

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

CURRÍCULO E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA REDE PÚBLICA: ENTRE O REAL E O IMAGINÁRIO

Kawan Gabriel Fernandes Pereira, Atilio Catosso Salles

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.14419>

Submetido em: 2025-12-03

Postado em: 2025-12-08 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

CURRÍCULO E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA REDE PÚBLICA: ENTRE O REAL E O IMAGINÁRIO

KAWAN GABRIEL FERNANDES PEREIRA¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3938-3501>
<kawangfer@hotmail.com>

ATILIO CATOSSO SALLES²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9403-3350>
<atilioc@univas.edu.br>

¹ Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Pouso Alegre (MG), Brasil.

² Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Pouso Alegre (MG), Brasil.

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo analisar a articulação entre o currículo formal e o ensino de Língua Inglesa (LI) na rede pública. O trabalho se baseou em percepções de professores atuantes e ex-professores do Ensino Fundamental – Anos Finais e do Ensino Médio de uma escola estadual de Silvianópolis (MG). A partir de uma abordagem qualitativa, foi realizada uma Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (2010), de entrevistas estruturadas aplicadas aos participantes da pesquisa. Esse método de coleta de dados permitiu compreender desafios enfrentados no cotidiano escolar pelos profissionais. Os resultados demonstraram que, além de questões amplamente reconhecidas, como carga horária insuficiente, turmas numerosas, materiais didáticos inadequados e desmotivação discente, há um outro obstáculo significativo: a ausência de articulação entre o currículo e a realidade da sala de aula. O currículo de Língua Inglesa, ao não considerar os diferentes níveis de proficiência existentes dentro de uma mesma turma, impõe rigidez que limita práticas efetivas de ensino e aprendizagem. Em conclusão, a investigação realizada evidenciou que essa desarticulação reforça o distanciamento entre o estabelecido pelo currículo (imaginário) e a sala de aula marcada pela existência de níveis variados de proficiência em LI e pelos demais desafios (real). Dessa forma, o presente estudo aponta para a necessidade de adequações no ensino de LI que valorizem a diversidade linguística e as condições reais de ensino na escola pública.

Palavras-chave: ensino de língua inglesa, currículo, imaginário, proficiência, rede pública.

CURRICULUM AND ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN PUBLIC SCHOOL: BETWEEN THE REAL AND THE IMAGINARY

ABSTRACT: This study aimed to analyze the articulation between the formal curriculum and the teaching of English Language (EL) in public schools. It was based on the perceptions of current and former teachers from the final years of middle school and high school at a state school in Silvianópolis, Minas Gerais, Brazil. Adopting a qualitative approach, the research applied Bardin's (2010) Content Analysis to structured interviews with the participants. This method enabled a deeper understanding of the challenges faced by teachers in their daily school practices. The findings revealed that, in addition to widely recognized issues such as insufficient class hours, oversized classes, inadequate teaching materials, and student demotivation, there is another major obstacle: the lack of articulation between the curriculum and classroom reality. The English curriculum, by disregarding the different proficiency levels coexisting within a single class, imposes a rigidity that restricts effective teaching and learning practices. The investigation concluded that this misalignment reinforces the gap between what is prescribed by the

curriculum (the imaginary) and what actually occurs in the classroom, marked by diverse proficiency levels and structural challenges (the real). Thus, the study emphasizes the need for adjustments in English Language teaching that acknowledge linguistic diversity and the real conditions of public education.

Keywords: english language teaching, curriculum, imaginary, proficiency, public education.

CURRÍCULO Y ENSEÑANZA DE LENGUA INGLESA EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA: ENTRE LO REAL Y LO IMAGINARIO

RESUMEN: El presente estudio tuvo como objetivo analizar la articulación entre el currículo formal y la enseñanza de la Lengua Inglesa (LI) en la red pública. La investigación se basó en las percepciones de docentes en ejercicio y exdocentes de la Educación Fundamental y de la Educación Media en una escuela estatal de Silvianópolis, Minas Gerais (Brasil). Desde un enfoque cualitativo, se aplicó la técnica de Análisis de Contenido propuesta por Bardin (2010) a entrevistas estructuradas realizadas con los participantes. Este método permitió una comprensión más profunda de los desafíos que enfrentan los profesores en su práctica cotidiana. Los resultados revelaron que, además de problemas ampliamente reconocidos —como la carga horaria insuficiente, los grupos numerosos, los materiales didácticos inadecuados y la desmotivación del alumnado— existe otro obstáculo importante: la falta de articulación entre el currículo y la realidad del aula. El currículo de Lengua Inglesa, al no considerar los diferentes niveles de competencia que coexisten en un mismo grupo, impone una rigidez que limita las prácticas efectivas de enseñanza y aprendizaje. La investigación concluyó que esta desarticulación refuerza la distancia entre lo establecido por el currículo (el imaginario) y la realidad del aula, marcada por diversos niveles de competencia y múltiples desafíos (lo real). En consecuencia, el estudio destaca la necesidad de realizar adecuaciones en la enseñanza de LI que reconozcan la diversidad lingüística y las condiciones reales de la educación pública.

Palabras clave: enseñanza de lengua inglesa, currículo, imaginario, competencia, red pública.

INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa – doravante LI – no Brasil atual enfrenta um cenário complexo e desafiador, marcado por uma longa trajetória histórica que reflete a marginalização dessa disciplina no âmbito escolar. Seu início se deu formalmente no Brasil Colonial, no início do século XIX, por meio da lei de 22 de junho de 1809, a qual previa o ensino das línguas francesa e inglesa na Corte brasileira. Apesar da língua estrangeira – doravante LE – em questão já possuir um status político, comercial e cultural à época, ela ainda era vista com menor prestígio em relação à Língua Francesa, idioma franco até então, e ao Latim. (MARQUES, 2021)

Segundo Valdomiro Polidório (2014), nessa primeira fase do ensino de LI havia a predominância do clássico método “Gramática-tradução”, o qual focava no desenvolvimento da escrita e leitura na LE, por meio da tradução de textos do idioma alvo para o português. Nesse contexto, a metodologia “Gramática-tradução objetivava treinar os alunos para a leitura de literatura e criar uma disciplina intelectual. O objetivo do ensino de língua inglesa, no período do seu surgimento, era formar mão de obra.” (POLIDÓRIO, 2014, p. 341). Tal consideração torna, portanto, visível uma inadequação entre o ensino de LI oficialmente oferecido no Brasil desde a implementação oficial desse idioma no século XIX e as necessidades dos aprendizes. (SANTOS, 2012)

A fim de solidificar e evidenciar a presente discussão acerca dos primórdios do ensino da LI no Brasil e da predominância metodológica da Gramática-tradução, segue abaixo uma propaganda de escola de idiomas publicada na Gazeta do Rio de Janeiro no ano de 1813.

D.Catharina Jacob toma a liberdade de fazer sciente ao Publico, que ella tem esta-beleido huma Academia para instrução de Meninas na rua da Lapa, defronte da Ex.ma Duqueza, em que ensinará a lêr, escrever, e fallar as línguas Portugueza, e Ingleza grammaticalmente; toda a qualidade de costura e bordar, e o manejo da Caza (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 1813 apud FERREIRA & MOZZILLO, 2020, p. 142)

Ao se considerar a segunda fase do ensino da LI no Brasil, alguns marcos conquistados foram importantes para seu desenvolvimento, como a criação do Colégio Pedro II em 1837 e a Reforma Couto Ferraz em 1855, que foram responsáveis por mudar o status das línguas estrangeiras e fazê-las ocuparem mais espaço no currículo (FERREIRA & MOZZILLO, 2020) e a Reforma de Francisco Campos, de 1931, que deu mais ênfase ao ensino de línguas e introduziu o Método Direto, no qual as aulas ocorriam exclusivamente na língua alvo, focando no vocabulário cotidiano. Nele, o professor utilizava demonstrações, objetos e imagens para ensinar expressões concretas, enquanto expressões abstratas eram apresentadas por associação de ideias. A gramática era abordada de forma indutiva e as aulas, focadas na compreensão auditiva, na pronúncia e no uso correto da gramática. (POLIDÓRIO, 2014)

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgada tanto no ano de 1961 quanto no ano de 1971 houve um retrocesso em relação ao ensino de LE na rede pública, uma vez que esses documentos excluíram a LI do currículo escolar. Esse cenário retrocedente só é mudado com a LDB de 1996 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de LE no Ensino Fundamental Anos Finais e no Ensino Médio. (POLIDÓRIO, 2014)

No ano de 1998 foram lançados, pelo Ministério da Educação (MEC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que traziam diretrizes e orientações para os professores trabalharem em sala de aula cada uma das disciplinas, inclusive a LI. Entretanto, o próprio documento afirma que o ensino deve ser focado somente no desenvolvimento da habilidade de leitura na LE, afirmando que as demais habilidades (escrita, fala e compreensão auditiva) não possibilitam o uso efetivo da língua pelos estudantes das escolas brasileiras. (SOUZA e GOIS, 2021). Ainda sobre os PCNs de LI, Paiva (2003) afirma que:

O documento, portanto, em vez de impulsionar mudanças na realidade para a implementação de um ensino de qualidade, apresenta uma justificativa conformista e determinista ao propor um ensino de LE recortado pela habilidade de leitura, desconhecendo, diferentemente do resto do mundo, a relevância da oralidade. Além disso, passa ao leitor a impressão de que seus autores não estão convencidos da importância de se ensinarem línguas estrangeiras no país. Os PCNs negam ao aprendiz o direito de ser sujeito de sua própria história, (...) e acrescento, ignoram a possibilidade de ascensão social através da educação. (PAIVA, 2003, p.1)

Em 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento orientador para a constituição de currículos e propostas pedagógicas em todo o país, visando uma homogeneização curricular das competências e habilidades ensinadas em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, da Educação Infantil ao Ensino Médio (PEREIRA, PINHEIRO e ROCHA FEITOSA, 2019). Diferentemente da visão limitante dos PCNs sobre o ensino de LE, a BNCC enxerga essa questão por um prisma diferente. Segundo o referencial curricular:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas (BRASIL, 2018, p.241).

Apesar da importância e do valor crítico e cidadão que a BNCC dá ao ensino de LI conforme mostrado acima, no cenário educacional hodierno, o ensino desse idioma estrangeiro na rede pública ainda enfrenta desafios e controvérsias, que impossibilitam aos estudantes o acesso tanto aos saberes

linguísticos, quanto ao agenciamento crítico e exercício de cidadania ativa, mencionados pela Base Nacional como benefícios da aprendizagem da segunda língua em questão.

Desafios do/para o ensino de LI na rede pública

No contexto desse debate, Ferreira e Mozzilo (2020) afirmam que, depois de tantas mudanças, reformas e (re)orientações, desde seus primórdios no Brasil, o ensino de LE atualmente é obrigatório, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Se apenas uma puder ser ofertada, o inglês deverá ser o escolhido, por ser a mais disseminada e ensinada em todo o globo. “No entanto, a política linguística brasileira é, na verdade, a de não formar bilíngues na escola. Isso fica claro ao analisarmos a carga horária: a grande maioria das escolas públicas do país oferecem apenas uma ou duas horas semanais de língua estrangeira” (FERREIRA & MOZZILLO, 2020, p. 144). Além da carga horária, os autores supracitados, bem como Santos (2012) e Polidório (2014), apontam como desafios do ensino de LI na rede pública atual: a defasagem de recursos didáticos e de formação de professores atuantes, a superlotação das turmas e a desvalorização salarial dos profissionais.

Souza e Gois (2021) também afirmam que a carga horária do componente curricular é insuficiente para uma aprendizagem efetiva e ainda reiteram que o fato de a LI ser obrigatória somente a partir do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais constitui outro empecilho considerável. “Considerando que o sujeito aprendiz não domina esse idioma e começará a ser exposto à essa língua minimamente somente a partir do 6º ano, nos perguntamos como ele será capaz de desenvolver habilidades tão complexas?” (SOUZA e GOIS, 2021, p. 35414).

Recentemente, algumas políticas públicas têm buscado combater a inadequação dos materiais didáticos — embora não sem lacunas. Um exemplo é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual estabelece que os materiais de Língua Inglesa devem incluir gêneros textuais diversos, realidades culturais dos estudantes, recursos de multiletramentos, uso de tecnologias e intermedialidade. Esse avanço orienta no sentido certo: tornar os livros didáticos mais responsivos às necessidades dos alunos. Entretanto, a implementação ainda peca por presumir uma uniformidade entre as escolas, bem como por apresentar limitações na adaptação desses materiais às diferentes realidades e níveis de proficiência presentes nas turmas.

Assim, após um longo e complexo percurso histórico, a BNCC foi o documento orientador crucial para reconhecer o valor linguístico e extralinguístico do ensino-aprendizagem de LI. Todavia, há uma perceptível controvérsia ao se olhar a carga horária ínfima estipulada pelo próprio documento para a disciplina.

Teorias da aquisição de uma língua estrangeira

Tomando como ponto de partida a visão da BNCC sobre a aprendizagem de LI – a de um componente curricular que possibilita acesso a saberes linguísticos, agenciamento crítico, reflexão cidadã – faz-se importante relacioná-la com perspectivas de teóricos da aquisição de idiomas estrangeiros. Isso porque tal correlação possibilita uma melhor compreensão sobre o ensino-aprendizagem de LI na rede pública brasileira contemporânea, entre a teoria e a prática.

Primeiramente, é importante diferir os termos “aquisição” e “aprendizagem”. Figueiredo (2009) faz uma revisão sistemática de literatura sobre o tema em questão. Dessa sistematização dois autores podem contribuir para a distinção pretendida: McLaughlin e Krashen. McLaughlin (1978) distingue os dois termos por meio do aspecto formal/informal. Para ele, “aquisição” de uma nova língua refere-se ao processo de adquiri-la em um ambiente natural, isto é, sem instruções formais, tomando como exemplo a inserção de um indivíduo em uma comunidade de falantes dessa LE. Já a “aprendizagem” “(...) implica uma situação de aprendizagem formal, com aprendizagem de regras, correção de erros etc., em um ambiente artificial (a sala de aula) no qual um aspecto da gramática é apresentado de cada vez.” (FIGUEIREDO, 2009, p. 44).

Por sua vez, Krashen (1981) realiza a diferenciação dos termos através do aspecto consciente/inconsciente. De acordo com o teórico, a “aquisição” do segundo idioma é similar à aquisição da língua materna, ou seja, se dá, inconscientemente, a partir da comunicação natural, não precisando de

um conhecimento consciente das regras gramaticais dessa língua, mas, sim, de uma exposição a ela. “Por outro lado, a aprendizagem de L2 requer um conhecimento consciente das regras da nova língua, e ela é muito ajudada pela correção de erros.” (FIGUEIREDO, 2009, p. 45). Em outras palavras, “a aquisição está para ‘usar’ a língua assim como a aprendizagem está para ‘saber’ as regras funcionais da língua.” (LIMA, 2011, p. 65).

Mota (2008), em sua revisão sistemática de literatura sobre aquisição de segunda língua, aborda outro conceito crucial da teoria de Krashen: o “insumo compreensível”. Segundo o teórico, esse construto seria “(...) o insumo linguístico que está um nível acima do nível de proficiência do aprendiz – ou seja, é um insumo rico no que diz respeito aos aspectos lexicogramaticais e, (...) a todos os outros aspectos, da L2.” (MOTA, 2008, p. 18). Dessa forma, Krashen defende que, para que haja a aquisição da LE de forma natural, o aluno deve ser exposto a um insumo rico e compreensível “(...) levemente acima de seu nível de proficiência em situações de uso da língua para a comunicação, com foco no significado. O insumo compreensível vai interagir com o dispositivo de aquisição de linguagem e, nesse caso, a aquisição é inevitável.” (MOTA, 2008, p. 18 e 19).

A partir das contribuições de Krashen e Scaramucci, torna-se possível compreender que o processo de aquisição de uma língua estrangeira não ocorre de forma linear ou homogênea, mas é atravessado por múltiplas variáveis individuais, cognitivas e socioculturais. Krashen (1982) defende que a aquisição de uma segunda língua depende de insumos compreensíveis, ajustados ao nível real de competência linguística de cada aprendiz, e Scaramucci (2000) concebe a proficiência como um constructo dinâmico e situado. O currículo, por sua vez, tende a propor uma uniformização das competências e habilidades, desconsiderando a heterogeneidade inerente às turmas. Essa perspectiva curricular homogeneizadora ignora que os estudantes apresentam diferentes níveis de contato, repertório e motivação em relação à língua estrangeira, o que inviabiliza a aplicação efetiva de um mesmo conjunto de objetivos e expectativas para todos. Assim, ao buscar padronizar resultados, ele acaba por se afastar das condições reais de aquisição da língua, contrariando os princípios teóricos que sustentam um ensino verdadeiramente significativo.

É justamente aí que se encontra o X da questão. Para que haja a aquisição de LI, é necessária uma articulação entre o nível de proficiência do aluno e o conteúdo/insumo compreensível ao qual ele será exposto. Assim, surge a inquietação que motiva o presente trabalho: Há, realmente, uma articulação efetiva entre currículo formal e o ensino do componente curricular em questão na rede pública, nesse contexto de existência de múltiplos níveis práticos de proficiência em LI?

Considerações sobre os níveis de proficiência em língua estrangeira

A priori, é imprescindível, para reflexão que o presente trabalho visa possibilitar, definir-se o termo “proficiência”. Para Scaramucci (2000) é possível se enxergar a “proficiência” em LE de duas formas: uso técnico e uso não técnico. De acordo com a autora, a “proficiência” de uso não técnico diz respeito a uma visão holística desse termo, isto é, que considera apenas o conjunto de habilidades, competências e capacidades dominadas, ou não, pelo sujeito em relação à LE. Dessa forma, o sentido não técnico do termo “(...) é baseado em descritores mais gerais e representa uma **separação entre indivíduos proficientes e não proficientes.**” (ANCHIETA, 2010, p. 41. Grifo nosso).

Por outro lado, o sentido técnico de “proficiência”, segundo Scaramucci (op. cit.), refere-se ao domínio/controlado operacional da LE levando-se em conta a especificidade da situação de uso da LE. Assim, “(...) em vez de uma proficiência única, absoluta, monolítica, baseada naquela do falante ideal, teríamos várias, dependendo da situação de uso da língua” (SCARAMUCCI, 2000, p. 14). Em outras palavras, tomar o sentido técnico da terminologia em questão implica numa proficiência graduada em diferentes níveis, oscilando, portanto, do menos proficiente ao mais proficiente.

Partindo-se dessa noção de que a proficiência em LE se dá por meio de níveis, faz-se pertinente observar o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER), documento, globalmente utilizado, responsável por descrever aquilo que os aprendentes de uma LE precisam desenvolver para obter proficiência nessa língua. Essa descrição feita pelo QCER “(...) abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QCER define, ainda, os níveis de proficiência que permitem

medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida.” (CONSELHO DA EUROPA, 2017, p.19)

Assim, O QCER “(...) adota uma abordagem plurilinguística, que permite uma inter-relação de diferentes línguas e culturas como parte de uma competência linguística complexa.” (CANI e SANTIAGO, 2018, p. 1174). Os níveis de proficiência, de acordo com o QCER, são divididos em três: básico (A), independente (B) e proficiente (C), tendo cada um desses níveis uma subdivisão, o que totaliza, portanto, seis níveis diferentes de proficiência. Cada um desses níveis é constituído por um conjunto de habilidades e competências desenvolvidos ou a serem desenvolvidas pelo aprendente. Tal graduação nivelada flerta, portanto, com a concepção técnica da proficiência em LE para Scaramucci (2000). A fim de se ilustrar melhor os graus de proficiência para o QCER, encontram-se abaixo apresentados os conjuntos específicos de competências linguísticas que constituem os níveis A1, o mais básico, e C2, o mais avançado.

Figura 1 – Níveis A1 e C2 de proficiência segundo o QCER

<p>A1 Iniciante</p>	<p>É capaz de compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.</p>
<p>C2 Domínio Pleno</p>	<p>É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.</p>

Fonte: British Council Brasil, [s.d.]. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Acesso em: 12 jul. 2025.

Vale ressaltar que esses níveis de proficiência são orgânicos, dinâmicos e individuais, isto é, eles dependem de fatores como a proximidade entre a língua do aprendente e a língua alvo e da própria relação entre o aprendente e a LE: seu contexto social, seu vocabulário, sua motivação para com o idioma. Por tal motivo, as escolas e cursos de idiomas estrangeiros formam suas turmas de acordo com o nível de proficiência dos alunos, o que facilita a aquisição da LE, visto que, dessa forma, podem proporcionar um insumo compreensível adequado a cada uma das turmas.

Entretanto, ao se observar a logística do ensino de LI nas escolas públicas do Brasil atual, percebe-se que não há uma distribuição de turmas por níveis de proficiência, o que, por si só, já dificulta o ensino-aprendizagem de LI, uma vez que, portanto, há alunos de diferentes níveis de proficiência numa mesma série.

Considerações sobre o currículo

Assim, uma vez discutida a questão dos níveis de proficiência em LE, resta ainda estabelecer algumas ponderações sobre o currículo, a fim de se propor um diálogo entre ambos, no contexto do ensino de LI na rede pública brasileira.

Primeiramente, faz-se importante realizar uma conceituação terminológica. Para Lima (2023), o currículo “(...) é uma síntese instrumental a qual seleciona, organização e ordena conteúdos para

o ensino-aprendizagem que se desenvolve numa instituição educativa. Assim, o currículo constitui um programa de objetivos curriculares, plano de estudo e avaliação.” (LIMA, 2023, p. 234).

O currículo formal (também conhecido como currículo prescrito), é o currículo em sua forma mais idealizada. Este currículo é pensado fora das especificidades de uma sala de aula, quer dizer, vem antes do contato efetivo entre professores (as) e estudantes. Aparece, por exemplo, nas diversas formas de diretrizes curriculares (nacionais, estaduais, de educação especial etc) e constitui-se de um conjunto de conhecimentos que a escola e o sistema de ensino julgam imprescindíveis para os (as) estudantes em determinada disciplina ou em determinado ano escolar. (LIMA, 2023, p. 236 e 237).

Assim, o currículo formal de LI, baseado na Base Nacional Comum Curricular, constitui o principal documento norteador da prática pedagógica em sala de aula, estipulando conteúdos, habilidades e competências a serem trabalhadas em cada uma das séries do Ensino Fundamental Anos Finais ao Ensino Médio. Entretanto, conforme afirmado por Lima (2003) acima, o currículo formal é pensado fora da realidade/especificidade de uma sala de aula. Além disso, no que tange ao ensino de LI, ele pressupõe uma homogeneização dos níveis de proficiência de LI dos alunos, assumindo que eles estejam todos no mesmo nível. Retoma-se aqui, então, a pergunta-problema da presente pesquisa. Nesse contexto de um currículo formal que desconsidera a possibilidade de diferentes níveis de proficiência dentro de uma mesma sala de aula, é possível haver, realmente, uma articulação efetiva entre os conteúdos, habilidades e competências estabelecidos pelo currículo e de ensino de LI na rede pública brasileira?

Diante do exposto, a presente pesquisa tem por objetivo geral analisar a articulação entre o currículo formal e o ensino de língua inglesa numa escola da rede pública do sul de Minas Gerais. Como objetivos específicos, pretende-se: (1) identificar os desafios relatados por professores; (2) compreender como percebem a adequação do currículo e dos materiais didáticos à realidade da sala de aula; e (3) discutir a distância entre o imaginário curricular e o real da prática docente.

DESENVOLVIMENTO

Para investigar essa questão-problema, foi realizada uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo, em uma escola estadual na cidade de Silvianópolis (MG). Essa instituição pública oferece a disciplina de LI para as etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio e atende a alunos da zona urbana, no período matutino, e da zona rural, no turno vespertino. O instrumento de coleta de dados utilizado foi uma entrevista presencial estruturada com 8 perguntas abertas, as quais constam na íntegra no Anexo 1 deste trabalho.

As questões estipuladas para a entrevista seguiram a seguinte organização: as primeiras 5 perguntas objetivavam investigar as vivências dos participantes em relação ao ensino de LI na rede pública da escola. Assim, interrogaram sobre a percepção deles acerca da adequação do currículo à realidade dos alunos, dos desafios enfrentados por eles ao tentarem alinhar o conteúdo curricular com os níveis de proficiência dos alunos em sala de aula, do interesse e motivação dos estudantes pela LI e dos recursos pedagógicos disponíveis. A sexta pergunta buscava investigar quais metodologias empregam ou empregaram frente às situações observadas por eles nas respostas das questões anteriores. Por fim, as perguntas 7 e 8 visavam sondar se julgavam necessárias mudanças no currículo ou no ensino de LI na rede pública e quais seriam suas propostas de modificações.

O público do estudo foi composto por 5 sujeitos. Para se chegar a esse grupo, foi considerado como critério de inclusão que o candidato fosse professor ou ex-professor de LI dessa escola e que tivesse exercido a docência da disciplina por, pelo menos, um ano. Esta pesquisa foi aprovada sob o CAAE 86829125.4.0000.5102 com o parecer 7.566.696. Todos os participantes foram informados do caráter voluntário e sigiloso da presente investigação e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A metodologia escolhida para o tratamento dos dados coletados a partir da entrevista estruturada foi a Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2010), a qual "oferece várias contribuições importantes para a pesquisa qualitativa em educação, incluindo uma análise sistemática e rigorosa dos dados, uma compreensão mais profunda dos fenômenos estudados, uma abordagem flexível e adaptável" (VALLE e FERREIRA, 2025, p.1). Assim, foram seguidas as seguintes etapas: "(...) a) organização da

análise; b) codificação; c) categorização e d) tratamento dos resultados, inferência e a interpretação dos resultados.” (URQUIZA e MARQUES, 2016, p. 117).

Na primeira etapa, as entrevistas estruturadas foram agendadas, realizadas e, com auxílio da ferramenta online baseada em IA TurboScribe, foram integralmente transcritas, incluindo hesitações, risos e silêncios. Concluída a transcrição, foi realizada uma leitura exploratória das entrevistas a fim de se identificar, de maneira geral a princípio, aspectos convergentes e divergentes entre as entrevistas. Dessa forma, foi-se possível, de acordo com os objetivos da pesquisa, levantar algumas hipóteses prévias. Bardin (2010) entende a hipótese do momento de pré-análise como uma “(...) afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise” (BARDIN, 2010, p. 128). Em seguida, as respostas a cada uma das perguntas foram agrupadas de maneira ordenada e sistemática, possibilitando a comparação e análise das respostas de cada um dos participantes à mesma pergunta.

Na segunda etapa, iniciou-se um extenso processo de análise das respostas sistematizadas. Esse processo analítico demandou inúmeras (re)leituras ativas do material, a fim de se identificar as regularidades e irregularidades presentes nas entrevistas. Segundo Bardin (2010), esse processo de codificação consiste na transformação sistemática de dados brutos em códigos representativos, ou seja, as chamadas unidades de registro. Ao cabo dessa fase, chegou-se, então, a um total de 12 unidades de registro. Para se chegar a essas unidades, foram considerados os temas presentes no material, isto é, formulações, frases ou palavras-chave acerca de um assunto. “O tema geralmente é utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de tendências, etc (...) as entrevistas (...) podem ser, e geralmente são, analisadas tendo o tema por base” (BARDIN, 2010, p. 135).

Na terceira etapa, foi realizada a categorização das unidades de registro formadas, chegando-se, assim, a duas categorias, cada uma englobando 6 unidades. Nas palavras de Bardin (2010), as categorias são “(...) classes, as quais reúnem um grupo de elementos (...) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos” (BARDIN, 2010, p. 147).

Bardin afirma que a análise temática consiste em “(...) descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõe a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2010, p. 135). Portanto, decidiu-se utilizar a técnica da AC intitulada Análise Temática Freqüencial para sistematizar as unidades de registro e categorias desenvolvidas e apresentar os resultados. Dessa maneira, elaborou-se a tabela abaixo. Nela, estão apresentados à esquerda as unidades de registro identificadas nas respostas dos sujeitos. Primeiro, estão expostas as unidades da categoria “aspectos negativos” e, logo em seguida, da categoria “aspectos positivos”. Nas colunas à direita, tem-se a frequência absoluta e percentual de cada unidade e, também, excertos das entrevistas que exemplificam cada unidade de registro.

Tabela 1 – Análise temática freqüencial

Categoria	Frequência de ocorrência		Trechos das respostas
	Absoluta	Percentual	
Aspectos negativos			
<ul style="list-style-type: none"> • Currículo e/ou materiais didáticos inadequados 	18	17.65%	<p>“(...) o currículo escolar não é muito adequado à realidade dos alunos não. É muito distante” (Sujeito 3).</p> <p>“(...) eu percebi que ele não era tão adequado, o currículo” (Sujeito 2).</p> <p>“Ele precisaria ser mais adequado (...) é muito avançado pro nível dos alunos” (Sujeito 4).</p>

<ul style="list-style-type: none"> ● Distanciamento entre a LI e a realidade do aluno 	13	12,75%	<p>“Ele não dá essa liberdade também pra você pensar na realidade ali do aluno” (Sujeito 2). “Ele precisaria ser mais adequado com a necessidade do aluno, né?!” (Sujeito 1). ‘Principal reclamação que eu ouço dos alunos: “não sei nem o português, por que eu vou aprender o inglês?”’ (Sujeito 5).</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Nível de proficiência insuficiente 	17	16,66%	<p>“Eles não trazem praticamente nenhuma bagagem” (Sujeito 4). “Já exige uma certa base, né? Um certo conhecimento prévio que eles não têm” (Sujeito 5). “Porque nossos alunos, eles chegavam sem quaisquer bases” (Sujeito 2).</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Desinteresse pela LI 	23	22,55%	<p>“O maior desafio era... ah... A falta de interesse por parte dos alunos” (Sujeito 3). “Primeiramente... O desinteresse do aluno, ah... Era muito grande na época” (Sujeito 2). “Então, já chego na sala com essa recusa dos alunos em relação a... ao inglês” (Sujeito 5).</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Carga horária insuficiente 	7	6,86%	<p>“Eu acho que uma aula não é o suficiente” (Sujeito 1). “Bom, a carga horária... Eu acho que era insuficiente” (Sujeito 3). “No Ensino Médio, né, eu acho muito pouco, a carga horária é uma aula só por semana” (Sujeito 4).</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Ausência de recursos adequados 	7	6,86%	<p>“(...) nós não tínhamos quaisquer recursos para ah... Que nos apoiava a ajudá-los, né? No dia a dia em sala de aula” (Sujeito 2). “Não tinha muito audiovisual. Isso era uma falta muito grande, né?” (Sujeito 1). “Mas ainda acho que recursos múltiplos ajudariam também nessa questão, ter jogos</p>

			relacionados ao inglês e tudo mais” (Sujeito 5).
Aspectos positivos			
<ul style="list-style-type: none"> ● Currículo e/ou materiais didáticos adequados 	2	1,96%	<p>“Depois que a gente começou a escolher livros, a gente tinha mais uma adequação, né? Ao nível deles” (Sujeito 1).</p> <p>“Depois, acho que foi adequando mais ao nível dos alunos” (Sujeito 1).</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Aproximação entre a LI e a realidade do aluno 	1	0,99%	<p>“Atualmente eles já têm acesso a outros meios tecnológicos, que os ajudam, né? Ah... Ajudam... No dia a dia com a língua” (Sujeito 2).</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Nível de proficiência suficiente 	4	3,92%	<p>“No ensino médio dá certo porque eles já têm o conhecimento prévio da língua inglesa” (Sujeito 5).</p> <p>“Hoje, os tempos são outros, eles já têm uma certa bagagem, né?” (Sujeito 2).</p> <p>“(…) tem uns que já sabem algumas palavras, né, algumas frases” (Sujeito 4).</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Interesse pela LI 	5	4,90%	<p>“(…) aqueles que têm o interesse é prazeroso você dar aula pra eles” (Sujeito 4).</p> <p>“O aluno, hoje, está mais motivado” (Sujeito 2).</p> <p>“(…) aqueles que gostam o interesse é muito grande, mas são poucos alunos dentro de uma sala de aula” (Sujeito 4).</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Carga horária suficiente 	3	2,94%	<p>“Carga horária, eu acho bacana para o Ensino Fundamental, acho que duas aulas são suficientes para os alunos” (Sujeito 5).</p> <p>“Sobre a carga horária era, eram duas aulas semanais” (Sujeito 1).</p> <p>“A carga horária(…) dá pra gente trabalhar um pouquinho mais no fundamental” (Sujeito 4).</p>

<ul style="list-style-type: none"> Recursos adequados 	2	1,96%	<p>“E a infraestrutura também, a escola oferece os livros didáticos, os dicionários” (Sujeito 5). “(…) hoje facilita mais, porque nós temos acesso a todos esses materiais” (Sujeito 2).</p>
--	---	-------	--

Fonte: Elaborado pelos autores

Como demonstrado na tabela acima, a partir da análise empregada, chegou-se ao total de 102 ocorrências, das quais 85 fazem parte da categoria “aspectos negativos”, o que equivale a 83,33%, e 17 de “aspectos positivos”, o equivalente a 16,67% da frequência total. Ao se observar esses resultados, pode-se perceber regularidades nas respostas dos 5 sujeitos, tais como as percepções acerca do distanciamento do currículo e dos materiais didáticos em relação aos níveis reais de proficiência em LI demonstrados pelos alunos e em relação à própria realidade dos alunos. Além disso, os sujeitos também apontam para a ausência de recursos, carga horária precária, turmas numerosas e desinteresse dos alunos pelo idioma como desafios do ensino de LI na rede pública. Tais desafios para o ensino de LI reafirmam e confirmam os desafios apontados por estudos mencionados aqui anteriormente como Souza e Gois (2021), Ferreira e Mozzilo (2020) e Polidório (2014).

Ademais, ao se observar esses resultados, outro apontamento que se torna nítido é a grande diferença quantitativa entre as duas categorias. Isso evidencia que os 5 sujeitos, em sua vivência com ensino de LI na rede pública, identificaram majoritariamente desafios, entraves, pontos negativos. Dessa forma, além da análise frequencial, fez-se necessário também o emprego uma técnica de AC que possibilitasse uma compreensão mais aprofundada das entrevistas. Isso porque, como a própria Bardin afirma:

O analista que lida com esse tipo de material verbal fica rápida e concretamente sujeito a um dilema. Pode, certamente, proceder a uma análise de conteúdo clássica, com quadro categorial, privilegiando a repetição de frequência dos temas, com todas as entrevistas juntas. (...) Mas, no fim, esta redução deixará na sombra parte da riqueza de informação específica desse tipo de investigação. O resultado final será uma abstração incapaz de transmitir o essencial das significações produzidas pelas pessoas, deixando escapar o latente, o original, o estrutural, o contextual. (...) Propomos então dois níveis de análise, em duas fases sucessivas ou imbricadas, em que uma enriquece a outra. (BARDIN, 2010, p. 95)

Portanto, lançou-se mão da técnica de Análise Sequencial, a qual consiste na divisão do material em sequências para análise. Essa divisão é baseada na organização de cada sequência em torno de um tema dominante. Nesse contexto, considerou-se cada resposta dos participantes como uma sequência e, assim, foram analisadas individualmente as entrevistas de cada um dos participantes, com o fito de se observar a subjetividade e a vivência única de cada participante com o ensino de LI. Para expor os resultados dessa análise garantindo a anonimização acordada pelo TCLE, os participantes serão aqui nomeados por números, sendo, assim, sujeito 1, 2, 3, 4 e 5.

O sujeito 1, de 70 anos de idade, é graduado em Letras – Português/Inglês. Trabalhou com ensino de LI na rede pública da escola estadual de Silvanópolis por 36 anos: de 1981 a 2017. Aposentou-se em 2018 e, portanto, não atua mais na área. Sua entrevista foi realizada em maio de 2025 e teve duração de 8min30s.

Tabela 2 – Sujeito 1

Sequências	Análises
01	Mostra falta de autoconfiança e dificuldade em formular uma crítica objetiva. Coloca o foco no currículo como excessivamente exigente para a realidade dos alunos.

02	Expõe os desafios por meio de perguntas retóricas, revelando incerteza e hesitação. Destaca o desinteresse discente e o tamanho das turmas como fatores limitadores do ensino de LI na rede pública.
03	Relaciona o nível insuficiente de proficiência dos alunos com o desinteresse e com o distanciamento da realidade deles, considerando que essa insuficiência limitou sua prática pedagógica .
04	Atribui o distanciamento entre a LI e a realidade do aluno como causa do desinteresse, afirmando que essa desmotivação dificulta o cumprimento do currículo .
05	Relata que havia materiais didáticos impressos, mas a ausência de recursos audiovisuais era vista como uma lacuna séria. Procurava escolher livros mais adequados ao nível dos alunos, criticando obras muito técnicas (ex.: <i>Passport</i>). Avalia a carga horária como insuficiente (duas aulas semanais).
06	Afirma que buscava utilizar estratégias lúdicas para despertar interesse. Indica consciência de que metodologias mais atraentes eram necessárias diante da desmotivação .
07	Critica o excesso de foco na escrita, reconhecendo que a oralidade e a escuta foram negligenciadas. Justifica a dificuldade de trabalhar habilidades orais em turmas numerosas, revelando limites estruturais.
08	Aponta que deveria haver mais espaço ao diálogo e à oralidade no ensino de LI. Sugere que um ensino mais comunicativo seria mais significativo para os alunos.

Fonte: Elaborado pelos autores

O sujeito 2, de 63 anos, é graduado em Letras – Português/ Inglês. Trabalhou com LI na rede pública da escola estadual de Silvianópolis por 20 anos: de 2000 a 2020. Atualmente, ministra a disciplina somente da rede municipal da cidade no Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Sua entrevista foi realizada em junho de 2025 e teve duração de 11min37s.

Tabela 3 – Sujeito 2

Sequências	Análises
01	Reconhece inadequação do currículo no início de sua atuação devido à ausência de base de LI dos alunos . Mostra evolução temporal, indicando que hoje os alunos chegam com maior bagagem.
02	Identifica o desinteresse dos alunos e a ausência de recursos como principais desafios. Associa a falta de infraestrutura e de materiais pedagógicos adequados à dificuldade em despertar a motivação.
03	Contrasta o passado com o presente: antes não havia recursos de apoio, hoje há tecnologias acessíveis (internet, tradutores). Demonstra que as transformações sociais ampliaram as possibilidades de acesso ao conhecimento.

04	Critica o modelo de ensino centrado na memorização (“decoréber”) e a ausência de sentido para o aluno. Enfatiza a importância da motivação como elemento para dar significado ao aprendizado da língua inglesa.
05	Avalia que a carga horária era insuficiente e os materiais didáticos inadequados ao nível dos alunos. Aponta ausência de tecnologias como fator limitador da prática pedagógica.
06	Relata sua prática docente voltada para atividades diversificadas e prazerosas. Mostra preocupação com o aspecto afetivo e motivacional, destacando que o prazer na aprendizagem é condição essencial.
07	Defende a contextualização da aprendizagem à realidade do aluno (família, amigos, música, filmes). Associa esse vínculo ao engajamento e à participação ativa do estudante.
08	Propõe mudanças metodológicas por parte dos docentes, criticando a prática tradicional de tradução literal de textos. Defende a compreensão global e inferência de sentidos como estratégias mais adequadas.

Fonte: Elaborado pelos autores

O sujeito 3, de 61 anos, é graduado em Letras – Português/Inglês. Trabalhou com a disciplina de LI na rede pública da escola estadual de Silvianópolis por 2 anos: de 2021 a 2023. Atualmente, ministra aulas de Língua Portuguesa na rede municipal e não atua mais com LI. Sua entrevista foi realizada em maio de 2025 e teve duração de 5min17s.

Tabela 4 – Sujeito 3

Sequências	Análises
01	Afirma que o currículo é distante da realidade dos alunos .
02	Identifica o desinteresse discente como principal desafio no ensino da língua inglesa.
03	Aponta que a ausência de base de LI dos estudantes limita fortemente o aprendizado.
04	Relaciona a falta de interesse dos alunos para com a LI com o nível insuficiente de proficiência e com a inadequação do currículo .
05	Critica os livros didáticos por estarem além do nível de conhecimento dos alunos . Considera a estrutura da escola satisfatória, mas a carga horária insuficiente .
06	Relata tentativa de priorizar o básico antes de tentar trabalhar o currículo, revelando adaptação prática diante das dificuldades.

07	Não consegue apontar precisamente o que poderia ser modificado, mas defende a necessidade de mudanças estruturais no currículo e nos materiais didáticos, defendendo foco no básico.
08	Propõe, por meio de uma pergunta retórica, que a o ensino de LI deveria ser mais acessível.

Fonte: Elaborado pelos autores

O sujeito 4, de 39 anos, é graduado em Letras – Inglês. Trabalha com ensino de LI na rede pública da escola estadual de Silvianópolis há 11 anos: de 2014 a 2025. Sua entrevista foi realizada em junho de 2025 e teve duração de 12min59s.

Tabela 5 – Sujeito 4

Sequências	Análises
01	Avalia que o currículo é avançado demais para o nível dos alunos do sexto ano. Ressalta ausência de bagagem dos anos iniciais como fator de dificuldade.
02	Identifica níveis diferentes de proficiência de LI em sala e falta de materiais adequados . Aponta que os desafios enfrentados pelo professor na sala de aula dificultam fortemente o trabalho de conteúdos exigidos pelo currículo.
03	Expõe a falta de interesse da maioria dos alunos , mas reconhece uma minoría motivada que dá sentido ao trabalho docente.
04	Associa desmotivação ao discurso de inutilidade da língua inglesa, apontado um distanciamento entre a realidade dos alunos e a LI .
05	Crítica a insuficiência da carga horária , especialmente no Ensino Médio. Valoriza infraestrutura da escola, mas ressalta falta de recursos além dos livros.
06	Defende práticas diferenciadas, utilizando músicas e textos simples. Reconhece a defasagem em LI como algo que acompanha o aluno ao longo da escolaridade, sendo difícil de ser superada.
07	Crítica o nível avançado dos livros didáticos , especialmente no sexto ano. Defende que deveria haver uma melhor adequação do currículo e materiais didáticos ao contexto regional.
08	Sugere que o ensino de inglês comece na Educação Infantil para despertar interesse precoce. Relaciona o aprendizado ao futuro profissional dos alunos, enfatizando a necessidade social da língua inglesa.

Fonte: Elaborado pelos autores

O sujeito 5, de 31 anos de idade, é graduado em Letras – Inglês. Atualmente, está no segundo ano de exercício com o componente curricular LI da escola estadual de Silvianópolis (2024 – 2025). Sua entrevista foi realizada em maio de 2025 e teve duração de 9 min57s.

Tabela 6 – Sujeito 5

Sequências	Análises
01	Critica o currículo por ser engessado e distante da realidade discente . Aponta ausência de conhecimentos prévios nos alunos, o que dificulta a aplicação do currículo em sala de aula.
02	Relata resistência discente , expressa pela frase ‘não sei nem português, por que vou aprender inglês?’. Interpreta esse bloqueio como desafio inicial a ser superado pelo professor.
03	Associa maior interesse e desempenho a alunos que fazem cursos extracurriculares, alunos esses que representam a minoria. Reconhece também de trabalhar a disciplina com o nível insuficiente de domínio de LI apresentado pelos estudantes.
04	Aponta desmotivação generalizada em função da percepção de inutilidade do inglês. Relaciona contexto social (cidade pequena, zona rural) ao afastamento da língua estrangeira .
05	Critica o livro didático por ser avançado demais . Avalia carga horária suficiente no Fundamental, mas insuficiente no Ensino Médio. Aponta ausência de recursos prontos como obstáculo à prática.
06	Explica sua estratégia de simplificação dos conteúdos, uso de jogos e aproximação com conhecimentos prévios. Valoriza atividades lúdicas e contextualizadas como forma de despertar interesse.
07	Avalia que o currículo tenta abranger demais, propondo interdisciplinaridade precoce. Defende base sólida em gramática e vocabulário antes de ampliar o escopo.
08	Enfatiza a necessidade de aprendizagem significativa, aproximando o inglês do cotidiano dos alunos e mostrando sua presença em redes sociais e vocabulário do dia a dia.

Fonte: Elaborado pelo autor

Apesar das convergências e regularidades entre as entrevistas, há diferenças no modo como cada professor interpreta e enfrenta as dificuldades existentes no ensino de LI na rede pública. O sujeito 1, que lecionou por quase três décadas (1981–2017), percebeu, em sua vivência, salas de aula numerosas e um ensino de LI com foco excessivo na escrita e com pouca valorização da oralidade, algo que reconhece como aspecto que limitou sua prática pedagógica.

Naquele tempo... A gente trabalhava muito escrita, né? Focava excessivamente na escrita e deixava de lado ah... A oralidade não tinha muito, né? E a escrita. Uma das coisas que eles tinham dificuldade no inglês é esse de ouvir. Então acho que poderia ter sido isso, né? O ouvir, falar mais do que escrever. Mas também era mais difícil, né? Porque em uma sala numerosa quem que escutava? Ninguém. Haha! (Ri da própria resposta) (SUJEITO 1).

O sujeito 2 que também possui longa experiência, aponta, por sua vez, para mudanças ao longo do tempo: se antes – quando lecionava – os alunos chegavam sem qualquer bagagem, hoje, acredita que eles contam com recursos tecnológicos que facilitam a aprendizagem. “(...) os alunos, eles vinham sem nenhuma bagagem e... Atualmente eles já têm acesso a outros meios tecnológicos, que os ajudam, né? Ah... Ajudam... No dia a dia com a língua” (SUJEITO 2). Nessa fala, dois pontos chamam a atenção. Primeiramente, a afirmação de que os estudantes “chegavam sem nenhuma bagagem”, ou seja, sem proficiência alguma em LI. Tal afirmação revela que o sujeito 2 apresenta uma concepção não técnica de proficiência, segundo Scaramucci (2000), isto é, uma perspectiva que desconsidera níveis de proficiência e classifica os indivíduos em proficientes e não proficientes. Outro ponto que chama a atenção é a crença de que atualmente – que não atua mais em sala de aula – as evoluções tecnológicas melhoraram o ensino de LI.

No contexto desse debate, Eni Orlandi (2015) apresenta um conceito relevante. O imaginário pode ser entendido como um conjunto de projeções/imagens que estruturam a forma como o sujeito enxerga o mundo. Este mecanismo imaginário, segundo a autora, não é natural nem individual, mas, sim, resultado de processos sócio-históricos, políticos e de poder. “Esse mecanismo produz imagem dos sujeitos, assim como do objeto, dentro de uma conjuntura sócio-histórica. É pois todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras” (ORLANDI, 2015, p. 38). Sob essa ótica, nota-se que os indivíduos percebem o mundo ao seu redor através de projeções, isto é, imagens que fazem dele. Tal mecanismo constitui o chamado imaginário.

A partir de sua experiência, o sujeito 2 afirma que o ensino de LI na rede pública, na época em que atuava, era marcado por desafios relacionados à falta de interesse dos alunos pela disciplina e, principalmente, pela ausência de recursos tecnológicos, a qual acredita ter limitado sua prática pedagógica e influenciado no desinteresse discente. “O desinteresse do aluno, ah... Era muito grande na época, também o que eu podia perceber é que nós não tínhamos quaisquer recursos para ah... Que nos apoiava a ajudá-los, né?!” (SUJEITO 2). Assim, a partir dessa visão, o sujeito 2 projeta um imaginário de que atualmente – com a internet e os avanços tecnológicos – o ensino de LI na rede pública não enfrente mais os desafios que vivenciou.

Entretanto, esse imaginário vai de encontro com as percepções dos sujeitos 4 e 5, que trabalham atualmente com o ensino de LI na rede pública. De acordo com suas experiências, mesmo com uma maior disponibilidade de recursos, ainda há grande desmotivação por parte dos estudantes e ainda há entraves no dia a dia em sala de aula com a disciplina. “Não têm interesse, o interesse deles pelo inglês é muito pouco, então a gente tem um desafio muito grande, né” (SUJEITO 4). “Principal reclamação que eu ouço dos alunos: “não sei nem o português, por que eu vou aprender o inglês?”. Então, já chego na sala com essa recusa dos alunos em relação a... ao inglês” (SUJEITO 5).

O sujeito 3 mantém um discurso mais resignado, criticando currículo e materiais didáticos por serem inadequados aos níveis de proficiência dos estudantes, e afirmando que uma mudança em relação a esses pontos precisa ocorrer para que o ensino de LI seja mais eficaz, mesmo não sabendo especificar quais modificações poderiam ocorrer. “Ah... Não sei viu. Só sei que precisa mudar... Mudar os livros didáticos e o currículo... Focar mais no básico” (SUJEITO 3).

O sujeito 4, com atuação mais recente, afirma lidar com turmas heterogêneas, buscando estratégias diferenciadas, como músicas e textos simplificados. No entanto, considera que a existência de diferentes níveis de proficiência de LI entre os alunos seja um aspecto extremamente dificultante de sua prática pedagógica e julga que esse desafio seja difícil de se superar no atual cenário de ensino de LI na rede pública. “Então, pra gente trabalhar, né, com esses desníveis em sala de aula dificulta bastante pra gente pôr o currículo em prática” (SUJEITO 4). Ao mesmo tempo, defende a necessidade de mudanças estruturais, como a ampliação da carga horária e o início do ensino de inglês na Educação Infantil.

O sujeito 5, o mais novo entre os participantes, traz uma visão mais crítica e sistemática, destacando a rigidez do currículo e o distanciamento entre a LI e a realidade dos discentes como desafio principal. “A maior parte deles é totalmente desmotivado, eles não veem sentido em aprender inglês, principalmente pela nossa cidade, nossa escola ser uma de cidade pequena (...) então eles não veem associação e não veem ah... A importância do inglês na vida deles” (SUJEITO 5). Além disso, aponta também para a ausência de recursos, de fácil acesso, mais dinâmicos para a disciplina como outro empecilho. “E a infraestrutura também, a escola oferece os livros didáticos, os dicionários, ah... Mas ainda

acho que recursos múltiplos ajudariam também nessa questão, ter jogos relacionados ao inglês e tudo mais, coisas que já venham prontas” (SUJEITO 5).

Por fim, retoma-se, então, a questão motivadora da presente pesquisa: há, realmente, uma articulação efetiva entre o currículo e o ensino de LI na rede pública brasileira? Tendo-se realizado a investigação das percepções de 5 (ex)docentes de LI de uma escola estadual de rede pública da cidade de Silvianópolis (MG) e tendo-se analisado esses dados à luz da AC, pode-se, portanto, afirmar que não. Não há uma articulação efetiva.

Pelo contrário, todos os sujeitos entrevistados apontaram para uma rigidez do currículo e dos materiais didáticos perante à existência de diversos níveis de proficiência e demais desafios do ensino de LI como a desmotivação discente, ausência de recursos e carga horária ínfima. Em resposta à primeira pergunta, responderam: “Bom, eu acho que seria necessário mais... Ah... ser menos... menos exigente o currículo” (SUJEITO 1). “No começo, no ensino fundamental 2, eu percebi que ele não era tão adequado ao currículo, porque nossos alunos, eles chegavam sem quaisquer bases, isso há 20 anos atrás” (SUJEITO 2). “Ah... Bom, na minha percepção, o currículo escolar não é muito adequado à realidade dos alunos não. É muito distante” (SUJEITO 3). “Acho que o currículo ele... Ele precisaria ser mais adequado com a necessidade do aluno, né?! Porque ele vem muito avançado e o aluno nosso, ele já chega aqui só no sexto ano com a bagagem muito pouca” (SUJEITO 4). “Eu acho que o currículo, primeiramente, vem muito engessado, né? No caso, então acho que... Ele não dá essa liberdade também pra você pensar na realidade ali do aluno” (SUJEITO 5).

Assim, pode-se perceber que, apesar das especificidades das vivências de cada sujeito e da distância temporal entre elas, todos apontaram de forma unânime para a não articulação efetiva entre currículo e ensino de LI na rede pública. Isso porque, o currículo formal desconsidera aspectos inerentes à aquisição de LI ou qualquer outra LE, tais como a existência de níveis variados de proficiência dos alunos e a necessidade de oferecer insumo compreensível, como defendido por Krashen (1981), para cada um desses distintos níveis.

Ainda nesse contexto, Scaramucci (2000) defende que o domínio de uma língua estrangeira deve ser entendido como um constructo dinâmico, situado e condicionado por múltiplos fatores contextuais. A partir dessa perspectiva, a heterogeneidade das turmas observada nas falas dos professores revela que a proficiência em LI não se manifesta de forma linear ou padronizada, mas como resultado das experiências, motivações e oportunidades de contato de cada aprendiz com a língua. No entanto, o currículo formal, ao estabelecer metas e habilidades uniformes para todos os alunos, ignora essa complexidade constitutiva do processo de aquisição linguística. A discrepância entre a flexibilidade necessária à construção da proficiência, conforme defendida por Scaramucci, e a rigidez das prescrições curriculares evidencia um ponto de tensão que repercute diretamente na prática docente e na efetividade do ensino de LI na escola pública.

Retomando-se aqui o conceito de imaginário para Orlandi (2015), percebe-se como o ensino de LI na rede pública é perpassado por esse mecanismo. Isso porque o currículo, ao ser formulado, projeta uma imagem dos alunos, pressupondo uma homogeneização e assumindo que todos os estudantes de uma mesma série detenham o mesmo nível de proficiência em LI. Esse currículo, entretanto, ao tentar ser cumprido pelos professores na prática se choca com o real da sala de aula, isto é, com os diversos níveis de proficiência e com os demais desafios. Assim, o imaginário do currículo – aquilo que se projeta sobre os alunos – se choca com o real da sala de aula – aquilo que “não cessa de se escrever” (LACAN, 1963 apud LOPES, 2011).

Nesse descompasso entre o real e o imaginário, dá-se o ensino de LI na rede pública tal como se configura atualmente. Na ordem do imaginário, tem-se esse ensino tal como a BNCC o idealiza: uma “(...) educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas (BRASIL, 2018, p.241). Todavia, quando esse imaginário tenta ser posto em prática, choca-se com o real, donde surgem os desafios e entraves dessa disciplina na rede pública. As reflexões de Lima (2018) sobre o currículo como instrumento de poder e de regulação das práticas pedagógicas ajudam a compreender essa discrepância. Ao propor um currículo de caráter normativo e prescritivo, que tende à homogeneização das competências e habilidades a serem desenvolvidas, o sistema educacional brasileiro cria uma distância entre o ideal formulado nos documentos oficiais e o real vivenciado nas salas de aula. Os depoimentos dos professores evidenciam exatamente esse cenário:

enquanto o currículo projeta um aluno ideal e um ensino pautado em padrões nacionais, a realidade das escolas é marcada por desafios diversos, condições materiais desiguais, turmas heterogêneas e demandas locais que escapam ao controle das diretrizes formais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo alcançou resultados significativos em relação ao objetivo a que se propôs: analisar a articulação entre o currículo formal e o ensino de LI na rede pública, a partir das percepções de professores atuantes e ex-professores da disciplina no Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio de uma escola estadual de Silvianópolis (MG). As análises realizadas permitiram identificar desafios enfrentados no cotidiano escolar, contribuindo para a compreensão das distâncias entre o que propõe o currículo (imaginário) e o que se efetiva na prática pedagógica (real).

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, o objetivo principal não foi a generalização dos resultados, mas sim a compreensão aprofundada de um contexto específico, de modo a iluminar aspectos que podem se repetir em realidades semelhantes. Ainda assim, reconhece-se que a quantidade restrita de participantes e o recorte local constituem limitações naturais do estudo, uma vez que a pesquisa se concentrou em uma única instituição pública. Esses fatores, entretanto, não diminuem a validade dos achados, pois permitem uma leitura detalhada e sensível da realidade investigada.

Os resultados evidenciaram que o ensino de LI na rede pública, além dos desafios já estudados em outras pesquisas como carga horária inadequada, turmas numerosas, materiais didáticos inadequados e desinteresse docente, enfrenta um outro desafio significativo: a não articulação entre currículo e realidade de sala de aula. Isso porque o currículo de LI desconsidera os diversos níveis de proficiência de LI existentes dentro de uma mesma turma, dificultando práticas efetivas de aquisição de uma segunda língua. Essa rigidez e inadequação curricular foi constatada nas vivências em sala de aula dos 5 participantes da presente pesquisa, o que revela que há um distanciamento considerável entre as prescrições curriculares (imaginário) e as condições reais de ensino de LI na rede pública (real). Tal descompasso não aponta unicamente para uma questão prática, mas também, para o reflexo estrutural das concepções de proficiência e de currículo que orientam a educação linguística no país.

Por fim, sugere-se, para pesquisas futuras, a ampliação do número de participantes e a comparação entre escolas urbanas e rurais, ou ainda a integração da perspectiva de alunos sobre o tema, a fim de se aprofundar a compreensão da articulação entre currículo e ensino público de LI.

REFERÊNCIAS

ANCHIETA, Priscila Petian. *Análise de testes de proficiência em língua inglesa: subsídios à elaboração de um exame para professores de inglês no Brasil*. 2010. 217 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/entities/publication/f5180030-5ffb-445c-85bf-9f6338a8853a>>. Acesso em: 08 jul. 2025.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 6 jul. 2025.

BRITISH COUNCIL. [Imagem representando os níveis de proficiência do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas – CEFR]. In: Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas – CEFR. [S.l.]: British Council Brasil, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>>. Acesso em: 12 jul. 2025.

CANI, Josiane B.; SANTIAGO, Maria E. V.. O papel do quadro comum europeu de referência para idiomas: aprendizagem, ensino e avaliação (QEQR) na internacionalização das IES: uma análise sob a perspectiva do letramento crítico e dos multiletramentos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 57, n. 2, p.

1164–1188, maio 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/ff4yzBmTfnqbbRQqTL8MK3C>. Acesso em: 12 jul. 2025.

CONSELHO DA EUROPA. Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 08 jul. 2025.

FERREIRA, Renan Castro; MOZZILLO, Isabella. A língua inglesa no Brasil como o mercado quer: necessária, mas inalcançável. *Travessias Interativas*, São Cristóvão-SE, v. 10, n. 22, p. 138–150, 2020. DOI: 10.51951/ti.v10i22. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/15322>. Acesso em: 20 nov. 2024.

FIGUEIREDO, Francisco J. Q. de. Aquisição e aprendizagem de segunda língua. *Signótica*, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 39–58, 2009. DOI: 10.5216/sig.v7i1.7380. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/7380>. Acesso em: 6 jul. 2025.

LIMA, Daniel Ribeiro de. A teoria de Krashen e a aquisição da segunda língua. *Anais do I Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa*, São Cristóvão/SE, v. 1, p. 64–70, 18–20 abr. 2011. ISSN 2236-2061. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9866/2/Daniel_Ribeiro_de_Lima.pdf. Acesso em: 6 jul. 2025.

LIMA, Ivanilton N. de. Modalidades do currículo: Currículo formal x currículo real concepções e características em sua construção. *Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, [S. l.], v. 5, p. 229–241, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/87>. Acesso em: 6 jul. 2025.

LOPES, Ana Maria Carnevale. Contornos do real na psicanálise e na análise do discurso. *Seminário de estudos em análise do discurso*, 5., 2011, Porto Alegre. Anais [...]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/5SEAD/SIMPOSIOS/AnaMariaCarnevaleLopes.pdf>. Acesso em: 4 out. 2025.

MARQUES, Welisson. Aspectos históricos do ensino de língua inglesa no Brasil: uma análise discursiva do sujeito na publicidade audiovisual de cursos de idiomas. *Alfa: Revista de Linguística* (São José do Rio Preto), v. 65, p. e8277, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/B7c6pnSstkJlqDc68vRr8cF/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2024.

MOTA, Mailce Borges. *Aquisição de segunda língua*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificas/aquisicaoSegundaLingua/assets/630/Texto-base_disciplina_AQUISICAOL2.pdf. Acesso em: Acesso em: 6 jul. 2025.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

PAIVA, Vera L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, Cristina M.T e CUNHA, Maria J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84. Disponível em: <https://www.veramenezes.com/ensino.htm>. Acesso em: 17 abr. 2025.

PEREIRA, Crígina Cibelle; PINHEIRO, Joelma Uchoa; ROCHA FEITOSA, Francisco Antonio. A BNCC no descompasso entre o ideal do currículo formal e interposições do currículo real. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 344–364, 2019. DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n25p344-364.

Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8110>>. Acesso em: 4 jul. 2025.

POLIDÓRIO, Valdomiro. O ensino de língua inglesa no Brasil. *Travessias*, Cascavel, v. 8, n. 2, p. e10480, 2014. Disponível em: < <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10480>>. Acesso em: 15 nov. 2024.

SANTOS, Eliana S. de S. e. O Ensino da língua inglesa no Brasil. *Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras*, Alagoinhas, BA, v. 1, n. 1, p. 39–46, 2012. DOI: 10.69969/revistababel.v1i1.99. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/99>>. Acesso em: 15 nov. 2024.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 36, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639310>>. Acesso em: 8 jul. 2025.

SOUZA, Melissa L. de; GOIS, Samara O. de. A marginalização do ensino de língua inglesa no Brasil e suas consequências para a comunidade escolar / The marginalization of the English language teaching in Brazil and its consequences for the school community. *Brazilian Journal of Development*, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 35407–35416, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n3-597. Disponível em: <<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/26872>>. Acesso em: 20 nov. 2024.

URQUIZA, Marconi de Albuquerque; MARQUES, Denilson Bezerra. Análise de conteúdo em termos de Bardin aplicada à comunicação corporativa sob o signo de uma abordagem teórico-empírica. *Entretextos*, Londrina, v. 16, n. 1, p. 115–144, 2016. DOI: 10.5433/1519-5392.2016v16n1p115. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/20988>>. Acesso em: 28 ago. 2025.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques Lima. ANÁLISE DE CONTEÚDO NA PERSPECTIVA DE BARDIN: CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES PARA A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO. *Educação em Revista*, [S. l.], v. 41, n. 41, 2025. DOI: 10.35699/edur.v41i41.49377. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/49377>>. Acesso em: 7 out. 2025.

Anexo 1 – Perguntas feitas na entrevista estruturada

1. Em sua experiência como professor de inglês na rede pública, como você percebe/percebia a adequação do currículo escolar às necessidades práticas dos alunos no uso da língua?
2. Quais são os principais desafios que você enfrenta/enfrentava ao aplicar o currículo de inglês em sala de aula?
3. Em sua opinião, de que maneira o(s) nível/níveis de proficiência dos alunos influenciam/influenciavam ou limitam/limitavam o alcance dos objetivos propostos pelo currículo?
4. Como você avalia/avaliava o interesse e a motivação dos alunos em relação ao aprendizado da língua inglesa? Esse fator interfere/interferia no cumprimento do currículo?
5. Como você avalia/avaliava os recursos pedagógicos disponíveis (materiais didáticos, infraestrutura, carga horária) para o ensino de inglês na sua escola?
6. Quais estratégias ou metodologias você utiliza/utilizava para tentar reduzir a defasagem entre o conteúdo do currículo e o(s) nível/níveis de proficiência dos alunos?
7. Na sua percepção, quais aspectos do currículo poderiam ser modificados para melhor atender às necessidades dos alunos e à realidade da sala de aula?
8. Quais seriam, na sua visão, as principais mudanças necessárias para tornar o ensino de inglês mais eficaz e alinhado às expectativas do currículo e à realidade dos alunos?

Submetido: XX/XX/XXXX

Aprovado: XX/XX/XXXX

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Autor 1 – Idealização do estudo, coleta e análise dos dados, escrita, revisão e edição do manuscrito.

Autor 2 – Orientação do estudo, escrita e revisão do manuscrito.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Todo o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

DECLARAÇÃO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Pesquisador: ATILIO CATOSSO SALLES

Título da Pesquisa: ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO SUL DE MINAS: ENTRE O REAL E O IMAGINÁRIO

Instituição Proponente: FUNDACAO DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO SAPUCAI

Versão: 2

CAAE: 86829125.4.0000.5102

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.566.696

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa oportuna e bem estruturada desenvolvida no Curso de Letras na Universidade do Vale do Sapucaí.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de Rosto presente e adequada.

TCLE presente e adequado.

Termos de Anuência institucional presente.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

POUSO ALEGRE, 13 de Maio de 2025

Assinado por:

Ronaldo Júlio Baganha (Coordenador(a))

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.