

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM UMA SOCIEDADE LÍQUIDA: reflexões sobre a Língua Franca nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN
A LIQUID SOCIETY:
reflections on the Lingua Franca in the Early Years
of Elementary Education

Vando Aparecido de CASTRO ¹

¹ Facultad de Ciencias Sociales. E-mail: castruvander@gmail.com. ORCID: 0000-0002-8705-2852.

RESUMO

A língua inglesa, como língua franca global, assume papel central na comunicação em um contexto social frágil e fluido, onde a abordagem do idioma nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental enfrenta lacunas políticas e pedagógicas. Enquanto a língua é obrigatória a partir do 6º ano, a ausência de diretrizes para as séries iniciais reforça desigualdades e reduz seu potencial intercultural. Nesse sentido, este trabalho analisa como integrar o ensino desse idioma, em sua função desterritorializada, em uma sociedade marcada pela liquidez, onde relações efêmeras e imediatismo desafiam a educação. Por meio de revisão bibliográfica, discute-se a necessidade de adaptar práticas pedagógicas à realidade líquida, propondo estratégias como currículos flexíveis, formação docente intercultural e avaliação formativa. Conclui-se que o ensino do inglês nos anos iniciais pode promover comunicação crítica e inclusiva, desde que articulado a políticas públicas que universalizem seu acesso e priorizem a diversidade linguística. O estudo destaca a educação como espaço de resistência às pressões mercadológicas, reforçando a língua franca como ferramenta de diálogo, e não de dominação.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Franca. Língua Inglesa. Sociedade Líquida. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The English language, as a global lingua franca, plays a central role in communication within a fragile and fluid social context, where its approach in the early years of Elementary Education faces political and pedagogical gaps. While the language is mandatory from the 6th grade onward, the absence of guidelines for the initial grades reinforces inequalities and reduces its intercultural potential. This study analyzes how to integrate the teaching of this deterritorialized language into a society marked by liquidity, where ephemeral relationships and immediacy challenge education. Through a literature review, the need to adapt pedagogical practices to this liquid reality is discussed, proposing strategies such as flexible curricula, intercultural teacher training, and formative assessment. It is concluded that teaching English in the early years can promote critical and inclusive communication, provided it is aligned with public policies that universalize access and prioritize linguistic diversity. The study highlights education as a space of resistance to market pressures, reinforcing the lingua franca as a tool for dialogue, not domination.

KEYWORDS: *Lingua Franca. English Language. Liquid Society. Elementary Education.*

INTRODUÇÃO

A língua inglesa, outrora associada a impérios coloniais, consolidou-se como língua franca global nos últimos séculos, impulsionada pela globalização econômica, revolução tecnológica e fluxos culturais transnacionais. Sua obrigatoriedade a partir do 6º ano do Ensino Fundamental (EF), estabelecida pela BNCC (2017), contrasta com a omissão de diretrizes para os Anos Iniciais, mantendo desigualdades no acesso a uma educação linguística crítica. Essa lacuna ganha contornos complexos em uma sociedade líquida (Bauman, 2001), marcada pela fragilidade das relações, pelo imediatismo e pela efemeridade de valores, onde a escola enfrenta o desafio de equilibrar demandas mercadológicas e formação humanista.

Nessa seara, este estudo tem como objetivo investigar como o ensino de inglês como Língua Franca (ILF) pode ser adaptado aos Anos Iniciais do EF em um contexto de modernidade líquida, analisando tensões entre políticas educacionais, práticas pedagógicas e as dinâmicas sociais contemporâneas. A pergunta central que orienta a pesquisa é: De que maneira os princípios do ILF podem ser articulados pedagogicamente nos Anos Iniciais, considerando os desafios éticos, epistemológicos e políticos impostos pela liquidez social?

A relevância do trabalho reside na urgência de superar a marginalização do ensino de inglês no EF I, fase crucial para o desenvolvimento cognitivo e intercultural. A ausência de regulamentação nacional aprofunda disparidades entre redes públicas e privadas, além de reforçar visões reducionistas da língua como mero instrumento técnico. Discutir essa temática contribui para a construção de políticas linguísticas inclusivas e para a formação docente que vá ao encontro das demandas de um mundo plural e hiperconectado.

Essa pesquisa bibliográfica, além desta introdução, estrutura-se, em fundamentação teórica, subdividida em quatro subtópicos, tratando da desterritorialização do inglês e suas implicações pedagógicas; as lacunas políticas e desafios práticos; os impactos da modernidade líquida nas práticas escolares; e as tensões entre a língua franca global e a formação crítica em contextos voláteis. Além disso, há a análise e discussão, examinando propostas e articulando a pedagogia crítica como resposta aos desafios identificados, seguidos pela conclusão do trabalho e pelas referências bibliográficas.

Conclui-se que a integração do ILF nos anos iniciais exige não apenas políticas públicas robustas, mas uma reorientação epistemológica da educação linguística, capaz de conciliar comunicação global e criticidade local. Em um mundo marcado por incertezas, a

escola pode se tornar espaço de resistência à liquidez, reconhecendo o inglês como ferramenta de diálogo intercultural, e não de submissão a hegemonias.

1. METODOLOGIA DO TRABALHO

Esta pesquisa se constitui como um estudo bibliográfico e descritivo, de natureza qualitativa, que investiga o ensino de ILF nos Anos Iniciais do EF, articulando-o às dinâmicas da sociedade líquida. Fundamenta-se em revisão crítica de literatura, analisando conceitos como ILF (Jenkins, 2009; Lopes; Baumgartner, 2019), modernidade líquida (Bauman, 2001; Rabelo; Almeida, 2024) e políticas educacionais (BNCC, 2017), com ênfase em autores como Quevedo-Camargo e Tonelli (2024), Seccato (2016) e Tonelli e Ávila (2020).

O percurso metodológico envolveu análise de conteúdo de artigos, livros e documentos oficiais, identificando convergências teóricas sobre desafios e potencialidades do ensino de inglês em contextos de liquidez social. A partir disso, elaborou-se uma discussão crítica sobre uma proposta possível para o PNE em discussão, incluindo universalização do ILF nos EF, formação docente intercultural e avaliação formativa.

Embora sem aplicação empírica, o estudo sistematiza contribuições teóricas e sugere diretrizes pedagógicas alinhadas à pedagogia crítica (Freire, 1987; Bourdieu, 2007), reconhecendo limitações como a dependência de políticas públicas e a necessidade de adaptação a realidades locais. A metodologia permitiu mapear tensões entre a lógica mercadológica e a educação emancipatória, além de propor caminhos para integrar o ILF a práticas escolares sensíveis à complexidade da sociedade contemporânea.

2. LIQUIDEZ SOCIAL: O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E A ESCOLA

O Inglês como Língua Franca (ILF)

A língua inglesa se consolidou como um dos principais vetores de comunicação global, impulsionada pela globalização, pelo avanço tecnológico e pelas dinâmicas socioeconômicas do século XXI (Quevedo-Camargo; Tonelli, 2024). Sua evolução de língua territorializada para ferramenta de interação transnacional é refletida nas políticas educacionais brasileiras, que, ainda que tardiamente, incorporaram o idioma como disciplina obrigatória a partir do 6º ano sendo tratada como uma língua franca, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), embora alguns desafios persistam quanto à sua abordagem nos anos iniciais.

O Inglês como Língua Franca (ILF) emergiu no cenário mundial há mais de 40 anos e se tornou um campo de investigação vibrante e produtivo na Linguística Aplicada (Lopes; Baumgartner, 2019). O ILF tem como foco a comunicação em diferentes contextos, especialmente em interações envolvendo falantes de diferentes línguas maternas, e não exclusivamente com falantes nativos. Essa definição reflete sobre a posição da língua inglesa no globo e como falantes do círculo em expansão (países onde o inglês não é língua oficial) devem se posicionar em relação a ela.

Pesquisadores (Jenkins, 2009, 2015; Jordão, 2014) preferem o termo ILF para se referir ao inglês usado para comunicação intercultural em contextos multilíngues, com ou sem falantes nativos presentes, distinguindo-o do Inglês como Língua Internacional (ILI), que sugere uma variedade unitária e codificada. O ILF difere também do Inglês como Língua Estrangeira (ILE), pois remete a discussões sobre os usos, funções e contextos de aprendizagem do inglês no cenário internacional, questionando as relações de poder entre falantes nativos e utilizadores de outros países.

Atualmente, cerca de 80% da comunicação em língua inglesa não envolve falantes nativos, o que implica no fato do uso da língua se tornar desnacionalizado/desterritorializado, não estando necessariamente conectado aos valores culturais norte-americanos ou ingleses (Lopes; Baumgartner, 2019).

Nesse sentido, uma pedagogia do ILF não deve basear-se unicamente nas normas linguísticas e socioculturais dos nativos, mas sim numa base linguística e intercultural comum para a comunicação, exigindo negociação e ajustes mútuos entre os falantes (Jenkins, 2009; Byran; Hu, 2017). O ILF traz uma pedagogia que se preocupa em se reposicionar diante de visões monolíticas e monológicas, propondo um movimento de ruptura face a um discurso de língua que perpetua desigualdades. Para Jenkins (2009), embora o foco no ensino continue, em boa parte, atrelado à necessidade de conformidade com regras de falantes nativos, o ILF sugere que o objetivo central deve ser o alcance da comunicação e não a aderência a normas pré-estabelecidas em contextos de língua nativa.

Essas reflexões demandam uma reavaliação das práticas pedagógicas tradicionais, que frequentemente desconsideram a natureza híbrida e fluida do ILF em contextos multiculturais. Ao articular esse debate, surge a necessidade de explorar como tais princípios podem ser adaptados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF), onde a formação linguística se entrelaça com o desenvolvimento cognitivo e social da criança em uma sociedade cada vez mais líquida.

Ensino de Inglês nos Anos Iniciais

O ensino da língua inglesa na educação básica brasileira, embora obrigatório a partir do 6º ano, (BNCC, 2017), permanece marginalizado em discussões sobre formação cidadã e integração global. sua relevância, reconhecida como instrumento de acesso a saberes pluriculturais e tecnológicos, contrapõe-se à fragilidade de políticas públicas voltadas aos Anos Iniciais, fase em que a aprendizagem linguística poderia ser potencializada pela plasticidade cognitiva infantil (Quevedo-Camargo; Tonelli, 2024)).

A inserção da língua inglesa nos anos iniciais do EF tem sido crescente por iniciativa de projetos municipais, estaduais ou universitários, apesar da inexistência de um documento oficial que regule a oferta da língua inglesa nesta fase em contextos públicos. O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 não estabeleceu diretrizes ou metas específicas para a oferta de inglês ou qualquer língua adicional. Pensadores como Quevedo-Camargo e Tonelli (2024) propõem que a língua inglesa seja contemplada no próximo PNE 2025-2035, com diretrizes e metas para sua efetivação de modo integral nos anos iniciais do EF.

A desorganização (ou omissão) no ensino de inglês se reflete na abordagem restrita aos Anos Finais pela legislação nacional, que omite orientações pedagógicas para os Anos Iniciais, deixando lacunas sobre objetivos, metodologias e avaliação (Tonelli; Ávila, 2020). Essa falta de diretrizes claras favorece práticas fragmentadas, muitas vezes ancoradas em modelos tradicionais de repetição e desconectados da perspectiva do ILF, agravando desigualdades no acesso a uma educação linguística crítica e inclusiva.

Para Tonelli e Ávila (2020), a ausência de diretrizes claras para o ensino de línguas adicionais para crianças pequenas é vista tanto positiva (permitindo adaptação ao contexto) quanto negativa (podendo levar a um ensino desorganizado e sem critérios).

O ensino de inglês nos anos iniciais, embora não oficialmente regulamentado a nível nacional, já é uma realidade em diversos municípios brasileiros. Quevedo-Camargo e Tonelli (2024) apontam que um projeto de mapeamento elaborado entre universidades brasileiras em quatro estados (Molic) revelou que, embora algumas localidades tenham documentos orientadores, poucos mencionam concepções de avaliação ou detalham a sua aplicação, deixando decisões importantes sob a responsabilidade do professor. As autoras complementam ainda que as orientações existentes são frequentemente vagas e insuficientes.

Este cenário de ausência de diretrizes claras e valorização insuficiente da avaliação nas políticas municipais para o ensino de inglês nos anos iniciais exige que a avaliação, parte integrante do processo ensino-aprendizagem, receba atenção especial e orientações.

No bojo de tais possibilidades de educação linguística em línguas adicionais nos anos iniciais de escolarização, a avaliação, parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem, merece atenção especial e, portanto, orientações de realização. Assim, considerando o impacto que a avaliação exerce e o quanto seus resultados podem e devem orientar a aprendizagem, justifica-se, portanto, a importância de discutir uma proposta para que essa temática seja contemplada no próximo PNE (Quevedo-Camargo; Tonelli, 2024).

Nesse ínterim, dados preliminares do próximo PNE (Agência Senado, 2025) indicam que a sugestão de inclusão da língua inglesa nos Anos Iniciais ainda não será incorporada, reproduzindo uma lógica que subestima o potencial da educação linguística precoce. Essa omissão ganha força ao se notar desafios permanentes na alfabetização na própria língua materna, além de alimentar problemas estruturais da educação nacional, como a desarticulação entre etapas de ensino, a falta de investimento em formação docente específica e a priorização de metas quantitativas em detrimento da qualidade pedagógica.

Além disso, a inserção da língua inglesa nos anos iniciais impacta diversas frentes importantes, incluindo a formação de professores e professoras, bem como a elaboração de políticas linguísticas e educacionais (Seccato, 2016). A referida autora aponta que estudos mostram um aumento significativo de pesquisas sobre formação docente e ensino de inglês nos Anos Iniciais, frequentemente motivados pelo interesse de professoras-pesquisadoras em investigar as suas próprias práticas devido à falta de formação específica para atuar neste contexto.

Esses desafios, entretanto, não podem ser analisados à margem do contexto de uma sociedade líquida, onde o imediatismo e a efemeridade das relações sociais têm repercussões diretas nas práticas educativas. A tensão entre a necessidade de uma educação linguística crítica e adaptação às dinâmicas voláteis do mundo contemporâneo exige repensar modelos pedagógicos que equilibrem flexibilidade e rigor teórico-metodológico.

Diante disso, faz-se necessário a reflexão de como articular o ensino de inglês em uma sociedade cada vez mais líquida sem renunciar às bases interculturais do ILF. Esse debate, relevante para a consolidação de uma educação linguística emancipatória, será explorado nos próximos tópicos, que analisam a interseção entre políticas públicas, práticas docentes e as demandas de um mundo em constante transformação.

O ensino em um mundo líquido e digital

A sociedade atual é frequentemente caracterizada como estando num contexto de modernidade líquida. Este termo, cunhado por Zygmunt Bauman, identifica a contemporaneidade como um período histórico-cultural marcado pela fluidez e transitoriedade de instituições, relações e identidades (Rabelo; Almeida, 2024). Ao contrário da modernidade "sólida" que visava construir estruturas duradouras e ordenadas, a fase líquida intensificou o processo de denominado por Berman (2007) como "desmanche", onde tudo o que aparenta ser imutável ou sagrado se flexibiliza e pode ser transformado em mercadoria.

Os elementos constitutivos desta modernidade líquida incluem a difusão de “políticas neoliberais, a ascensão do capitalismo financeiro-rentista, a massificação de novas tecnologias de informação e comunicação, a cultura de consumo exagerado, a crise ecológica e o aprofundamento da desigualdade social” (Rabelo; Almeida, 2024, p. 4). Este cenário global de crises e oportunidades fragiliza as relações humanas e as práticas sociais.

No que diz respeito às relações atuais, os tempos líquidos geram tensões que se apresentam como desafios éticos, políticos e epistemológicos que permitem a observação de vínculos deteriorados e enfraquecidos entre os humanos (Furlan; Maio, 2016).

Os conceitos de individualização e de consumismo desenfreado apresentados por Bauman (2000, 2021) são elementos impactantes que implicam diretamente na dinâmica educacional. Para o autor, os padrões e configurações sociais não são mais "dados" ou "auto-evidentes", eles são múltiplos, conflituosos e perderam muito do seu poder de compelir ou restringir. O destino da autoconstrução individual está subdeterminado e sujeito a mudanças contínuas, no qual o sucesso, neste contexto, parece depender da capacidade de esquecer e substituir conhecimentos e hábitos rapidamente (Bauman, 2010).

Face a estas mudanças, a instituição escolar e o professor se encontram em uma posição complexa e desafiadora fazendo com que a função social da escola tenha sido e continue sendo objeto de reflexão e debate ao longo dos anos.

Perspectivas funcionalistas como as de Durkheim (1978) e Parsons (2010) vêem a escola como transmissora de conhecimentos e valores para a coesão social e preparação para papéis na sociedade. Já Dewey (1971) enfatiza a escola como um ambiente democrático para o pensamento crítico e participação ativa.

No entanto, na sociedade contemporânea, a escola é vista por alguns autores, como Bourdieu (2007), como um dos fatores mais eficazes de conservação social, ao fornecer uma aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sancionar a herança cultural das classes

dominantes.

os educandos provenientes de famílias desprovidas de capital cultural apresentam uma relação com as obras veiculadas pela escola que tende a ser interessada, laboriosa, tensa, esforçada, enquanto para os indivíduos originários de meios culturalmente privilegiados, essa relação está marcada por diletantismo, desenvoltura, elegância, facilidade “verbal” natural (Bourdieu, 2007, p. 304).

Nesse sentido, o cenário de fragmentação teórica, social e cultural da modernidade líquida repercute no ambiente educacional, atingindo os fundamentos do discurso pedagógico e levando ao que Lima (2010, p. 2) chama de “a destituição dos alicerces de estabilidade do discurso pedagógico que sustentam práticas educacionais escolares, sejam elas consideradas progressistas ou conservadoras”.

As teorias do capital humano (Schultz, 1967, 1973), que veem a educação como um investimento para aumentar o conjunto de habilidades e competências dos indivíduos para o desenvolvimento econômico, tornaram-se cada vez mais hegemônicas com a venda de sistemas de ensino, enfatizando a mercantilização do saber que pode ser vista como evidência da influência da modernidade líquida.

Nesta perspectiva produtivista, a educação orienta-se para resultados, avaliações em larga escala e a padronização curricular, o foco da educação passa dos professores ou alunos para os meios, técnicas e recursos tecnológicos, reduzindo a pedagogia a um mero fazer técnico e desvalorizando a reflexão teórica (Rabelo; Almeida, 2024; Saviani, 2021).

Na modernidade líquida, a pedagogia também adquire características líquidas e sofre pressões epistemológicas, éticas e políticas: Epistemologicamente, a relativização do conhecimento fragiliza a pedagogia como ciência, alinhando-se com o tecnicismo que a reduz à docência ou a técnicas educativas; Eticamente, o sentido humanista da educação é esvaziado, dissolvendo a relevância da conscientização e do esclarecimento em favor da adequação conformista à lógica mercadológica; Politicamente, o individualismo e a cultura competitiva fragmentam laços comunitários, transformando a educação numa formação “bancária” que se afasta da emancipação e da construção da justiça social (Lima, 2018; Rabelo; Almeida, 2024).

Apesar de alguns educadores notarem as diferenças de qualidade no ensino e a subserviência da escola à cultura dominante, outros ainda veem a escola como um espaço de esperança e construção de uma sociedade humanamente melhor.

Alguns autores como Santos e Lima (2020) e Pérez Gómez (1998) sugerem que a escola, como instituição social, possui espaços de autonomia que podem ser usados para contrariar as tendências reprodutoras, fazendo com que a formação de conceitos éticos e morais para a convivência equitativa e a formação integral do sujeito sejam vistas como parte da função social da escola.

No entanto, na contramão dessa visão emancipadora, Caffagni (2024) aponta que a escola também pode reproduzir interesses das classes dominantes, mantendo desigualdades sociais.

Diante deste cenário de dualidade, crise e incertezas, as concepções pedagógicas tradicionais, escolanovistas ou produtivistas parecem não ter oferecido condições para a construção de um ambiente social digno e humanizado, levando a necessidade urgente de outra concepção pedagógica (Rabelo; Almeida, 2024).

Desse modo, a pedagogia crítica é defendida como um movimento epistemológico e político capaz de enfrentar os desafios da modernidade líquida, buscando a humanização, a conscientização política, a dialogicidade, e entendendo o ser humano com objetivos de ser mais (Freire, 1987). A urgência da pedagogia crítica, para Rabelo e Almeida (2024), reside em reorientar políticas e práticas educacionais com novas perspectivas epistemológicas, éticas e políticas, combatendo o esvaziamento de sentido causado pela modernidade líquida e a hegemonia do tecnicismo.

Ainda, teorias crítico-reprodutivistas, como as de Bourdieu e Passeron (2023) e Althusser (2022), são reconhecidas por denunciar a escola como recurso de reprodução social, mas são criticadas por gerar pessimismo.

Outras abordagens, como as perspectivas feministas, também desafiam os paradigmas tradicionais ao questionar verdades universais, promover a cooperação e a alternância de papéis entre professores e alunos (Furlan; Maio, 2016).

A esperança reside na possibilidade de a escola se conectar mais com o que Bauman (2010, p. 60) denominou de "mundo da vida", promovendo o pensamento crítico e a capacidade de dialogar com a diversidade de conhecimentos e realidades em um “mundo hipersaturado de informação [...] E o mesmo vale também para a arte ainda mais difícil de preparar os homens para esse tipo de vida”. No entanto, o sucesso da escola na promoção da transformação social está diretamente ligado ao reconhecimento do valor dos diplomas na sociedade e às estruturas econômicas e do mercado de trabalho.

O papel do Inglês como Língua franca na Sociedade da Modernidade Líquida

A sociedade contemporânea é frequentemente descrita como marcada pela modernidade líquida, um conceito sociológico que identifica uma fase caracterizada por condições histórico-culturais que produzem tensões difusas nas práticas e instituições sociais, gerando desafios que impactam os princípios e finalidades das práticas educacionais, integrando tensões epistemológicas, éticas e políticas (Bauman, 2001).

Neste cenário volátil, de mudanças instantâneas e erráticas, a língua inglesa assume um papel central devido à sua posição como língua global, sendo hoje abordada como a língua franca mais difundida do mundo, utilizada em praticamente todas as esferas da comunicação internacional, como política, comércio, indústria, ciência, entretenimento e internet. A sua presença mundial não se deve apenas ao número de falantes nativos e não-nativos, mas principalmente ao poder político, militar e económico associado aos países onde é falada, especialmente os Estados Unidos (Lopes; Baumgartner, 2019).

Apesar da sua posição global, segundo Quevedo-Camargo e Tonelli (2024), o ensino de línguas adicionais, particularmente o inglês, ainda assume pouco espaço em contextos públicos, mesmo que o debate sobre sua relevância tenha crescido consideravelmente motivado por iniciativas acadêmicas nacionais e internacionais.

A pequena expansão notada com a obrigatoriedade da disciplina pela BNCC a partir do 6º ano e iniciativas locais que expandem o idioma para os anos iniciais do Ensino Fundamental é vista como uma forma de promover a justiça social, garantindo que todos os indivíduos tenham direitos e deveres iguais em todos os aspetos da vida social (Adams *et al.*, 2007). No contexto específico dos anos iniciais, a inserção do inglês pode colaborar para a promoção do desenvolvimento físico, cognitivo, linguístico, social e emocional das crianças, oportunizando também levá-los a desenvolver a sua autonomia para agir no mundo através da língua (Magiolo, 2021).

Nesse ínterim, a modernidade líquida é marcada pelo surgimento e massificação de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), as quais implicam sobre a estrutura educacional, interagindo, pressionando e sugerindo alterações nas concepções pedagógicas. Para Rabelo e Almeida (2024), as concepções pedagógicas produtivistas, vinculadas às teorias do capital humano, enfatizam o desenvolvimento de habilidades e competências para o trabalho e a adaptabilidade às mudanças tecnológicas rápidas e constantes da contemporaneidade.

Neste sentido, os meios, técnicas, instrumentos e recursos, incluindo as TDIC, têm

sido posicionados como eixos centrais da educação, ajustando-se à lógica da modernidade líquida e tornando a práxis educativa mais tecnicista (Saviani, 2021). Embora uma gama de pesquisadores mencionam a proeminência das tecnologias digitais na sociedade contemporânea e o seu impacto na educação em geral, é pouco discutida a fragilização da pedagogia como campo científico na modernidade líquida influenciada pela relativização do conhecimento científico por meio de TDIC.

3. ANÁLISE E DISCUSSÕES

Em uma sociedade líquida, marcada pela efemeridade e pela transformação acelerada de valores, o ensino de inglês nos Anos Iniciais do EF enfrenta um paradoxo: ao mesmo tempo que a língua é demandada como ferramenta de inserção global, sua abordagem pedagógica frequentemente reflete uma visão instrumentalizada, alinhada à lógica do "aprender a aprender" (Bauman, 2010).

Essa dualidade evidencia-se na ausência de diretrizes nacionais claras, que deixam o ensino à deriva entre projetos locais fragmentados e pressões por resultados quantificáveis em outras áreas, como os índices de alfabetização em avaliações padronizadas.

No ensino de inglês, a predominância de modelos tradicionais, centrados na repetição de estruturas gramaticais e na reprodução de normas nativas, revela uma desconexão com os princípios do ILF, que priorizam a comunicação intercultural e a negociação de significados (Jenkins, 2009).

A crítica à mercantilização da educação, intensificada pela modernidade líquida, ganha relevância nesse contexto. Conforme Rabelo e Almeida (2024), a ênfase em habilidades técnicas e na adaptabilidade ao mercado fragiliza o sentido humanista da educação, reduzindo o papel do professor a um "transmissor de conteúdos" e o aluno a um "consumidor de informações". Esse cenário contrasta com a proposta da pedagogia crítica, que defende a formação de sujeitos autônomos, capazes de questionar estruturas de poder e engajar-se em práticas sociais transformadoras (Freire, 1987).

No ensino de inglês, isso implica reconhecer a pluralidade de "íngleses" e valorizar a diversidade linguística como recurso para a construção de identidades interculturais, em vez de impor uma norma única.

A análise dos dados preliminares do próximo PNE confirma a persistência de lacunas históricas, como a desarticulação entre etapas de ensino e a subvalorização do ensino de idiomas nos Anos Iniciais. A não incorporação do inglês como disciplina obrigatória nessa

fase reproduz desigualdades, já que escolas privadas e projetos locais avançam na oferta, enquanto redes públicas carecem de suporte estrutural (Quevedo-Camargo; Tonelli, 2024).

A falta de diretrizes para avaliação, por exemplo, resulta em práticas que priorizam a mensuração de conteúdos isolados, negligenciando a dimensão processual e formativa da aprendizagem linguística.

As propostas para universalizar o ensino de inglês nos Anos Iniciais, garantindo acesso inclusivo e formação continuada docente, emergem como caminhos possíveis. A inclusão de componentes curriculares sobre avaliação orientada para a aprendizagem nas licenciaturas em Letras, por exemplo, poderia equipar professores para desenvolver tarefas significativas, como projetos interdisciplinares que integrem tecnologia e interculturalidade (Seccato, 2016).

Além disso, a articulação entre políticas linguísticas e educacionais se mostra relevante para superar a visão do inglês como "produto de consumo" e reposicioná-lo como instrumento de diálogo crítico em um mundo hiperconectado.

Nesse sentido, a formação docente insuficiente, destacada por Tonelli e Ávila (2020), agrava-se na modernidade líquida, onde professores são pressionados a adotar tecnologias digitais sem reflexão pedagógica. Embora as TDIC ofereçam oportunidades para simulações de contextos reais de uso do ILF (como intercâmbios virtuais), sua instrumentalização técnica frequentemente reforça o tecnicismo, desvinculando-as de objetivos críticos (Saviani, 2021). A autonomia docente, nesse cenário, depende de programas de formação que integrem: competência intercultural (para lidar com a diversidade de sotaques, culturas e usos do inglês); avaliação formativa (focada no desenvolvimento progressivo da comunicação, não na punição de erros); e pedagogia crítica (para problematizar o papel do inglês como língua franca em relações de poder globais).

A experiência de professoras-pesquisadoras, que investigam suas próprias práticas devido à falta de formação específica (Seccato, 2016), ilustra a potência da autorreflexão como ferramenta de resistência à liquidez. Essas iniciativas locais, embora fragmentadas, apontam para a possibilidade de reconstruir a práxis pedagógica em diálogo com as demandas da sociedade líquida, sem abandonar a busca por equidade.

Portanto, a análise revela que o ensino de inglês nos Anos Iniciais, em uma sociedade líquida, oscila entre a reprodução de desigualdades e a potencialidade emancipatória do ILF. A ausência de políticas nacionais coerentes reflete a desvalorização da educação linguística como direito, não como privilégio. Contudo, a pedagogia crítica e as propostas como metas nacionais, tais quais o PNE, oferecem alternativas para que sejam discutidas a flexibilidade

curricular, a formação docente crítica e a avaliação inclusiva.

A escola, longe de ser "salvadora" ou mera reprodutora social, pode se tornar um espaço de experimentação democrática, onde o inglês seja ensinado não como língua de submissão, mas como ferramenta de diálogo e crítica em um mundo em constante transformação. Essa reconceptualização exige, porém, que as políticas públicas transcendam a retórica e assumam compromissos concretos com a justiça educacional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de ILF nos Anos Iniciais do EF, em uma sociedade líquida, exige a superação de dualidades: entre conformidade mercadológica e formação crítica, entre normas nativas e pluralidade intercultural. A pesquisa demonstrou que a articulação pedagógica do ILF é viável mediante formação docente qualificada, políticas públicas inclusivas e currículos flexíveis que priorizem a comunicação autêntica e a negociação de significados. A resposta à pergunta central do estudo aponta que os princípios do ILF podem ser adaptados ao EF I através de práticas que valorizem a diversidade linguística, integrem avaliação formativa e promovam autonomia discente, alinhando-se à pedagogia crítica para enfrentar o imediatismo e a efemeridade da modernidade líquida.

Contudo, reconhece-se que a efetividade dessas propostas depende de transformações estruturais, como a universalização do acesso a tecnologias educacionais e a revisão de políticas curriculares fragmentadas. Estudos empíricos futuros são necessários para testar modelos de intervenção em contextos reais, analisar o impacto da formação docente intercultural e investigar como crianças pequenas negociam identidades em ambientes multilíngues. Ainda que o caminho seja desafiador, a educação linguística nos Anos Iniciais emerge como espaço potencial de resistência à liquidez, onde o inglês pode ser (re)significado não como instrumento de dominação, mas como ponte para diálogos globais e emancipação local.

5. REFERÊNCIAS

ADAMS, M.; BELL, L. A.; GRIFFIN, P. **Teaching for diversity and social justice**. 2ª ed. Nova York: Routledge, 2007.

AGÊNCIA SENADO. Novo Plano Nacional de Educação será foco do Senado em 2025. **Senado Notícias**. 04/02/2025, 12h56. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias>. Acesso em: 20 maio. 2025.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Legisladores e intérpretes**: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMAN, Z. **A Ética é possível num mundo de consumidores?** Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

BERMAN, M. **Tudo o que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 abr. 2025.

BYRAM, M; HU, A. **Routledge Encyclopedia of Language teaching and learning**: second edition. 2ª ed., Londres: Routledge, 2017.

CAFFAGNI, C. W. do A. Qual a função social da escola? Reflexões de nuances sociais e políticas a respeito da instituição escolar?. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** 32.122, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204250>. Acesso em: 08 fev. 2025.

DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURLAN, C. C.; MAIO, E. R. Educação na Modernidade Líquida: Entre Tensões e Desafios. **Mediações**, vol. 21, núm. 2, 2016, p. 279-302: Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/7488/748879387013.pdf>. Acesso em: 19 de maio. 2025

JENKINS, J. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. **World Englishes**, Vol. 28 , Ed. 2, 2009. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-971X.2009.01582.x>. Acesso em: 19 jan. 2025.

JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. **Englishes in Practice**, Vol. 2 , Ed. 3, 2015. Disponível em: <https://sciencedirect.com/article/10.1515/eip-2015-0003>. Acesso em: 19 jan. 2025.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta?. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 02 mar. 2025.

LIMA, J. F. L. A pedagogia e o cenário pós-moderno: sobre as possibilidades de continuar educando. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 5, n. 10, 2010. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br>. Acesso em: 20 dez. 2024.

LIMA, C. de M. Pedagogia líquida: um caminho para a ciência da práxis. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, n. 253, p. 589-604, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/>. Acesso em: 01 jan. 2025.

LOPES, R. S.; BAUMGARTNER, C. T. Inglês como língua franca: explicações e implicações. **O ESpecialista**, [S. l.], v. 2, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index>. Acesso em: 19 maio. 2025.

MAGIOLO, G. M. **Sequência didática do gênero história infantil**: Educação linguística na infância e sensibilização às diferenças. [Dissertação de mestrado]. Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br>. Acesso em: 01 jan. 2025.

PARSONS. T. **A estrutura da ação social**. Petrópolis: Vozes, 2010.

PÉREZ GÓMEZ, A. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ GÓMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p.353-379.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; TONELLI, J. R. A. Inglês e avaliação no ensino fundamental I: Propostas para o PNE 2025-2035. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 35,, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/10547>. Acesso em: 19 maio. 2025.

RABELO, R. A. da S. V.; ALMEIDA, M. I. de. A pedagogia em contexto de modernidade líquida: tensões epistemológicas, éticas e políticas. **Paradigma**, Maracay, v. 45, n. 1. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma>. Acesso em: 19 mai. 2025.

SANTOS, E. M. N.; LIMA, F. W. C. Decálogo da escola como espaço de proteção social: consolidando a função social da escola como espaço democratizante. **Eccos**, São Paulo, n. 54, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n54.8338>. Acesso em: 04 jan. 2025.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SECCATO, M. G. **Políticas linguísticas e as representações da prática docente no ensino fundamental I: Língua inglesa em foco**. [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina]. Biblioteca Digital da Universidade Estadual de Londrina, 2016. Disponível em: <https://repositorio.uel>. Acesso em 01 maio. 2025.

SCHULTZ, T. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SCHULTZ, T. **O capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

TONELLI, J. R. A.; AVILA, P. A. A inserção de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e a Base Nacional Comum Curricular: silenciamento inocente ou omissão proposital?. **Revista X**, [S. l.], v. 15, n. 5, p. 243–266, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73340>. Acesso em: 19 maio. 2025.