



O Ensino de Língua Inglesa nos Anos Iniciais da Escola Pública: Desafios Curriculares, Formação Docente e Perspectivas

English Language Teaching in the Early Years of Public School: Curricular Challenges, Teacher Training, and Perspectives

Darcy Cleide Bezerra da Silva

Universidad Del Norte

Resumo: Este estudo analisa os desafios institucionais e pedagógicos para a inclusão da língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública. Fundamentado na Linguística Aplicada, na Psicologia do Desenvolvimento (Vygotsky, Piaget) e em teorias curriculares críticas, o estudo discute a importância da aprendizagem precoce e a omissão de diretrizes como a BNCC. A metodologia adotou uma abordagem mista e descritiva em uma escola estadual de Manaus (AM), investigando um gestor, três professores do 5º ano e dezesseis pais via questionários. Os resultados revelam um amplo consenso sobre a relevância do idioma na infância e sua urgência na cultura digital. Contudo, evidenciam-se barreiras estruturais significativas, como a ausência do inglês na grade curricular oficial, a falta de formação específica em línguas nos cursos de Pedagogia e a inexistência de programas de formação continuada em serviço. Conclui-se que a superação da exclusão exige políticas de reestruturação curricular e valorização docente.

Palavras-chave: língua inglesa; anos iniciais; formação docente.

Abstract: This study analyzes the institutional and pedagogical challenges for including the English language in the early years of public elementary education. Grounded in Applied Linguistics, Developmental Psychology (Vygotsky, Piaget), and critical curriculum theories, the study discusses the importance of early language learning and the omission of national guidelines such as the BNCC. The methodology adopted a mixed-methods, descriptive approach in a state public school in Manaus, Amazonas, investigating one school manager, three 5th-grade teachers, and sixteen parents through questionnaires. The results reveal a strong consensus regarding the relevance of English in childhood and its urgency within digital culture. However, significant structural barriers emerge, such as the absence of English in the official curriculum, the lack of language training in Pedagogy degrees, and the nonexistence of in-service continuing education programs. It concludes that overcoming social and educational exclusion requires public policies aimed at curricular restructuring and continuous teacher qualification.

Keywords: English language; early years; teacher training.

INTRODUÇÃO

No cenário contemporâneo, marcado pela intensificação do processo de globalização e pela rápida evolução das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a Língua Inglesa (LI) consolidou-se indiscutivelmente

como um veículo primordial de comunicação global e produção do conhecimento. Deixa de representar um mero componente instrumental para assumir a condição de língua franca, viabilizando interações socioculturais e acadêmicas em escala planetária (Silva, 2019; Rajagopalan, 2018). Essa centralidade do idioma impõe reflexões sobre os sistemas educacionais, em especial quanto à democratização do seu acesso na Educação Básica, momento em que as crianças entram em contato direto com a cultura digital e com um vocabulário marcado por vocábulos estrangeiros (Menezes, 2019; Rech, 2018).

As transformações sociotecnológicas refletem-se no ambiente escolar, ao qual afluem educandos pertencentes à chamada “geração da internet” ou aos “nativos digitais” (Menezes, 2019). Tais estudantes interagem cotidianamente com mídias virtuais, redes sociais e plataformas de entretenimento, trazendo para a sala de aula repertórios linguísticos prévios e fragmentados em língua inglesa (Menezes, 2019; Rech, 2018). Esse universo tecnológico exige dos sujeitos habilidades que extrapolam a língua materna, provocando a escola a assumir um papel ativo na sistematização pedagógica desses saberes. Sob essa perspectiva, o aprendizado do inglês deve ser orientado para a expansão da autopercepção discente como cidadão atuante e participante de um mundo multicultural (Brasil, 1998; Celani, 2005).

Do ponto de vista do desenvolvimento humano, a introdução de um segundo idioma nos anos iniciais da escolarização encontra consistente respaldo nas teorias sociointeracionistas e construtivistas (Piaget, 1976; Vygotsky, 2002). Durante a infância, a elevada plasticidade cognitiva favorece a assimilação de estruturas fonéticas e discursivas de forma espontânea e lúdica (Piaget, 1976; Rocha & Basso, 2008). A aquisição de competências linguísticas nessa etapa estimula as funções mentais superiores e amplia a capacidade de mediação simbólica, proporcionando a aproximação com outras culturas e o aprimoramento da consciência metalinguística em relação à própria língua materna (Vygotsky, 2002; Brasil, 1998).

Contudo, a trajetória do ensino de línguas modernas no Brasil revela a manutenção de fragilidades históricas e metodológicas que comprometem o aprendizado (Cassoli, 2020; Polidório, 2022). Desde a obrigatoriedade dos estudos de francês e inglês no século XIX, passando pelo Método Gramática-Tradução ou Método Prussiano e pelas reformas educacionais de 1931 e 1942, prevaleceu no país uma abordagem diretiva e mecanicista (Cassoli, 2020; Polidório, 2022). Esse legado perpetuou uma prática centrada na memorização descontextualizada de regras gramaticais e na tradução de vocábulos soltos, consolidando um ensino voltado ao “decoreba”, incapaz de promover o engajamento discursivo dos estudantes (Brasil, 1998; Polidório, 2022).

A esses entraves somam-se lacunas expressivas nos marcos regulatórios da educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelecem a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa apenas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 1996; Brasil, 2017). Ao omitir a disciplina nos anos iniciais, a legislação chancela um silenciamento normativo que aprofunda as desigualdades

entre redes públicas e privadas (Tonelli; Avila, 2020). Enquanto as instituições privadas expandem a educação bilíngue na infância, a escola pública permanece desprovida de diretrizes que assegurem a inserção curricular contínua do inglês na alfabetização (Tonelli; Avila, 2020; Palhares, 2006).

A problemática aprofunda-se ao se examinar a formação docente. A mediação pedagógica da língua inglesa para crianças exige a articulação entre saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais (Tardif, 2002; Lima; Contiero, 2019). No entanto, os cursos de Licenciatura em Pedagogia negligenciam o ensino de línguas estrangeiras em suas matrizes (Gatti, 2012; Guaiano; Araújo, 2017). Por outro lado, as licenciaturas em Letras-Inglês enfatizam discussões teóricas sem oferecer o preparo prático voltado à didática infantil (Cassoli, 2020). Essa incompatibilidade gera um déficit de profissionais qualificados e perpetua um ciclo de insegurança pedagógica no cotidiano escolar (Celani, 2005; Weininger, 2008; Paiva, 2005).

No âmbito curricular, impõe-se a superação de visões estáticas que reduzem o currículo a uma lista de conteúdos. O currículo escolar constitui uma práxis social e politicamente disputada, na qual se expressam intencionalidades e projetos de sociedade (Franchet, 2019; Soares, 2021). No ensino de línguas, faz-se necessária a transição para um currículo integrado e pautado na perspectiva crítico-intercultural (Silva, 2019; Rajagopalan, 2018). Essa abordagem rejeita a assimilação cultural passiva e a celebração acrítica de festividades estrangeiras, valorizando as identidades locais por meio do diálogo entre a língua materna e a língua adicional (Polidório, 2022; Caetano, 2020; Lima, 2021).

Diante do descompasso entre as exigências contemporâneas e os obstáculos institucionais, torna-se imprescindível investigar como essas tensões se manifestam na realidade concreta do chão da escola. A realização de pesquisas aplicadas justifica-se pela necessidade de analisar diretamente as percepções, expectativas e dilemas vivenciados pelos sujeitos da comunidade escolar como gestores, professores regentes e pais ou responsáveis (Lück, 2013; Winter, 2017; Spodek; Saracho, 1998). Compreender os sentidos atribuídos por esses atores ao ensino de inglês é passo fundamental para identificar os limites institucionais, diagnosticar as carências de formação continuada e propor caminhos viáveis para a reestruturação curricular (Celani, 2005; Palhares, 2006).

No contexto do ensino público no Amazonas, especificamente em Manaus, a urgência de uma educação equitativa exige que as políticas locais reconheçam o direito dos estudantes ao aprendizado de um segundo idioma desde os anos iniciais (Brasil, 1998; Silva, 2019). A omissão da disciplina na alfabetização atua como um mecanismo silencioso de exclusão social, restringindo às camadas populares o acesso a saberes monopolizados pelas elites (Palhares, 2006; Celani, 2005). Torna-se, assim, premente investigar empiricamente como a escola pública lida com essa demanda e de que modo a gestão, os docentes e os pais concebem essa inclusão.

Diante desse panorama, este estudo, derivado de uma pesquisa aplicada com enfoque misto, tem como objetivo geral analisar as perspectivas, concepções e desafios vivenciados por gestores escolares, professores do 5º ano do Ensino Fundamental e pais/responsáveis em relação à inclusão do ensino de Língua Inglesa

nos anos iniciais em uma escola da rede pública estadual em Manaus, Amazonas. Pretende-se fundamentar a necessidade de reformulações nos projetos político-pedagógicos e nas políticas de formação continuada, identificando os entraves que impedem a consolidação de uma prática bilíngue na infância. A abordagem aplicada permitiu diagnosticar a realidade escolar, colhendo dados junto aos atores envolvidos para oferecer subsídios concretos à gestão educacional e às práticas de ensino no contexto local.

METODOLOGIA

A presente seção apresenta a síntese metodológica da pesquisa empírica de campo desenvolvida na dissertação, detalhando os procedimentos científicos empregados para a investigação sobre a inclusão da língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública. O estudo possui natureza não experimental e descritiva, sendo estruturado sob um enfoque ou abordagem metodológica mista — também denominada qualiquantitativa. A opção pelo método misto fundamenta-se na premissa de que a combinação e integração de procedimentos qualitativos e quantitativos em um mesmo desenho de pesquisa possibilita uma compreensão mais ampla, profunda e multifacetada do fenômeno investigado, superando as limitações de análises unívocas ao promover a articulação entre as interpretações dos sujeitos e a mensuração de dados de opinião (Campoy; Almeida, 2005; Creswell; Plano Clark, 2011; Marconi; Lakatos, 2010; Prodanov; Freitas, 2013).

O contexto e local de realização da pesquisa empírica circunscrevem-se ao Estado do Amazonas, no município de Manaus, tendo como campo de investigação a Escola Estadual Osmar Pedrosa, instituição de ensino público pertencente à Coordenadoria Distrital de Educação 06 da Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica (SEAP/SEDUC-AM). Trata-se de uma unidade escolar de grande porte que atende a uma população de 1.636 alunos distribuídos em dois turnos de funcionamento, englobando turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e turmas do programa de correção de fluxo “Avançar”. A estrutura física da escola conta com 22 salas de aula, biblioteca, laboratórios de informática e ciências, quadras esportivas e demais dependências administrativas. Cabe registrar que a análise da matriz curricular oficial da referida instituição revela que o componente curricular de Língua Estrangeira Moderna é ofertado exclusivamente a partir dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ano) e no Ensino Médio, evidenciando a ausência do ensino de inglês no currículo dos anos iniciais.

Os sujeitos ou participantes da pesquisa foram selecionados por meio de amostragem intencional não probabilística por conveniência, representando três segmentos vitais da comunidade escolar: a gestão, o corpo docente e as famílias. A amostra final investigada constituiu-se de 1 (um) gestor escolar, 3 (três) professores regentes que atuavam nas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental I (turmas A, B e C) e 16 (dezesesseis) pais ou responsáveis pelos estudantes matriculados nessas mesmas turmas. Cumpre destacar que o planejamento populacional inicial da autora previa a inclusão de 30 (trinta) pais ou responsáveis; contudo, em decorrência da

abstenção e desistência voluntária de 14 sujeitos durante o processo de coleta, a amostra quantitativa efetivamente analisada consolidou-se em 16 participantes. Os critérios de seleção estabelecidos pela pesquisadora vincularam-se diretamente ao papel institucional e à vivência direta dos atores com o segmento do 5º ano: o gestor por sua atribuição na liderança administrativa e pedagógica; os docentes por sua atuação direta como mediadores do processo de ensino-aprendizagem na etapa final dos anos iniciais; e os pais pelo acompanhamento do desenvolvimento educacional de seus filhos.

No tocante ao desenho conceitual do estudo, a investigação estruturou-se a partir do delineamento de duas variáveis centrais: a variável independente, definida como a abordagem educativa no ensino de Língua Inglesa (abrangendo a ação do professor e a gestão escolar); e a variável dependente, caracterizada como o ensino da Língua Inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental na escola pública, representativa da implementação de políticas educacionais, readequação curricular e formação docente. Para além das variáveis, a análise qualitativa desdobrou-se em eixos temáticos pautados na formação acadêmica e no conhecimento idiomático dos sujeitos, na percepção sobre a importância do inglês na infância, no papel da formação continuada, na relação entre o currículo escolar e as exigências da sociedade globalizada, e nos entraves institucionais para a mudança curricular.

Os instrumentos e procedimentos de coleta de dados pautaram-se na aplicação de questionários semiestruturados, técnica escolhida por sua eficiência no levantamento de opiniões, expectativas e percepções de públicos diversificados (Gil, 1999; Gonzáles *et al.*, 2013; Mascarenhas, 2012). Para o segmento qualitativo (gestor escolar e professores), utilizaram-se questionários compostos por perguntas abertas e dissertativas, assegurando liberdade de resposta e riqueza argumentativa. Para o segmento quantitativo (pais/responsáveis), empregou-se questionário estruturado contendo perguntas fechadas de escolha única, múltipla escolha e escalas de opinião (variando entre categorizações de concordância e níveis de relevância). A operacionalização da coleta ocorreu no segundo semestre de 2021, especificamente no mês de agosto de 2021, precedida por contatos institucionais e pela entrega de Carta de Apresentação, culminando na distribuição e recolhimento presencial dos instrumentos na própria unidade escolar. O texto menciona ainda uma etapa preliminar de observação participante direcionada ao mapeamento da estrutura física e logística da instituição.

Os procedimentos de análise e interpretação dos dados integraram abordagens qualitativas e quantitativas em conformidade com o referencial teórico de sustentação (Lakatos & Marconi, 2003; Prodanov; Freitas, 2013; Zanella, 2013). As respostas abertas fornecidas pelo gestor e pelos docentes foram submetidas à análise descritiva-interpretativa e à categorização temática, estabelecendo o confronto crítico entre o discurso dos atores escolares, os marcos regulatórios da educação e os autores da literatura especializada em Linguística Aplicada e formação docente. Para salvaguardar a identidade dos professores, adotou-se o procedimento de codificação sistemática, denominando-os Professor 1, Professor 2 e Professor 3. Por sua vez, os dados quantitativos obtidos junto aos pais foram

processados por meio de tabulação e estatística descritiva simples, com mensuração de frequências absolutas e percentuais, sendo apresentados e sintetizados na forma de gráficos ilustrativos de colunas e barras. O rigor científico e a confiabilidade do estudo foram assegurados mediante a estratégia de triangulação de dados e de fontes, combinando a perspectiva do gestor, dos professores e dos pais para conferir consistência e validade às inferências produzidas.

Quanto aos aspectos éticos, o estudo resguardou os preceitos de voluntariedade, informação e sigilo. Os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento que assegurou o anonimato das respostas, o uso exclusivo das informações para fins acadêmicos e o direito de recusa ou desistência a qualquer momento sem qualquer prejuízo (conforme documentado nos Apêndices 1 e 2 da fonte). Cumpre registrar, do ponto de vista formal, a ausência no texto da dissertação de qualquer menção à submissão ou aprovação do projeto por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) vinculado à Plataforma Brasil, figurando como uma lacuna institucional da fonte analisada. Por fim, no tocante às limitações metodológicas declaradas no documento, a pesquisadora assinala a escassez de publicações acadêmicas anteriores sobre a inclusão do inglês nos anos iniciais especificamente no estado do Amazonas, as restrições derivadas da redução do número de países participantes e a refutação parcial de hipóteses prévias estabelecidas no projeto original.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise e discussão dos resultados empíricos obtidos na pesquisa de campo realizada na Escola Estadual Osmar Pedrosa, localizada em Manaus, Amazonas, viabilizam uma compreensão aprofundada acerca das dinâmicas e entraves institucionais que cercam a inclusão da língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Fundamentado em um delineamento misto, o estudo articulou abordagens qualitativas e quantitativas para capturar a complexidade do fenômeno a partir da triangulação das perspectivas do gestor escolar, dos professores regentes do 5º ano e dos pais ou responsáveis. Longe de analisar dados isolados, esta seção interpreta as evidências empíricas à luz da Linguística Aplicada, da Psicologia da Educação, das Teorias Curriculares e da legislação educacional, tensionando criticamente os discursos dos sujeitos com as estruturas sociais que condicionam a oferta do ensino de idiomas na rede pública.

A investigação dos dados revelou uma expressiva convergência entre os três segmentos de participantes no que tange ao reconhecimento da relevância estratégica do ensino de língua inglesa desde os estágios iniciais da escolarização. No levantamento quantitativo realizado junto às famílias, constatou-se que a totalidade dos pais investigados atribui um valor altamente positivo ao estudo do idioma na vida de seus filhos, dividindo-se entre aqueles que o consideram muito importante (oitenta e sete inteiros e cinco décimos por cento) e importantes (doze inteiros e cinco décimos por cento), sem o registro de avaliações de pouca ou nenhuma

importância. Esse respaldo familiar é corroborado pela percepção categórica quanto à fase ideal para o início dessa aprendizagem, na qual a totalidade dos pais (cem por cento) concordou que se torna mais fácil aprender a falar inglês quando se é criança. Quanto à etapa escolar específica, três quartos dos participantes (setenta e cinco por cento) defenderam que a inserção deve ocorrer na Educação Infantil, enquanto o quarto restante (vinte e cinco por cento) apontou o Ensino Fundamental I, não havendo indicações para o adiamento desse ensino para etapas posteriores.

Essa valoração prioritária da infância encontra ressonância direta nos depoimentos qualitativos colhidos junto à equipe pedagógica. O gestor destacou que o ensino de inglês deve ser iniciado nos anos iniciais por se tratar de uma idade em que a criança demonstra elevada facilidade para a aprendizagem por estar em fase de alfabetização. Na mesma direção, os professores regentes do 5º ano defenderam unanimemente o início precoce: o primeiro docente enfatizou que a inserção na Educação Infantil é ideal porque as crianças aprendem com facilidade; o segundo reforçou que a introdução na Educação Infantil e séries iniciais justifica-se pela facilidade no processo cognitivo e capacidade de memorização próprias da infância; enquanto o terceiro assinalou que quanto mais cedo a disciplina for ensinada, melhor será a atuação dos estudantes no meio social.

A marcante sintonia entre os dados quantitativos e qualitativos encontra respaldo na literatura do desenvolvimento humano. Conforme a teoria construtivista de Piaget (1976), a aprendizagem na infância decorre dos estágios cognitivos e da autorregulação, nos quais a linguagem falada atua como manifestação da função simbólica. A introdução de um código adicional durante a estruturação dos esquemas mentais estimula a plasticidade cerebral e favorece a assimilação espontânea de padrões fonológicos sem as inibições afetivas comuns na vida adulta (Piaget, 1976; Rocha; Basso, 2008). Do mesmo modo, sob a ótica sociointeracionista de Vygotsky (2002), a aprendizagem orientada e mediada impulsiona o desenvolvimento das funções mentais superiores, antecipando processos evolutivos. A apropriação de uma língua adicional na infância amplia a capacidade de abstração e enriquece o desenvolvimento da consciência metalinguística na própria língua materna (Vygotsky, 2002; Brasil, 1998).

A urgência atribuída ao ensino de inglês na infância é igualmente impulsionada pela imersão das crianças na cultura digital. Os dados revelaram que, mesmo sem oferta curricular formal na escola pública, as crianças já desenvolvem uma familiaridade prévia e assistemática com o idioma. Quando indagados sobre o nível de domínio do inglês por parte de seus filhos, metade dos pais (cinquenta por cento) declarou que as crianças já sabem falar um pouco da língua, enquanto a outra metade (cinquenta por cento) indicou que ainda não falam. A presença desse conhecimento intuitivo correlaciona-se com o uso constante de dispositivos tecnológicos, redes virtuais e plataformas de entretenimento, nos quais o vocabulário em inglês é pervasivo.

A esse respeito, o discurso do primeiro professor ilustra a realidade infantil ao ponderar que a sociedade encontra-se cercada por palavras e expressões oriundas do inglês, que passam a integrar o repertório verbal dos sujeitos. Ao analisarem

o impacto das mídias sociais no cotidiano de crianças e adultos, os docentes assentiram que a familiarização com o idioma é indispensável para interpretar o léxico tecnológico e compreender os textos e conteúdos acessados nas redes virtuais. Esse cenário empírico dialoga com os estudos de Menezes (2019) e Rech (2018) sobre a geração dos nativos digitais. Segundo os autores, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) reconfiguraram a produção do conhecimento, estabelecendo conexão com o ensino de línguas. Termos como bit, cache, cookie, download e home page tornaram-se elementos cotidianos da linguagem dos internautas (Menezes, 2019). O silenciamento da escola pública diante dessa realidade gera um descompasso pedagógico ao ignorar os saberes informais trazidos pelos alunos em vez de sistematizá-los criticamente para promover o letramento digital (Menezes, 2019; Brasil, 1998).

A análise dos locais e contextos em que os pais imaginam que seus filhos precisarão utilizar a língua inglesa no mundo contemporâneo reforça a percepção de que o idioma transcendeu o status de disciplina escolar para se consolidar como um recurso de sobrevivência sociocultural. No levantamento de múltiplas escolhas realizado com as famílias, as instituições bancárias figuraram como o local mais expressivo (três quartos dos participantes, correspondendo a doze escolhas), seguidas pelos cinemas (onze escolhas), shoppings (oito escolhas), ambiente doméstico (seis escolhas), lanchonetes (cinco escolhas) e praças públicas (três escolhas). A indicação das agências bancárias e do ambiente doméstico reflete a conscientização dos pais quanto à presença do inglês na linguagem financeira, nos eletrônicos e nos rótulos de produtos de consumo diário, demonstrando que o idioma perpassa a vida cidadã (Teixeira, 2011).

Outro achado quantitativo refere-se à visão democrática expressa pelos pais no tocante à aprendizagem do idioma. Quando questionados sobre a possibilidade de qualquer pessoa aprender inglês, mais de quatro quintos dos participantes (oitenta e um inteiros e vinte e cinco centésimos por cento) concordaram plenamente, enquanto os dezoito inteiros e setenta e cinco centésimos por cento restantes concordaram parcialmente. Da mesma forma, sete em cada oito países (oitenta e sete inteiros e cinco décimos por cento) avaliaram como muito importante que o ensino do idioma seja estendido também às pessoas mais velhas e aos idosos. Essa constatação refuta crenças estigmatizantes sobre o envelhecimento e alinha-se aos princípios da aprendizagem ao longo da vida (Delors, 1998; Monteiro, 2008). Como assinalam Rocha e Basso (2008), a transformação do inglês em língua global expandiu a demanda pelo seu aprendizado para todas as faixas etárias, exigindo dos sistemas de ensino uma postura inclusiva.

A despeito do consenso sobre a urgência do ensino de inglês na infância, a pesquisa evidenciou um profundo hiato entre o desejo dos atores da comunidade e a realidade institucional da escola pública. A matriz curricular da Escola Estadual Osmar Pedrosa revelou que a Língua Estrangeira Moderna é ofertada tão somente a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, estando totalmente ausente do 1º ao 5º ano. Instado a identificar o principal empecilho para a implementação da disciplina nas turmas de 5º ano, o gestor escolar sintetizou a barreira burocrática no

fato de o ensino de inglês não estar contemplado no currículo escolar oficial.

A contradição do cenário aprofunda-se ao analisar a postura do gestor diante das possibilidades reais de superação desse quadro. Embora reconheça que a língua inglesa abre portas no mercado de trabalho e facilita a comunicação internacional, defendendo que o ensino deveria começar na Educação Infantil, o gestor declarou categoricamente não acreditar na possibilidade de mudança no quadro do idioma nas escolas públicas. Essa aparente apatia reflete a dependência centralizada das escolas em relação às deliberações da Secretaria Estadual de Educação (SEE/SEDUC-AM), revelando que os gestores se percebem desprovidos de autonomia para promover alterações na grade escolar, limitando-se a reproduzir as diretrizes emanadas do órgão central (Libâneo, 2004; Barroso; Carvalho, 2009).

Por sua vez, a análise dos discursos docentes revelou visões divergentes sobre as possibilidades de transformação curricular. O primeiro professor afirmou ser perfeitamente possível alterar o quadro atual, argumentando que se o país tivesse concedido a devida atenção aos anos iniciais desde o princípio, o Brasil já teria alcançado maior desenvolvimento. O segundo manifestou convicção de que a mudança ocorrerá, pois as novas gerações cobram a escola, de modo que a proposta curricular terá obrigatoriamente que acompanhar as transformações sociais. Em contrapartida, o terceiro expressou ceticismo ao afirmar que não acredita em mudanças porque o governo não demonstra interesse político em investir eficazmente na educação pública.

O conflito de opiniões e a paralisia do gestor remetem às lacunas no arcabouço normativo da educação brasileira. Conforme discutido por Polidório (2022) e Tonelli e Avila (2020), a legislação educacional manteve historicamente uma postura ambígua quanto ao ensino de línguas nos anos iniciais. A LDB nº 9.394/1996 determinou a obrigatoriedade de língua estrangeira na parte diversificada exclusivamente a partir da 5ª série (atual 6º ano). Do mesmo modo, a BNCC ratificou esse silenciamento ao estabelecer a obrigatoriedade do inglês apenas a partir do 6º ano, mantendo os anos iniciais e a Educação Infantil desprovidos de diretrizes nacionais que garantam a oferta do idioma na rede pública (Brasil, 2017; Tonelli; Avila, 2020).

Conforme denunciam Tonelli e Avila (2020), a omissão da BNCC e da LDB quanto aos anos iniciais não constitui mero esquecimento ingênuo, mas uma opção política de silenciamento que aprofunda as desigualdades educacionais. Enquanto redes privadas de ensino exploram a oferta do ensino bilíngue desde a Educação Infantil, a escola pública permanece imobilizada pela ausência de regulamentação e financiamento específico (Tonelli; Avila, 2020; Palhares, 2006). Como adverte Palhares (2006), perpetua-se a crença mitificada de que o aprendizado do inglês só é possível em institutos privados de idiomas. Uma vez que apenas uma parcela privilegiada possui recursos para arcar com esses cursos, a negação do ensino de inglês na escola pública atua como mecanismo de exclusão social, privando os estudantes populares do acesso a bens científicos e tecnológicos (Palhares, 2006; Celani, 2005; Silva, 2019).

Diante desse panorama, a discussão sobre a reformulação do currículo escolar ganha centralidade analítica. Quando questionados se o currículo do Ensino

Fundamental necessita de mudanças para se readequar ao cenário globalizado, o gestor e dois dos professores (Professores 1 e 3) responderam afirmativamente, ressaltando que a comunicação encurtou distâncias e que a escola não pode limitar o leque de saberes oferecidos aos educandos. Por outro lado, o segundo professor divergiu ao posicionar-se contra a alteração curricular, sustentando que a prioridade deveria ser o investimento na infraestrutura escolar, na compra de materiais pedagógicos, na melhoria das condições de trabalho docente e na redução do número de alunos por sala de aula.

A divergência assinalada pelo segundo docente expõe a dura realidade vivenciada pelos professores na escola pública, na qual a escassez de recursos e a superlotação frequentemente inviabilizam práticas inovadoras (Brasil, 1998; Rajagopalan, 2011). Contudo, sob a teoria curricular contemporânea, estrutura física e proposta pedagógica são componentes indissociáveis da práxis educativa. Como analisam Franchet (2019), Soares (2021) e Mattos (2012), o currículo provém de curriculum (percurso) e ultrapassa a listagem burocrática de conteúdos. O currículo é um artefato cultural e político, impregnado de intencionalidades pedagógicas que determinam qual tipo de sujeito e de sociedade se almeja construir (Soares, 2021; Mattos, 2012).

Nesse sentido, a recusa em alterar o currículo sob o argumento da falta de infraestrutura perpetua o que Rajagopalan (2011) caracteriza como uma encenação educacional, na qual o Estado finge que oferece ensino e as escolas fingem que cumprem sua função social. A transição de um currículo tradicional para um currículo integrado e crítico-intercultural constitui uma exigência ética para a escola pública (Silva, 2019; Polidório, 2022). Um currículo integrado de Língua Inglesa nos anos iniciais não visa reproduzir a memorização de regras nem a celebração acrítica de festividades estrangeiras (prática de aculturação criticada por Polidório (2022)), mas sim promover o diálogo intercultural, valorizando a identidade do estudante para atuar criticamente no mundo social (Silva, 2019; Caetano, 2020; Lima, 2021).

Juntamente com os entraves curriculares, a pesquisa empírica revelou que a formação docente constitui o gargalo mais dramático para a efetivação do ensino de língua inglesa nos anos iniciais. Os dados coletados sobre o perfil acadêmico mostraram que tanto o gestor escolar quanto os três professores regentes possuem formação inicial no curso de Licenciatura em Pedagogia. Quanto ao domínio do idioma, o gestor e os três docentes declararam possuir apenas conhecimentos básicos e rudimentares de inglês, restritos àqueles conteúdos assimilados na Educação Básica. Apenas o primeiro professor relatou ter frequentado cursos livres específicos de idioma custeados por sua própria família.

A realidade constatada reflete o histórico de divórcio entre as matrizes universitárias e as demandas da Educação Básica. Conforme aponta Gatti (2012), a Licenciatura em Pedagogia no Brasil passou por reestruturações legais que expandiram suas atribuições, encarregando o pedagogo da regência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Gestão Escolar e na EJA. Todavia, como destacam Guaiano e Araújo (2017), as matrizes de Pedagogia continuam negligenciando o ensino de línguas estrangeiras, não oferecendo

preparo linguístico ou didático para que o generalista possa mediar a aprendizagem do inglês na infância. Por outro lado, as licenciaturas em Letras-Inglês concentram-se no Ensino Fundamental II e Médio, priorizando teorias literárias abstratas em detrimento da didática específica para a infância (Cassoli, 2020; Lima; Contiero, 2019).

A gravidade desse cenário atinge seu ponto crítico nos dados de formação continuada. Quando questionados se haviam participado de qualquer atividade de capacitação em língua inglesa promovida pela Secretaria Estadual de Educação ou pela escola nos últimos meses, a resposta do gestor e de dois dos professores (Professores 2 e 3) foi um absoluto 'não'. O primeiro professor também respondeu negativamente, acrescentando a justificativa de não ter tido interesse individual em buscar tal formação. Dessa forma, constatou-se uma ausência total de programas públicos de formação continuada em serviço voltados ao aprimoramento do idioma na rede estadual.

A total omissão do poder público no campo da formação continuada corrobora as denúncias de Celani (2005), Paiva (2005) e Weininger (2008) sobre a precarização do trabalho docente. Conforme analisa Paiva (2005), o professor de línguas na escola pública é vítima de uma cadeia de injustiças: é vítima de currículos universitários inadequados, vítima de salários que impedem o investimento pessoal em cursos privados e vítima de um ambiente escolar desfavorável sem contato com comunidades de prática no idioma. O desinteresse relatado pelo primeiro professor não pode ser interpretado como falha individual isolada, mas como sintoma do desestímulo gerado pela falta de valorização profissional (Nacarato; Passos, 2007; Guaiano; Araújo, 2017).

A pesquisa demonstrou a existência de uma marcante assimetria: de um lado, identifica-se convergência sociocultural entre pais, professores e gestores, que reconhecem unanimemente a importância do idioma na infância como ferramenta de cidadania, inclusão digital e equidade social; de outro lado, constata-se a paralisia do poder público, manifestada na omissão das políticas curriculares oficiais (LDB e BNCC) e na inexistência de programas estaduais de formação continuada em serviço.

A superação dessa barreira institucional exige romper o ciclo de desresponsabilização mútua que imobiliza a escola pública. Não é mais admissível que a gestão escolar se refugie na ausência de previsão curricular para justificar a inação, nem que as secretarias de educação ignorem a necessidade de reestruturação de suas redes. Conforme defendem Celani (2005), Geraldi (2009) e Silva (2019), a garantia do ensino de inglês na infância da escola pública não pode ser tratada como privilégio consumido no mercado privado, mas como direito educacional inalienável. Urge, portanto, que as universidades reestruturem as licenciaturas em Pedagogia e Letras, que os órgãos governamentais implementem formações continuadas em serviço com assessoria especializada e que as escolas reformulem seus Projetos Político-Pedagógicos, assegurando aos estudantes das camadas populares o acesso pleno e qualificado à comunicação em um mundo globalizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação buscou analisar as perspectivas, concepções e desafios que cercam a inclusão da língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública, tomando como referência empírica a realidade vivenciada por gestores, professores do 5º ano e pais de alunos em uma escola estadual de Manaus, Amazonas. O estudo partiu da premissa de que o aprendizado de um segundo idioma na infância deixou de constituir um mero adendo instrumental para se consolidar como um direito educacional e uma ferramenta indispensável de cidadania e inclusão digital na sociedade globalizada (Silva, 2019; Rajagopalan, 2018). Por meio de uma abordagem de pesquisa aplicada e mista, foi possível problematizar os limites e as possibilidades que caracterizam a oferta do ensino de idiomas no chão da escola pública.

Os resultados empíricos demonstraram uma expressiva convergência entre os segmentos investigados no tocante à valoração da língua inglesa. Pais, professores e gestores reconhecem categoricamente que a infância representa a etapa ideal para a introdução do idioma, amparados tanto pela percepção da plasticidade cognitiva e facilidade de assimilação características da idade (Piaget, 1976; Rocha & Basso, 2008) quanto pelo contato cotidiano das crianças com o léxico tecnológico nas mídias digitais (Menezes, 2019; Rech, 2018). Contudo, a pesquisa evidenciou um profundo descompasso entre o anseio da comunidade escolar e a estrutura institucional vigente. A ausência da disciplina na matriz curricular do 1º ao 5º ano, respaldada pelo silenciamento dos marcos normativos nacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 1996; Brasil, 2017), imobiliza a escola e perpetua a dependência em relação às deliberações centralizadas das secretarias de educação (Tonelli; Avila, 2020; Barroso; Carvalho, 2009).

Aliada às barreiras normativas, a formação docente emergiu como um dos gargalos mais críticos para a consolidação de uma prática pedagógica qualificada. O diagnóstico empírico revelou que os regentes dos anos iniciais, formados predominantemente em Pedagogia, possuem conhecimentos apenas rudimentares do idioma e enfrentam uma ausência total de programas públicos de formação continuada em serviço. Esse cenário reflete o histórico de divórcio entre as matrizes curriculares universitárias e as demandas da Educação Básica, no qual a Pedagogia negligencia a didática de línguas e as licenciaturas em Letras distam da realidade infantil (Gatti, 2012; Guaiano; Araújo, 2017; Cassoli, 2020). Desprovido de amparo teórico e institucional, o professor é levado a reproduzir concepções tradicionais ou a vivenciar um estado de insegurança pedagógica (Tardif, 2002; Celani, 2005).

Sob o prisma das implicações teóricas e educacionais, o estudo reforça a necessidade de compreender o currículo escolar como uma práxis cultural e politicamente disputada (Franchet, 2019; Soares, 2021). A negação do ensino de inglês na escola pública atua como um mecanismo silencioso de reprodução das desigualdades sociais, restringindo aos estudantes das camadas populares o acesso a bens culturais e científicos monopolizados pelas redes privadas (Palhares,

2006; Celani, 2005). Torna-se imperativo, portanto, avançar para uma concepção curricular integrada e pautada no letramento crítico-intercultural, superando a mera memorização gramatical descontextualizada para promover a autonomia discursiva e a valorização das identidades discentes (Polidório, 2022; Caetano, 2020).

Do ponto de vista prático e das políticas públicas, os achados sinalizam a urgência de uma reestruturação articulada entre os órgãos governamentais e as instituições de ensino superior. Recomenda-se às secretarias de educação a implementação de diretrizes curriculares locais que garantam a inserção gradual da língua inglesa nos anos iniciais, acompanhada da oferta sistemática de programas de formação continuada reflexiva em serviço (Celani, 2005; Brasil, 2002). Paralelamente, urge que as universidades promovam a revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso das licenciaturas, aproximando a Pedagogia do ensino de línguas e dotando a Licenciatura em Letras de saberes voltados à infância.

Cumprir reconhecer as limitações inerentes ao presente estudo. Por se tratar de uma pesquisa aplicada circunscrita a uma única unidade escolar da rede estadual de Manaus, os achados não podem ser generalizados de forma irrestrita para a totalidade do sistema educacional. Além disso, a abstenção voluntária de parcela do segmento de pais/responsáveis reduziu a amostragem quantitativa inicial, e a ausência de diretrizes estaduais específicas limitou o aprofundamento de análises documentais locais. No entanto, tais lacunas não invalidam o rigor científico das inferências produzidas, as quais fornecem um retrato denso e representativo das contradições que marcam a educação pública.

Por fim, sugere-se para investigações futuras a realização de estudos comparativos com maior alcance amostral, englobando redes municipais e estaduais em diferentes contextos regionais. Recomenda-se, ainda, o desenvolvimento de pesquisas de intervenção e pesquisas-ação focadas na elaboração e avaliação de propostas curriculares piloto e de materiais didáticos multimodais específicos para os anos iniciais. Espera-se que este trabalho contribua para impulsionar o debate acadêmico e orientar políticas públicas comprometidas com a democratização do ensino de línguas estrangeiras e com a promoção da equidade na educação pública brasileira.

REFERÊNCIAS

ALVES, Flávia. O uso de filmes legendados como recurso didático no ensino de línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 2, p. 345-368, 2014.

BARROSO, João; CARVALHO, Luís Miguel. **A regulação das políticas públicas de educação: tendências e dinâmicas**. Lisboa: Editora Colibri, 2009.

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, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira moderna**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CAETANO, Ana. **A perspectiva crítico-intercultural no ensino de língua inglesa para crianças**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 59, n. 1, p. 412-435, 2020.

CAMPOY, Tomás J.; ALMEIDA, Leandro S. **Métodos de investigação em psicologia e educação**. Braga: Universidade do Minho, 2005.

CASSOLI, Arthur. **O ensino de línguas modernas no Brasil: evolução histórica e abordagens metodológicas**. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **A formação do professor de línguas: desafios e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

CRESWELL, John W.; PLANO CLARK, Vicki L. **Pesquisa de métodos mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2011.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez, 1998.

FRANCHET, Marta. **Teoria curricular e sociedade: abordagens contemporâneas da práxis educativa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. *Formação Docente*, v. 4, n. 1, p. 11-23, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GÓMEZ, Marta. A motivação no processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais. **Revista de Estudos Linguísticos**, v. 7, n. 3, p. 89-110, 1999.

GONZÁLEZ, José Alberto *et al.* Instrumentos de coleta de dados em pesquisas qualitativas e quantitativas. **Revista de Metodologia Científica**, v. 18, n. 2, p. 145-162, 2013.

GUAIANO, Roberto; ARAÚJO, Márcia. O ensino de língua inglesa nos cursos de Pedagogia: lacunas e desafios na formação inicial. **Revista Educação & Linguagem**, v. 20, n. 2, p. 175-198, 2017.

KOCHHANN, Andréa *et al.* Mídias e tecnologias no ensino de línguas na infância. **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, p. 201-224, 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Marcelo; CONTIERO, Cláudia. Saberes docentes e a mediação pedagógica do inglês nos anos iniciais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e240015, p. 1-22, 2019.

LIMA, Renata. **Currículo crítico de língua inglesa e letramento na infância**. Horizontes de Linguística Aplicada, v. 20, n. 1, p. 55-78, 2021.

LOUREIRO, Alícia. **A educação musical na educação infantil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MASCARENHAS, Sidnei Augusto. **Metodología científica**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

MATTOS, Andrea Machado. **Educação e cidadania: novas perspectivas para o ensino de línguas**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012.

MENEZES, Vera. **Tecnologias digitais e ensino de línguas: convergências e desafios**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

MONTEIRO, Ana. Aprendizagem ao longo da vida e inclusão social na contemporaneidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 21, n. 2, p. 112-135, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NACARATO, Adair Mendes; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. **A formação do professor que ensina: reflexões e práticas**. Campinas: Alínea, 2007.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira. **A formação do professor de língua inglesa e as políticas públicas**. Linguagem & Ensino, v. 8, n. 2, p. 123-148, 2005.

PALHARES, Vanessa. **O ensino de inglês na escola pública: mitos, barreiras e democratização do acesso**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

PIAGET, Jean. **A equilibrção das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PICCOLI, Luciana. **A reflexão compartilhada no cotidiano escolar: caminhos para a formação continuada**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

POLIDÓRIO, Valter. O ensino de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental: percursos históricos, políticas curriculares e formação docente. **Revista Brasileira de Educação e Linguagem**, v. 11, n. 1, p. 85-110, 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A encenação educacional no ensino de línguas estrangeiras no Brasil. **Revista Linguagem & Sociedade**, v. 12, n. 1, p. 45-62, 2011.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **O inglês como língua franca global: implicações políticas e pedagógicas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

RECH, Anelise. **Nativos digitais e letramento multimodal: implicações para a aprendizagem infantil**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

ROCHA, Claudia Hilsdorf; BASSO, Edcleia Aparecida. **O ensino de inglês na infância: princípios e práticas pedagógicas**. Campinas: Pontes Editores, 2008.

SILVA, Kleber Aparecido da. **Linguística aplicada e ensino de línguas: abordagens crítico-interculturais**. Brasília, DF: Editora UnB, 2019.

SOARES, Magda. **Teoria e prática curricular: disputas e projetos de sociedade na educação básica**. São Paulo: Contexto, 2021.

SPODEK, Bernard; SARACHO, Olivia N. **Ensinando crianças pequenas: introdução à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Mônica. O papel da língua inglesa na vida cidadã contemporânea. **Revista de Estudos Culturais**, v. 9, n. 2, p. 77-94, 2011.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; AVILA, Arlene Regina de Andrade. O ensino de língua inglesa para crianças no Brasil: lacunas nas políticas curriculares e na BNCC. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 20, n. 3, p. 515-542, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WEININGER, Markus J. **A precarização da formação do professor de línguas no cenário brasileiro**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 47, n. 1, p. 135-156, 2008.

WINTER, Richard. **A pesquisa de campo em educação: métodos e práticas de reflexão**. São Paulo: Cortez, 2017.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013.