Duboc (2019), a formação de professores precisa ir além da instrumentalização metodológica e da simples transmissão de modelos prontos. É preciso criar espaços formativos que fomentem o questionamento, a análise política dos documentos curriculares e a elaboração de práticas pedagógicas sensíveis às realidades locais, às singularidades das infâncias e à diversidade linguística e cultural dos sujeitos escolares.

Nesse cenário, a formação inicial e continuada de professores de LIAI do EF deve contemplar referenciais da LAC (Moita Lopes, Rajagopalan, Souza), abordagens interseccionais e epistemologias decoloniais que permitam problematizar as relações entre língua, poder e identidade. O professor que compreende que ensinar uma língua é também intervir no mundo será mais capaz de tensionar as normatividades implícitas nas habilidades do currículo e propor práticas mais inclusivas e significativas.

Além disso, torna-se fundamental garantir que os docentes tenham acesso a estudos sobre letramentos críticos e multiletramentos (Kern, The New London Group, Rojo), especialmente porque essas abordagens fornecem ferramentas teóricas e metodológicas potentes para integrar diferentes linguagens, modos de comunicação e repertórios culturais às

práticas de sala de aula. Quando o professor reconhece a pluralidade de linguagens que atravessam a vida das crianças, ele amplia as possibilidades de mediação pedagógica.

As análises também indicam a necessidade de que a formação docente incorpore de forma mais sistemática a dimensão emocional do ensino de línguas. A escuta das infâncias, o cuidado com os afetos e o desenvolvimento da empatia são elementos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem nos AI do EF, conforme apontam autores como Goleman (1995), Steiner (2003) e Barcellos (2015). A ausência dessas dimensões no currículo pode ser compensada por práticas pedagógicas intencionais, éticas e sensíveis.

A formação docente deve, portanto, favorecer o desenvolvimento de uma consciência curricular, isto é, a capacidade de compreender o currículo como construção discursiva situada, permeada por relações de poder, e que pode ser (re) apropriada pedagogicamente de maneiras diversas. Essa consciência é o que possibilita ao professor transitar entre os espaços de prescrição e de invenção, entre o que é proposto oficialmente e o que é construído nas práxis cotidianas.

A prática pedagógica, por sua vez, deve ser encarada como espaço de escuta, criação e negociação. Isso significa abandonar o ensino baseado apenas em estruturas linguísticas pré-determinadas ou em listas de vocabulário descontextualizadas, para apostar em propostas que dialoguem com o universo simbólico das crianças, suas vivências, seus desejos e suas formas próprias de narrar o mundo.

Nesse processo, a ludicidade assume papel central. Como discutido por Tonelli (2023) e Rocha e Gattolin (2024), o jogo, a imaginação, a arte e o corpo são linguagens legítimas da infância, e devem ser incorporados como princípios epistemológicos, e não apenas como estratégias metodológicas complementares. Essa mudança de perspectiva exige que o professor esteja aberto à escuta do inesperado e à coautoria do conhecimento com seus alunos.

As implicações da análise também apontam para a importância da articulação entre currículo e território. O professor, ao reinterpretar o currículo à luz de seu contexto, pode promover práticas que dialoguem com saberes locais, com expressões culturais da comunidade e com questões socialmente relevantes para os estudantes. Essa contextualização reforça o caráter político da prática pedagógica e a aproxima das necessidades reais dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Do ponto de vista institucional, é fundamental que as redes de ensino apoiem os professores nesse exercício de crítica e criatividade. Isso inclui ofertar formação continuada dialógica e situada, assegurar tempo e condições para o planejamento colaborativo, e valorizar

a produção docente como parte integrante da política curricular. A inovação pedagógica não será possível sem investimento na formação e no reconhecimento do professor como sujeito epistêmico.

A análise do CP-LIAI do EF evidencia que as habilidades curriculares não são determinantes do que acontece na sala de aula, mas que exercem forte influência sobre o modo como o ensino é planejado, executado e avaliado. Por isso, é preciso formar professores que saibam ler nas entrelinhas, identificar as possibilidades abertas por certas formulações e resistir àquelas que operam como dispositivos de controle e exclusão.

Formar professores críticos é, também, formar sujeitos capazes de disputar sentidos sobre o que é ensinar e aprender uma língua. É preparar profissionais que compreendam a escola como espaço de produção de sentidos, e não apenas de reprodução de conteúdo. Trata-se de promover uma pedagogia que reconhece a infância como tempo potente e produtivo, e a linguagem como campo de liberdade e criação.

As implicações desta análise reafirmam que a construção de uma prática pedagógica transformadora exige mais do que mudanças curriculares. Exige, sobretudo, mudanças nos modos de formar, de escutar e de reconhecer os sujeitos da educação, especialmente os professores e as crianças como protagonistas na construção de uma escola mais justa, plural e democrática.

Diante da multiplicidade de vozes que compõem o CP-LIAI do EF, compreendê-lo como artefato polifônico e ideológico é reconhecer que o currículo não determina, mas tensiona possibilidades de ação. Essa leitura abre caminho para uma prática docente que vá além da simples aplicação das habilidades prescritas, assumindo uma postura crítica, responsiva e situada. Em meio às contradições do documento, é o professor quem pode ativar suas brechas, escutar as infâncias e construir percursos pedagógicos que ressignifiquem o currículo em favor de uma educação linguística ética, plural e transformadora.

4.7 DO PAPEL À PRÁTICA: A POTÊNCIA DA AÇÃO DOCENTE

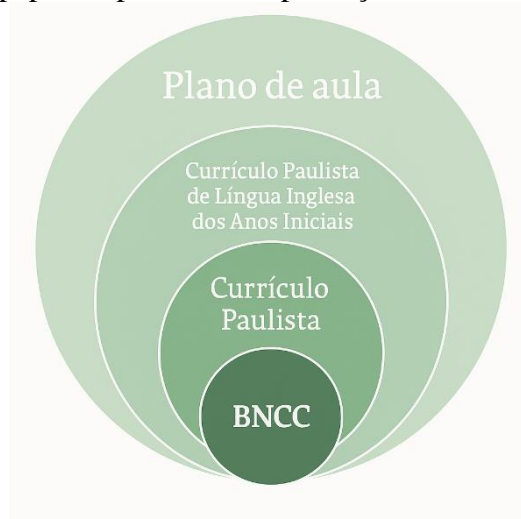
Se, por um lado, o CP-LIAI do EF apresenta limites e contradições que revelam disputas ideológicas e epistemológicas, por outro, ele também convoca o professor a assumir um papel ativo na mediação dessas tensões. O desafio que se impõe é transformar o documento oficial em ponto de partida para a criação de práticas pedagógicas sensíveis ao contexto, às infâncias e às múltiplas linguagens que atravessam a escola. Assim, este subtópico discute o papel da

docência como potência de ação crítica e criativa, capaz de transpor o currículo do papel à prática de forma engajada, afetiva e comprometida com a justiça social.

O CP-LIAI do EF, embora traga um conjunto de habilidades organizadas por ano escolar, apresenta-se como um documento extremamente sintético. Com poucas páginas destinadas à LIAI do EF, o documento não se aprofunda nas especificidades do ensino dessa língua para crianças, o que pode comprometer sua efetividade formativa. É nesse ponto que se faz necessário reconhecer que o currículo não se realiza em sua forma escrita, mas ganha vida a partir da mediação docente.

A presença do professor como sujeito epistêmico e agente de transformação do currículo é uma dimensão pouco explorada no CP-LIAI no EF. O documento opera, em grande medida, numa lógica prescritiva, em que as habilidades aparecem descontextualizadas das realidades escolares. Isso exige que o professor atue como intérprete e adaptador do currículo, traduzindo suas diretrizes em práticas pedagógicas significativas. Na Figura 15 podemos observar que, da BNCC para o chão da sala de aula, ou seja, corroboramos Sacristán (2000), “quem, a não ser o professor, pode moldar o currículo em função das necessidades pessoais e sociais” e “escolher os textos mais adequados para despertar o interesse” dos estudantes?

Figura 15 - O papel do professor na produção do conhecimento escolar



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

O distanciamento entre o que está prescrito e o que se realiza no cotidiano escolar reforça a ideia de que o currículo é, antes de tudo, uma construção prática. Essa perspectiva encontra respaldo na concepção de currículo como um campo de disputas, conforme propõe Moreira (2012), em que diferentes vozes e interesses se entrecruzam. Nesse cenário, o papel do professor como leitor crítico e recontextualizador torna-se ainda mais relevante.

Embora o CP-LIAI do EF busque dialogar com a BNCC e com os princípios do CP, sua estrutura condensada pode induzir os docentes a compreendê-lo como um manual técnico. Isso pode levar à repetição de práticas tradicionais, especialmente quando faltam momentos de formação continuada que promovam uma leitura crítica e colaborativa do documento. É importante destacar que o CP-LIAI não é um currículo completo, mas uma parte específica do CP voltada à LIAI do EF. Sua síntese estrutural não exige a necessidade de contextualização pedagógica por parte dos educadores, especialmente diante de realidades escolares marcadas por desigualdades sociais, culturais e econômicas.

A ênfase no desenvolvimento de habilidades pode ser positiva quando integrada a práticas reflexivas. No entanto, a fragmentação dessas habilidades, sem a articulação explícita com objetivos formativos mais amplos, como a educação linguística crítica e emancipatória, dificulta a construção de sentidos significativos para os alunos. Nesse contexto, o professor é quem realiza a costura entre as habilidades previstas e os projetos de aprendizagem de seus alunos. É ele quem transforma uma habilidade como a **EF03LI03** “ Utilizar a língua inglesa para descrever características de pessoas, animais, lugares, objetos, etc.” em uma situação comunicativa real e dialógica, com potencial de acolhimento, escuta e construção de pertencimento.

A responsabilização exclusiva do professor, sem a garantia de condições materiais e institucionais adequadas, pode ser injusta e contraproducente. A centralidade docente precisa vir acompanhada de políticas públicas de formação continuada, planejamento coletivo e tempo para estudo, elementos que são essenciais para a reelaboração curricular no cotidiano da sala de aula.

O CP-LIAI do EF apresenta-se, portanto, como um ponto de partida, não como um ponto de chegada. Sua efetividade depende do olhar atento e da escuta sensível dos professores, que, por meio de suas experiências, podem reinterpretar as habilidades propostas à luz das necessidades reais dos estudantes. A noção de currículo vivo, proposta por Sacristán (2000), ajuda a compreender que o currículo só se concretiza na medida em que é vivenciado pelos sujeitos que o operam, neste caso, professoras e professores que atuam com crianças pequenas e suas múltiplas formas de ser, sentir e aprender.

É necessário também problematizar a ausência de espaços efetivos de escuta dos professores na formulação do CP-LIAI. Apesar do discurso colaborativo presente no documento-mãe do CP, muitos docentes relatam que não participaram do processo de

construção das habilidades de LI, o que dificulta seu sentimento de pertencimento em relação ao currículo.

A relação entre currículo e planejamento pedagógico precisa ser fortalecida. O currículo não deve ser entendido como um script a ser seguido, mas como um repertório de possibilidades. Cabe ao professor fazer escolhas didáticas coerentes com o contexto de sua turma, adaptando e ressignificando as habilidades previstas conforme suas finalidades ético-políticas.

A autonomia docente, portanto, deve ser um princípio orientador da implementação curricular. Isso não significa improvisação ou ausência de direção, mas a possibilidade de o professor exercer sua criatividade e protagonismo na construção de práticas que respeitem a singularidade das infâncias.

A leitura do CP-LIAI do EF à luz dos multiletramentos evidencia a necessidade de romper com práticas transmissivas. Os multiletramentos, conforme o New London Group (1996), exigem a valorização de múltiplas linguagens, culturas e mídias, elementos pouco evidenciados no documento. Aqui novamente o professor torna-se chave, ao propor atividades que superem a mera reprodução de estruturas linguísticas.

A valorização da oralidade no CP-LIAI do EF é um ponto positivo, mas precisa estar integrada a práticas significativas de escuta e produção de sentidos. O professor, nesse aspecto, atua como mediador entre o texto curricular e a vida das crianças, promovendo encontros autênticos com a LI.

O CP-LIAI do EF não contempla de forma explícita as dimensões afetivas e identitárias do ensino de línguas. Essa lacuna reforça a necessidade de que o professor promova situações de aprendizagem que reconheçam as crianças como sujeitos epistêmicos e produtores de sentido, conforme aponta Freire (1996).

Ainda que o documento mencione a importância da ludicidade, ele pouco avança na explicitação de como o lúdico pode ser incorporado de maneira crítica. O professor, mais uma vez, é quem traduz esse princípio em propostas pedagógicas que respeitem o tempo da infância e estimulem a curiosidade e a imaginação.

O documento também carece de indicadores avaliativos que contemplem o desenvolvimento integral dos estudantes. Avaliar não deve se restringir à aferição de habilidades isoladas, mas considerar trajetórias, processos e interações. Cabe ao professor desenvolver instrumentos avaliativos coerentes com sua proposta de ensino e aprendizagem. A escuta ativa das crianças, aspecto ausente no CP-LIAI do EF, é uma prática que pode ser

incorporada pelo professor no cotidiano escolar. A inclusão das vozes infantis na construção das aulas amplia o significado do currículo, tornando-o mais plural e situado.

Em síntese, a presença do professor não é apenas operacional: é formativa, crítica e criadora. O currículo, em sua materialidade, é apenas papel. Quem lhe dá vida, corpo e sentido é o professor, no chão da sala de aula, por meio de sua escuta, sensibilidade e compromisso com uma educação linguística inclusiva e transformadora.

Dessa forma, o CP-LIAI do EF pode ser entendido não como uma camisa de força, mas como um ponto de partida que requer o protagonismo dos professores para se tornar, de fato, uma ferramenta formativa e inclusiva. A potência de ação docente reside justamente na capacidade de escutar, (res)significar e (re)inventar o currículo a partir das vivências, afetos e repertórios das infâncias. Reconhecer essa potência é essencial para que o ensino de LIAI do EF aproxime-se de uma perspectiva crítica, situada e transformadora que não apenas ensina palavras em outra língua, mas amplia horizontes, promove pertencimento e afirma a diversidade como valor pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar criticamente o CP-LIAI do EF, com foco na articulação entre as habilidades linguística, cognitiva, sociocultural e socioemocional. A partir de uma abordagem qualitativo-interpretativa, fundamentada nas dimensões de letramento e nos princípios da educação linguística crítica, buscou-se compreender as concepções que sustentam o currículo e avaliar seu potencial formativo à luz das demandas de uma educação mais justa, inclusiva e situada.

A pergunta que norteou a investigação foi: Como as habilidades linguística, cognitiva, sociocultural e socioemocional são promovidas pelo CP-LIAI do EF à luz das dimensões do letramento crítico?

A análise revelou que o documento curricular apresenta avanços importantes, como a valorização da oralidade, da ludicidade e da diversidade cultural. No entanto, esses avanços ainda são pontuais e coexistem com uma lógica prescritiva e tecnicista que fragiliza o potencial formativo do currículo. A fragmentação das habilidades, a ausência de articulação entre elas e a recorrente invisibilização das vozes infantis indicam um currículo que oscila entre a inovação e a manutenção de paradigmas tradicionais.

Em relação à dimensão linguística, o CP-LIAI do EF propõe o uso comunicativo da língua inglesa em contextos básicos, o que representa um avanço em comparação com abordagens exclusivamente gramaticais. Contudo, muitas habilidades ainda priorizam a repetição e o reconhecimento de vocabulário isolado, desconectados de práticas sociais autênticas. Essa abordagem, influenciada por uma visão estruturalista da linguagem, limita a construção de significados mais amplos e o desenvolvimento de práticas discursivas situadas.

No campo cognitivo, identificam-se tentativas iniciais de promover operações mentais como classificação, inferência e comparação. Essas propostas, entretanto, carecem de aprofundamento e contextualização, não favorecendo, de forma sistemática, o desenvolvimento de habilidades como resolução de problemas, argumentação ou pensamento crítico. Nesse sentido, o papel do professor torna-se central para ressignificar tais habilidades e ativar processos de aprendizagem mais reflexivos e significativos.

A dimensão sociocultural, por sua vez, embora presente em menções a aspectos culturais de países falantes de inglês, mostra-se genérica e pouco crítica. Falta ao currículo uma problematização de estereótipos e um reconhecimento efetivo da pluralidade cultural e linguística dos estudantes. Não há incentivo ao diálogo entre a língua inglesa e as realidades

locais, o que compromete a construção de uma educação linguística decolonial e socialmente engajada.

Já a dimensão socioemocional aparece de maneira difusa, sem ser incorporada como eixo articulador do currículo. Aspectos como empatia, escuta, acolhimento e valorização das emoções não estão sistematizados nas habilidades, o que limita a formação de vínculos afetivos, o fortalecimento da autoestima e o senso de pertencimento, elementos fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Em síntese, os achados apontam que, embora o CP-LIAI do EF apresente propostas alinhadas a perspectivas mais contemporâneas da educação linguística, sua implementação efetiva depende da mediação crítica do professor, que precisa reinterpretar e adaptar as habilidades curriculares às realidades de sua turma. Sem essa atuação docente consciente e situada, o currículo corre o risco de reforçar práticas tradicionais, descontextualizadas e despotencializadoras das infâncias.

Além da análise das dimensões formativas previstas no CP-LIAI, a investigação da estrutura curricular do documento também revelou tensões significativas entre potencial formativo e limites estruturais. Observou-se que, embora o currículo apresente avanços importantes como a ênfase na oralidade, a incorporação inicial dos multiletramentos e o reconhecimento da dimensão intercultural, tais aspectos ainda se encontram dispersos ou subexplorados. A ludicidade, por exemplo, aparece associada a estratégias metodológicas, mas não é reconhecida como eixo epistemológico legítimo da infância. A progressão linear das habilidades, embora organizada por temas relevantes, pode induzir a uma gradação rígida e pouco sensível às singularidades dos contextos escolares. Além disso, o currículo se mostra tímido na valorização das dimensões afetivo-emocionais, essenciais na formação integral das crianças. Esses achados reforçam que o currículo, enquanto artefato pedagógico, não pode ser compreendido apenas como prescrição técnica, mas como espaço simbólico e político, que demanda leitura crítica, escuta ativa das infâncias e ressignificação constante por parte dos professores. Assim, torna-se imprescindível avançar na construção de um currículo vivo, dialógico e sensível às múltiplas linguagens e tempos da infância, reafirmando o papel do professor como mediador crítico e cocriador de práticas pedagógicas mais humanizadas e transformadoras.

Outro achado relevante da análise diz respeito à concepção de infância que permeia o CP-LIAI do EF. Ao reconhecer parcialmente a criança como sujeito de linguagem e de direitos, o currículo avança no sentido de valorizar a oralidade, a ludicidade e a diversidade cultural. No entanto, ainda carece de uma abordagem mais ampla e efetiva que compreenda a infância como

tempo legítimo de aprendizagem, expressão e agência, e não apenas como etapa preparatória. A lógica adultocêntrica permanece presente em várias formulações, o que limita a escuta das vozes infantis e a inserção de práticas que mobilizem repertórios próprios, saberes situados e formas plurais de significar o mundo. A partir do diálogo com diretrizes como o Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental e o recente Referencial do British Council (2022, 2025), torna-se evidente a urgência de um currículo que não apenas mencione, mas efetivamente promova a participação ativa da criança nos processos educativos, reconhecendo-a como cocriadora do conhecimento. Isso implica deslocar o foco da antecipação de conteúdos para a construção de experiências significativas de linguagem, sustentadas por práticas pedagógicas sensíveis, afetivas e comprometidas com a formação de sujeitos críticos e socialmente engajados.

A análise também revelou importantes pontos de convergência entre o CP-LIAI do EF e os princípios das abordagens críticas da LA, ainda que de forma nem sempre sistematizada. Habilidades que valorizam a diversidade linguística e cultural, a oralidade como prática social, os multiletramentos e a ludicidade apontam para a presença de brechas formativas que podem ser exploradas em uma perspectiva crítica e situada. A dimensão intercultural, por exemplo, contribui para deslocar a visão da LI como código neutro, promovendo o reconhecimento de saberes plurais e o respeito à alteridade. Da mesma forma, o estímulo à autoria infantil, à leitura multimodal e à representação verbo-visual amplia as possibilidades de participação das crianças, respeitando seus repertórios e formas expressivas. Esses alinhamentos indicam que, embora o currículo não se apresente explicitamente como crítico ou decolonial, ele pode ser apropriado de modo a sustentar práticas pedagógicas emancipadoras, ancoradas na escuta, na ética do cuidado e na valorização da infância em sua pluralidade. Nesse sentido, o papel do professor como sujeito epistêmico e mediador crítico torna-se central para ativar os potenciais do currículo e transformá-lo em espaço de aprendizagem sensível, engajada e socialmente comprometida.

Apesar dos alinhamentos pontuais com abordagens críticas, a análise também evidenciou importantes desalinhamentos e lacunas no CP-LIAI do EF, que comprometem sua efetividade como proposta de educação linguística plural, inclusiva e situada. A presença de habilidades excessivamente prescritivas, centradas na memorização de vocabulário e na reprodução de estruturas linguísticas descontextualizadas, revela a permanência de uma lógica tecnicista que reduz a linguagem a um conjunto de formas padronizadas, em detrimento de seu uso social, afetivo e político. A ausência de uma escuta ativa das infâncias, da valorização dos

repertórios híbridos e das práticas linguísticas locais, assim como a superficialidade na abordagem dos multiletramentos, limita o reconhecimento da criança como sujeito produtor de sentidos. Soma-se a isso a baixa presença de propostas que contemplem dimensões emocionais, acessibilidade, diversidade e inovação pedagógica. Em um currículo ainda marcado por normatividades linguísticas e por uma representação idealizada da infância, torna-se urgente a revisão crítica do documento, com vistas a garantir sua sensibilidade às realidades escolares, à complexidade das práticas linguísticas contemporâneas e ao direito de todas as crianças a uma educação linguística significativa, dialógica e transformadora.

A análise do CP-LIAI do EF como artefato curricular também revelou a co-presença de múltiplas vozes, tensionando o documento entre racionalidades pedagógicas divergentes. Por um lado, emergem traços de uma proposta mais sensível à infância, à diversidade e à linguagem como prática social; por outro, persistem marcas de uma lógica instrucional, tecnicista e uniformizadora. Essa heterogeneidade discursiva reforça a compreensão de que o currículo não é neutro, mas sim um campo de disputas simbólicas, epistemológicas e ideológicas, no qual coexistem intencionalidades formativas muitas vezes contraditórias. A presença simultânea de princípios da educação linguística crítica e de práticas escolares normativas evidencia o caráter híbrido e ambíguo do documento, conforme discutido por Duboc (2014, 2019). Nesse sentido, o CP-LIAI do EF pode ser interpretado como um espaço de negociação e ressignificação permanente, que exige do professor um olhar crítico e uma postura ética frente às demandas do contexto escolar e às vozes silenciadas na formulação curricular. Reconhecer essas múltiplas vozes é passo essencial para que o currículo seja apropriado de forma situada, dialógica e responsiva às complexidades das práticas pedagógicas reais.

Diante das contradições, silenciamentos e potencialidades identificados na análise do CP-LIAI do EF, destaca-se o papel central do(a) professor(a) como mediador(a) crítico(a) e sujeito epistêmico na implementação curricular. Ainda que o documento traga limitações estruturais e conceituais, sua efetividade como instrumento formativo depende diretamente da escuta sensível, da criatividade pedagógica e do compromisso ético-político dos profissionais da educação. Ao se apropriar criticamente do currículo, o(a) docente torna-se capaz de reinterpretá-lo à luz de sua realidade, das vozes das crianças e das demandas do território em que atua. Essa mediação implica reconhecer o currículo como artefato inacabado e passível de ressignificação, cuja potência se realiza no encontro entre teoria e prática, entre diretrizes prescritas e experiências vividas. Portanto, a ação docente se configura como elemento

transformador, capaz de tensionar normatividades, ampliar sentidos e promover uma educação linguística mais justa, plural e situada, comprometida com a formação integral das infâncias.

Com base nos achados, esta dissertação propõe caminhos para a ressignificação do CP-LIAI do EF, entre eles: a inserção de habilidades que valorizem a autoria infantil; o reconhecimento dos letramentos digitais, multimodais e emocionais; a explicitação da dimensão afetiva da aprendizagem; e a valorização da diversidade linguística e das práticas decoloniais. Tais mudanças requerem não apenas revisão documental, mas um compromisso ético-político com a formação integral das crianças.

Finalmente, destaca-se a urgência de fortalecer a pesquisa sobre o ensino de inglês na infância, considerando as práticas escolares reais, os saberes docentes e os repertórios infantis. O letramento em LI, quando assumido como direito e experiência formativa desde os primeiros anos, pode contribuir significativamente para a construção de sujeitos mais críticos, plurais e sensíveis às complexidades do mundo contemporâneo.

Encerrar este trabalho é, na verdade, abrir caminhos. Ao longo desta pesquisa, foi possível semear inquietações e esperanças em torno de uma educação linguística mais justa, sensível e plural para as crianças da escola pública. O CP-LIAI do EF, apesar de suas limitações, pode se tornar fértil quando cultivado por professores(as) que escutam, reinventam e resistem. Afinal, como educadores, somos semeadores de sentidos: onde houver uma sala, uma infância e uma possibilidade de diálogo, ali estará o terreno fértil para plantar conhecimento. Que essas sementes germinem em práticas pedagógicas mais humanizadoras, nas quais a criança seja reconhecida como sujeito de linguagem, e a LI, como ponte para o encontro, a imaginação e a transformação.

REFERÊNCIAS

- BARCELOS, A.M.F. Letramento emocional no ensino de línguas. *In*: TOLOD S.; STURM, L. (orgs). **Letramento**: práticas de leitura e escrita. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 65-78.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BROUGÈRE, G. **Brincar e o brincar**. Tradução de Eliana Aguiar. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394/1996 (LDB) e 11.494/2007, institui a **Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece **as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 out. 2024.
- BREEN, M. P.; CANDLIN, C. N. The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 2, p. 89-112, 1980. DOI: 10.1093/applin/I.2.89
- BREWSTER, J.; ELLIS, G.; GIRARD, D. **The Primary English Teacher's Guide**. London: Penguin Books, 2002.
- BROSSI, G. C.; TONELLI, J. R. A. A construção do agir docente por professoras de língua inglesa para crianças: um olhar para o ensino como trabalho. **Alfa**, São Paulo, v. 65, e13180, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-5794-e13180>>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- BRYDON, D.; MONTE MÓR. W.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Developing New Literacies in Cross-Cultural Contexts: Future Directions for Teaching English in Brazilian and Global Contexts. *In*: MONTEIRO, M. C.; NUNEZ, C. F. P.; BESNER, N. (Eds.) **Diálogos nas Américas - Brasil / Canadá: Culturas e Literaturas / Dialogues in the Americas - Brazil / Canada: Cultures and Literatures**. Rio de Janeiro: Caetés, n. 2, 2010, p. 13-30
- BUTO, M. Y. Leitura e interpretação em Língua Inglesa por meio de um conceito de Vygotsky: – ZDP. *In*: NORTE, Mariangela Braga (Coord.). **Desafios para a docência em língua inglesa**: teoria e prática. São Paulo: Unesp, 2013. p. 9-27. Disponível em: <unesp-nead-redefor2ed-e-book_tcc_lingua_inglesa.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- BUTO, M. Y.; CHIMIM, R.; CHAVES, R. (Coord.). **Práticas Lúdicas de Inglês na escola pública**: from teachers to teachers. São Paulo: Editora BOC, 2024.
- CAMERON, L. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CASEL. Advancing Social and Emotional learning. In: Casel. *Fundamentals of SEL*. Chicago, 2020. Disponível em: <<https://www.casel.org/fundamentals-of-sel/>>. Acesso em: 03 de jan. 2025.

COLOMBO G.; GATTOLIN, S. R. B. (orgs.). **Sob a mira das emoções**: caminhos múltiplos para letramentos emocionais. Campinas: Pontes Editores, 2024.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (org.). **Multiletramentos**: a alfabetização no século XXI. Tradução de Marcelo M. Souza. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Novos letramentos em terra de Paulo Freire**. São Paulo: Pontes, 2014, p. 209-229.

DUBOC, A. P. M.; GATTOLIN, S. R. B. Letramentos e línguas estrangeiras: definições, desafios e possibilidades em curso. In: FERRARETO, R.; LUCAS, P. O. (Orgs.) **Temas e Rumos nas Pesquisas em Linguística (Aplicada)**: questões empíricas, éticas e práticas. Campinas: Pontes, 2015.

DUBOC, A. P. M. Falando Francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “Inglês como Língua Franca” no componente curricular Língua Inglesa da BNCC. **Revista da Anpoll**, v.1, n. 48, p. 10-22, 2019.

FERRAZ, D. M; DUBOC, A.P; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Pesquisas, políticas e práticas educacionais em curso**: conversa com Ana Paula Duboc e Lynn Mario Menezes de Souza sobre heterogeneidade e normatividade. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n. 59, v. .3, p. 2330-2355, set./dez., 2020.

FOUCAULT, M. Lacan, o “Libertador” da Psicanálise. Entrevista concedida em 1981. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos I**: Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014 [1992].

GALIAN, C.V.A. **O que é currículo?** 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0w0S6Gf-hDk&t=6s>>. Acesso em: 15 mai. 2025.

GALIAN, C. Currículo e conhecimento escolar na perspectiva da educação integral. **Cadernoscepec**. São Paulo, v.6, n.1, p. 03-22, jan./jun., 2016.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GATTOLIN, S. R. B.; KAWACHI-FURLAN, C.; ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A. Apresentação. **Papéis**, v. 26, n. 51, p. i-vii, 2022. DOI: <https://doi.org/10.55028/papeis.v26i51>.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6.ed. 5 Reimp. São Paulo: Atlas, 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOLEMAN, D. **Emotional Intelligence**. New York: bantam Books, 1995.

HAMILTON, M. Early literacy: Policy and practice in the home. *In*: MAYBIN, J. (ed.). **Children's voices: Talk, knowledge, and identity**. London: Macmillan, 1994. p. 17-40.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Multiliteracies: New Literacies, New Learning**. London; New York: Routledge, 2008.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R.; GATTOLIN, S. R. B. [Orgs.] **Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

KUMARAVADIVELU, B. (2012). Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. *In*: ALSAGOFF, L.; RENANDYA, W.; HU, G.; MCKAY, S. L. (Ed.). **Teaching English as an international language: principles and practices**. New York: Routledge, p. 9-27.

KERN, R. **Literacy in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. 3. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies – changing knowledge and classroom learning**. United Kingdom: Open University Press, 2003.

LIMA, A. P.; KAWACHI-FURLAN; C. J. (Orgs.) Dossiê: Ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras com crianças: revisando e construindo práxis educacionais. **Percursos Linguísticos**, v. 9, n. 23, 2019.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

MCKAY, S. **Researching Second Language Classrooms**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2006.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Linguística Aplicada e decolonialidade: alguns pontos de intersecção. *In*: SILVA, K. A.; LIMA, R. (Orgs.). **Linguística Aplicada e decolonialidade: contribuições para o ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 15-32.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C.E. **On decoloniality: concepts, analytics, praxis**. Durham; London: Duke University Press, 2018.

MOON, J. **Children learning english**. Macmillan Heinemann English Language Teaching, 2000.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo, conhecimento e cultura**. São Paulo: Cortez, 2012.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada indisciplinar. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 235-250.

MONTE MÓR, W. Multimodalidades e comunicação: antigasnovas questões no ensino de línguas estrangeiras. **Letras & Letras**. Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 469-476, jun-dez. 2010.

NEGRI, M. **Representações sociais e interculturalidade: um estudo documental sobre elementos provocadores e roteiros de interação do exame Celpe- Bras**. 2019. 200f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12034/NEGRI_Marcia_2019.pdf?sequence=9&isAllowed=y>. Acesso em: 21. abr. 2025.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills**. Paris: OECD Publishing, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>>. Acesso em: 05 de jan. 2025.

PAIVA, V. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PHILLIPS, S. **Young Learners**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; TONELLI, J. R. A.; KAWACHI-FURLAN, C. J.; GATTOLIN, S. R. B. **Caminhos para o Inglês na Escola Pública: Referencial para Implementação nos Anos Iniciais**. Brasília: Embaixada do Reino Unido, 2025.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2007. p. 117–142. Disponível em: <<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/5890>>. Acesso em: 20 jan. 2025.

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

ROCHA, C. H.; GATTOLIN, S. R. B. Educação linguística na infância como direito humano: pluralidades, criticidade e letramentos. *In*: SILVA, K. A.; TAKAKI, N. H. (eds.) **Educação**

crítica de professores/as de linguagens: olhares, agências e vivências - uma homenagem a Walkyria Monte Mor. Campinas: Mercado de Letras, 2024. p. 347-374.

ROCHA, C. H. (2006). **Provisões para ensinar LE no Ensino Fundamental de 1 a 4 séries:** dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens nas escolas. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

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

SACRISTÁN, J.G. **O currículo.** Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALOVEY, P., & MAYER, J. D., (1990). Emotional intelligence. **Imagination, Cognition and Personality**, v. 9, n. 3, 1990, p. 185–211. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>>. Acesso em: 1º mai. 2025.

SILVA, T.T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, T.T. da. **Currículo e performatividade:** uma abordagem crítica. São Paulo: Cortez, 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista.** São Paulo: SEE, 2019. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>>. Acesso em: 18 jan. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SEDUC nº 107, de 28 de outubro de 2021. Dispõe sobre a implementação do **componente curricular de Língua Inglesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas estaduais paulistas.** Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 29 out. 2021. Seção I, p. 29. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislepep/see/resolucao/2021/res107_21.asp>. Acesso em: 25 jan. 2025.

STEINER, C. **Emotional Literacy:** Intelligence with a Heart. CA: Pearsonhood, 2003.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF 2001. 2.ed. São Paulo: Global, 2004.

SOUZA, M. C. C.; HASHIGUTI, S. T. **Educação e decolonialidade:** reflexões sobre o currículo e a colonialidade do saber. São Paulo: Papel Social, 2022.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

THE NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures**. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, 1996. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/265529425_A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures>. Acesso em: 1º de mai. 2025.

TONELLI, J. R. A.; BROSSI, G. C.; GATTOLIN, S. R. B.; KAWACHI-FURLAN, C. J.; QUEVEDO-CAMARGO, G. **Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: British Council, 2022.

TONELLI, J. R. A.; KAWACHI-FURLAN, C. J. **Perspectivas de professores de inglês para crianças: (re)planejar, (re)pensar e (trans)formar durante a pandemia (covid)19**. Signo, Santa Cruz do Sul, v.46. n.85, p. 83-96, jan., 2021. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15654>>. Acesso em: 1º de mai. 2025.

TONELLI, J. R. A.; MAGIOLO, G. M. Visões de língua e linguagem na educação linguística com crianças e seus impactos na prática docente. *In*: TONELLI, J.R.A.; SECCATO., M. G. (org.). **Unidades de formação para a prática de inglês com crianças**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p.79-91.

TONELLI, J. R. A. Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 62, p. 58-73, 2023.

TONELLI, J. R. A.; KAWACHI-FURLAN, C. J.; BROSSI, G., MAGGIOLI, G. M. (Orgs.) **Panorama da Educação Linguística na Infância: possibilidades e caminhos traçados durante o V Encontro de Professores e Professoras de Inglês para crianças e do IV Seminário de Avaliação de Línguas Estrangeiras para crianças**. Campinas: Pontes Editores, 2023.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WIDDOWSON, H. G. **Teaching Language as Communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.