

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SOLANGE CORDEIRO

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO DE INGLÊS NOS ANOS INICIAIS NA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARAUCÁRIA-PR

CURITIBA
2025

SOLANGE CORDEIRO

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO DE INGLÊS NOS ANOS INICIAIS NA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARAUCÁRIA-PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Silva Veloso

CURITIBA
2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Cordeiro, Solange.

Desafios e possibilidades do ensino de inglês nos anos iniciais na rede municipal de ensino de Araucária-PR/ Solange Cordeiro – Curitiba, 2025.
1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Fernanda Silva Veloso

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino. 3. Escolas públicas – Araucária (PR). 4. Educação básica – Paraná. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **SOLANGE CORDEIRO**, intitulada: **DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO DE INGLÊS NOS ANOS INICIAIS NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA-PR**, sob orientação da Profa. Dra. FERNANDA SILVA

VELOSO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 14 de Novembro de 2025.

Assinatura Eletrônica
24/11/2025 09:53:49.0
FERNANDA SILVA VELOSO
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
28/11/2025 13:27:31.0
CATARINA PORTINHO NAUIACK
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
24/11/2025 15:12:32.0
CASSIA ALESSANDRA DOMICIANO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

ATA NºD23.79048

**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO
GRAU DE MESTRA EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO**

No dia quatorze de novembro de dois mil e vinte e cinco às 14:00 horas, na sala 219, 2º pavimento, Edifício Teixeira Soares, Campus Rebouças da Universidade Federal do Paraná, Rua Rockefeller, 57, bairro Rebouças, Curitiba, Paraná, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestrandona **SOLANGE CORDEIRO**, intitulada: **DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO DE INGLÊS NOS ANOS INICIAIS NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA-PR**, sob orientação da Profa. Dra. FERNANDA SILVA VELOSO. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: FERNANDA SILVA VELOSO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), CATARINA PORTINHO NAUIACK (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), CASSIA ALESSANDRA DOMICIANO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestra está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, FERNANDA SILVA VELOSO, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

Observações: Novo título: Desafios e possibilidades no ensino de inglês nos anos iniciais na rede municipal de ensino de Araucária-PR.

Curitiba, 14 de Novembro de 2025.

Assinatura Eletrônica

24/11/2025 09:53:49.0

FERNANDA SILVA VELOSO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

28/11/2025 13:27:31.0

CATARINA PORTINHO NAUIACK

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

24/11/2025 15:12:32.0

CASSIA ALESSANDRA DOMICIANO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico este trabalho ao Senhor, que esteve sempre ao meu lado, me dando inspiração e coragem para superar os desafios e perseverar durante toda caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus colegas, professores de inglês da rede municipal de Araucária, que foram inspiração para a minha pesquisa e que contribuíram gentilmente para a sua concretização.

Agradeço à minha orientadora Fernanda Silva Veloso, por acreditar em meu projeto, e com sua amizade e conhecimento me acompanhou por todo o percurso.

Agradeço às professoras Cassia Alessandra Domiciano e Catarina Portinho Nauack que aceitaram fazer parte da banca e que com suas colocações elucidadas e sugestões contribuíram para a minha pesquisa.

Agradeço à minha irmã, Cristina Cardoso, a quem sempre admirei e que me inspira e incentiva a seguir na Educação.

Agradeço à minha filha, Gabrielle Cordeiro, por ouvir meus intermináveis desabafos, com muita paciência e carinho.

Agradeço à amiga Lilimar Weissmann Oliveira pelo incentivo e apoio.

Agradeço aos diretores, pedagogos e colegas das instituições que trabalho pelo apoio para que eu pudesse cumprir os créditos, apresentar em eventos e escrever para esta pesquisa.

Ainda que eu fale as línguas dos homens e dos anjos, se não tiver amor, serei como o bronze que soa ou como o címbalo que retine.

Ainda que eu tenha o dom de profetizar e conheça todos os mistérios e toda a ciência; ainda que eu tenha tamanha fé, a ponto de transportar montes, se não tiver amor, nada serei.

E ainda que eu distribua todos os meus bens entre os pobres e ainda que entregue o meu próprio corpo para ser queimado, se não tiver amor, nada disso me aproveitará.

O amor é paciente, é benigno; o amor não arde em ciúmes, não se ufana, não se ensoberbece,

não se conduz inconvenientemente, não procura os seus interesses, não se exaspera, não se ressentir do mal;

*não se alegra com a injustiça, mas regozija-se com a verdade;
tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta.*

O amor jamais acaba; mas, havendo profecias, desaparecerão; havendo línguas, cessarão; havendo ciência, passará;

porque, em parte, conhecemos e, em parte, profetizamos.

Quando, porém, vier o que é perfeito, então, o que é em parte será aniquilado.

Quando eu era menino, falava como menino, sentia como menino, pensava como menino; quando cheguei a ser homem, desisti das coisas próprias de menino.

Porque, agora, vemos como em espelho, obscuramente; então, veremos face a face. Agora, conheço em parte; então, conhecerei como também sou conhecido.

Agora, pois, permanecem a fé, a esperança e o amor, estes três; porém o maior destes é o amor.

RESUMO

Esta pesquisa investigou a implantação da disciplina de Língua Inglesa (LI) como componente curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF I) em escolas municipais de Araucária-PR, a partir da perspectiva de professores de inglês e de representantes da Secretaria Municipal de Educação (SMED). Em 2024, foram aplicados questionários impressos e on-line a 17 professores, complementados por entrevistas presenciais com 11 desses profissionais e com membros da SMED, incluindo a Secretaria de Educação, a Diretora do Departamento do Ensino Fundamental (EF), a Assessora Pedagógica e a Assessora da Área de LI. O estudo fundamenta-se em pesquisas sobre a legislação do ensino de inglês no Brasil, ensino de inglês no EF I, formação docente e linguística aplicada. Adotou-se uma abordagem qualitativo-interpretativa (Bortoni-Ricardo, 2008), buscando articular as experiências dos participantes com a literatura da área. A questão central orientadora foi: quais os limites e possibilidades na implantação da disciplina de LI no EF I na Rede Municipal de Ensino de Araucária-PR? Os resultados revelam que os professores foram inicialmente formados para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental (EF II) e no Ensino Médio (EM), o que reforça a compreensão de que o ensino de Língua Inglesa para Crianças (LIC) demanda uma formação específica. Nesse sentido, os docentes também destacam a necessidade de documentos orientadores capazes de legitimar e subsidiar a prática pedagógica no EF I, em consonância com as particularidades da infância. Por sua vez, os representantes da SMED reconhecem que, embora a implantação do ensino de inglês no EF I tenha se originado de uma demanda administrativa, tal iniciativa acabou impulsionando um processo de ampliação política e pedagógica na rede municipal de ensino.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Ensino Fundamental I. Formação docente.

ABSTRACT

This research investigated the implementation of English Language (LI) as a curricular component in elementary school (EF I) at municipal schools of Araucária-PR, from the perspective of English teachers and representatives of the Municipal Department of Education (SMED). In 2024, printed and online surveys were applied to 17 teachers, followed up with in-person interviews with 11 of these professionals and with members of the SMED, including the Secretary of Education, the Director of the Elementary Education Department, the Pedagogical Advisor, and the EL Advisor. The study is based on the analysis of legislation on English teaching in Brazil, English teaching in EF I, teacher training, and applied linguistics. A qualitative-interpretive approach was adopted (Bortoni-Ricardo, 2008), attempting to articulate the participants' experiences with the literature in the field. The central guiding question was: what are the limitations and possibilities in the implementation of the LI subject in EF I at the Municipal School System of Araucaria-PR? The results indicate that teachers were initially qualified to work in middle school (EF II) and in high school (EM), recognizing the importance of specific training for teaching English to children (LIC). In addition, they raised the demand for guiding documents that legitimize and support teaching practice in elementary school, considering the specificities of childhood. In addition, SMED representatives acknowledge that, although the implementation of English teaching in EF I originated from an administrative demand, this initiative ended up leading to a process of political and pedagogical expansion within the municipal education system.

Keywords: English language. Elementary school. Teacher training.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - LINHA DO TEMPO DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA
INGLES A NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ARAUCÁRIA
(2015–2024) 43

QUADRO 2- PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....56

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - GRADUAÇÃO DOS PROFESSORES.....	54
GRÁFICO 2 - PÓS-GRADUAÇÃO DOS PROFESSORES.....	54
GRÁFICO 3 - ESTUDO DE LÍNGUA INGLESA PELOS PROFESSORES.....	55

LISTA DE SIGLAS

EF	Ensino Fundamental
EF I	Ensino Fundamental I
EF II	Ensino Fundamental II
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LI	Língua Inglesa
LIC	Língua Inglesa para Crianças
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Araucária- PR

MEMORIAL: A CONSTRUÇÃO DO “EU”

A escolha do tema desta pesquisa nasceu de inquietações profissionais que se entrelaçam com minha trajetória pessoal. Desde cedo, a busca por compreender o mundo por meio da linguagem e o desejo de compartilhar o que aprendo marcaram meu percurso. A descoberta da docência como vocação ocorreu aos trinta anos, quando percebi que ensinar era a forma mais plena de dar sentido à minha relação com o conhecimento.

Meu primeiro contato com o ensino aconteceu ainda no EF, ao ajudar colegas nas aulas de matemática. No EM, cursei Técnico em Eletrônica, atraída pela lógica dos cálculos e pela possibilidade de inserção profissional. A experiência como estagiária em uma empresa de telecomunicações ampliou meu interesse por processos de aprendizagem prática e colaborativa - algo que mais tarde reconheceria também na sala de aula.

Após o curso técnico, trabalhei no Japão por nove anos, em uma empresa do setor eletroeletrônico. Foi ali que o convívio multicultural e o aprendizado do idioma japonês despertaram em mim o interesse pelas línguas e pelas formas de comunicação humana. Ao tornar-me intérprete de trabalhadores brasileiros, percebi o poder transformador da linguagem na mediação de culturas. Um episódio decisivo ocorreu quando percebi que o inglês era considerado o idioma “universal”, e senti a necessidade de aprender também essa língua - um impulso que redefiniu meu percurso profissional.

De volta ao Brasil, ingressei na Licenciatura em Letras – Português e Inglês pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Durante o curso, aprofundei o estudo da literatura e da linguagem, e o contato com autores clássicos, como Shakespeare, reforçou meu interesse pela cultura e pela expressão linguística. Essa experiência consolidou a convicção de que o ensino de línguas envolve muito mais do que a transmissão de regras: trata-se de um processo de construção de sentidos, identidades e pertencimentos.

Ao longo da carreira, atuei no ensino de inglês no EF II e no EM em instituições privadas e, a partir de 2011, na rede municipal de Araucária (PR). Com o tempo, novas

demandas surgiram: em 2016, iniciei a docência de LI para o EF I, o que exigiu repensar completamente minha prática. Essa experiência revelou um novo universo, o da infância, e trouxe à tona uma lacuna formativa evidente: a ausência de preparação específica para o ensino de línguas a crianças.

Em busca de compreender melhor esse público, cursei Pedagogia pela UNINTER (2017) e, posteriormente, a especialização em Ensino de Inglês para Crianças pela Universidade Estadual de Londrina (2019). Essas formações ampliaram minha visão sobre o desenvolvimento infantil e reforçaram a importância de integrar o conhecimento linguístico e o pedagógico na formação docente.

Em 2021, fui nomeada professora concursada do EF I na rede municipal de Araucária, justamente no momento em que o município expandia o ensino de inglês para essa etapa. Essa coincidência me colocou diante de um cenário de transformação: professores tradicionalmente formados para o EF II precisavam adaptar suas práticas para o trabalho com crianças, enfrentando inseguranças e desafios pedagógicos significativos.

Foi dessa experiência concreta que surgiu a motivação para o projeto “Desafios e possibilidades do ensino de inglês nos anos iniciais na Rede Municipal de Ensino de Araucária-PR”. A pesquisa, orientada pela Prof^a Dr^a Fernanda Veloso, busca compreender como os professores constroem suas práticas e saberes diante desse novo contexto, identificando limites e potencialidades do ensino de inglês para crianças. Mais do que um tema acadêmico, trata-se de uma continuidade natural do meu percurso profissional e pessoal, um percurso guiado pela convicção de que ensinar uma língua é também ensinar a ver o mundo de novas formas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
1.1 Fundamentos Legais do Ensino de Língua Inglesa no Brasil.....	18
1.2 O Ensino de Língua Inglesa para Crianças no Brasil.....	21
1.3 Formação Docente para o Ensino de Língua Inglesa para Crianças no Brasil.....	26
2 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	30
2.1 Caracterização da Pesquisa.....	30
2.2 Lócus e Participantes.....	31
2.3 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados.....	32
2.4 Procedimentos de Análise dos Dados.....	32
2.5 Etapas da Pesquisa.....	33
3 ANÁLISE DOS DADOS.....	34
3.1 Contextualização da Implantação.....	34
3.2 Políticas de Implementação.....	45
3.3 Ações e Percepções da SMED.....	49
3.4 Perfil e Formação dos Professores de Língua Inglesa.....	52
3.5 Concepções e Desafios do Ensino de Língua Inglesa nos Anos Iniciais.....	60
3.6 Limites Pedagógicos e (In)Completude da Formação Docente: repercussões na prática e no ensino de inglês para crianças.....	64
3.7 Potencialidades e Benefícios do Ensino de Inglês nos Anos Iniciais....	69
3.8 Perspectivas e Políticas em Movimento no Ensino de Língua Inglesa nos Anos Iniciais	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	83
ANEXOS.....	89

INTRODUÇÃO

A partir de 2015, o município de Araucária, localizado na Região Metropolitana de Curitiba (PR), iniciou um processo de reorganização de sua rede municipal de ensino, marcado pela transferência gradual das turmas do EF II para a rede estadual. Essa medida foi motivada pela necessidade de ampliar a oferta de vagas na Educação Infantil (EI), etapa cuja responsabilidade é do município. Para atender à crescente demanda e suprir a insuficiência de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), as escolas regulares precisaram ceder salas de aula antes destinadas às turmas de EF II. Esse movimento resultou, além da estadualização dessas turmas, no remanejamento de professores efetivos de diferentes áreas de conhecimento, que até então atuavam no EF II. Entre esses docentes, encontravam-se 19 professores concursados para o ensino de Língua Inglesa.

A nova configuração da rede resultou em uma situação inédita no município: professores formados e habilitados para atuar no EF II passaram a ser realocados para turmas do EF I, conforme Lei Ordinária 3557¹, de 28 de novembro de 2019, de Araucária-PR. Dessa forma, o ensino de LI foi gradualmente inserido nesse segmento, de acordo com o Parecer do Conselho Municipal de Educação de Araucária (CME/ARAUCÁRIA) nº 22/2021², aprovado em 09 de novembro de 2021, não como parte de uma política educacional previamente planejada, mas como decorrência administrativa da reestruturação da rede. Embora essa inserção tenha ampliado as oportunidades de contato das crianças com outras línguas, também evidenciou lacunas significativas na formação docente e a ausência de diretrizes pedagógicas claras para o ensino de inglês na infância.

¹ Lei Ordinária 3557/2019 de Araucária-PR, disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a/pr/a/araucaria/lei-ordinaria/2019/356/3557/lei-ordinaria-n-3557-2019-altera-a-redacao-da-lei-municipal-n-1835-de-3-de-janeiro-de-2008-e-dispoe-sobre-o-processo-de-extincao-do-cargo-de-profissional-do-magisterio-professor-docencia-ii-conforme-vac-nicia> Acesso em 20. Nov. 2025

² Parecer CME/ARAUCÁRIA nº 22/2021 Aprovado em 09/11/2021; Resolução nº 06/2021, Aprovada em 09/11/2021, disponível em: <https://sites.google.com/educacao.araucaria.pr.gov.br/cme-araucaria/normas-vigentes/organiza%C3%A7%C3%A3o-curricular?authuser=0> Acesso em 20. Nov. 2025

O ensino de Língua Inglesa para Crianças (LIC) constitui, ainda hoje, um campo em consolidação no contexto brasileiro. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) estabelece a obrigatoriedade da LI apenas a partir do 6º ano do EF, mas permite sua oferta no EF I, desde que respeitadas as especificidades do desenvolvimento infantil e a formação adequada do professor. Nesse cenário, surgem desafios relacionados à formação inicial, à escassez de políticas públicas voltadas ao ensino de línguas adicionais na infância e à precariedade de programas de formação continuada capazes de atender às demandas desse público.

Em Araucária, as condições de implementação do ensino de inglês no EF I refletem esse panorama nacional. A ausência de formação específica para o trabalho com crianças, a limitação de materiais e de orientações curriculares, e a oferta restrita de formação continuada configuram um cenário que exige reflexão crítica. Embora a Secretaria Municipal de Educação (SMED) promova encontros formativos trimestrais, com carga horária reduzida, tais ações se mostram insuficientes diante da complexidade da docência nesse campo.

A implementação do ensino de inglês no EF I em Araucária evidenciou lacunas importantes, sobretudo na formação docente e no suporte pedagógico oferecido aos professores. A maioria dos profissionais foi formada para atuar no EF II e carece de preparo específico para o trabalho com crianças. A oferta restrita de formação continuada - geralmente limitada a oficinas pontuais - revela a necessidade de repensar as condições institucionais e formativas para o ensino de uma língua adicional na infância, tema central desta investigação.

Como professora-pesquisadora da rede municipal, atuando diretamente com o ensino de inglês no EF I, percebi a necessidade de compreender mais profundamente os efeitos dessa implantação sobre as práticas e percepções dos professores, e de membros da SMED. O presente estudo, portanto, parte da vivência profissional para investigar como se configuram as práticas docentes diante da ausência de políticas específicas e de formação adequada para a atuação com crianças.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativo-interpretivista (Bortoni-Ricardo, 2008), com o objetivo de investigar os limites e as possibilidades da implantação de LI no EF I em escolas da rede municipal de Araucária-PR. Inicialmente, obteve-se o aceite prévio da SMED, formalizado pela Secretaria de Educação por meio do

documento “Concordância dos Serviços Envolvidos” (Anexo VI), autorizando a coleta de dados com representantes da SMED e com os professores de LI do município. A coleta de dados foi iniciada somente após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UFPR, sob o Parecer nº 6.929.440, emitido em 03 de julho de 2024. Antes da aplicação do questionário aos participantes — todos os professores de inglês da rede municipal, exceto a pesquisadora, e quatro representantes da SMED diretamente envolvidos no processo de inserção de LI no EF I — foram apresentados e assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando anonimato, confidencialidade e liberdade de desistência a qualquer momento (ver Anexos IV e V). Como instrumentos de coleta de dados, utilizaram-se um questionário impresso e on-line (via Google Forms), aplicado a 17 professores (ver Anexos I), e entrevistas presenciais com 11 desses profissionais (ver Anexo II), além de quatro representantes da SMED (ver Anexo III).

Para orientar a análise, a investigação propõe responder à seguinte questão:
Quais os limites e possibilidades na implantação da disciplina de Língua Inglesa no Ensino Fundamental I na Rede Municipal de Ensino de Araucária-PR?

Objetivos específicos:

Para a enumeração dos objetivos específicos a seguir, utilizou-se o critério de relevância.

1. Analisar as percepções docentes quanto à adequação da formação inicial às demandas pedagógicas do ensino de LI no EF I.
2. Descrever e avaliar as ações da SMED diante do contexto da implementação do ensino de LI no EF I.
3. Compreender de que forma os professores têm reconstruído suas práticas pedagógicas diante das especificidades da infância e da ausência de formação específica.
4. Investigar, a partir de entrevistas com gestores da SMED, as motivações e os

objetivos institucionais que fundamentaram a implantação do ensino de inglês no EF I.

A relevância desta pesquisa reside em evidenciar questões relacionadas à formação e à profissionalização docente, bem como aos aspectos legais que envolvem o ensino de LIC — um campo ainda pouco explorado tanto nas políticas públicas quanto na formação inicial de professores. Além de documentar a experiência singular de Araucária, busca-se refletir sobre os processos formativos, as práticas pedagógicas e as condições institucionais que sustentam — ou limitam — o ensino de uma língua adicional na infância.

A escolha deste tema de pesquisa está diretamente ligada à minha trajetória pessoal e profissional, como descrito no memorial que precede a esta introdução. A inclusão da LI no EF I decorrente da reestruturação promovida pela rede municipal de Araucária, representou um desafio significativo para os docentes concursados, cuja atuação estava direcionada, até então, ao EF II. De modo semelhante à experiência que vivenciei ao lecionar para o público infantil pela primeira vez, a maioria dos professores, com formação inicial em Letras, não dispunha de conhecimentos teóricos ou práticos específicos acerca do ensino de LIC. Tal realidade suscitou questionamentos e inquietações a respeito das metodologias a serem adotadas, dos materiais didáticos disponíveis e dos processos formativos necessários para responder às demandas dessa nova configuração educacional. Nesse sentido, a presente investigação emerge não apenas de uma motivação acadêmica, mas, sobretudo, da vivência concreta em sala de aula, orientando-se pelo propósito de compreender os limites e as possibilidades do ensino de inglês no EF I e de contribuir para a formação de professores que atuam nesse contexto.

Diante desse cenário, comprehende-se que o ensino de LI no EF I requer um olhar que articule políticas educacionais, práticas docentes e processos formativos. A análise desse contexto implica reconhecer que a implantação do componente curricular não se dá de forma isolada, mas está imersa em um conjunto de diretrizes legais, concepções pedagógicas e condições concretas de trabalho que moldam a atuação dos professores. Assim, para sustentar a discussão proposta nesta dissertação, o próximo capítulo apresenta a fundamentação teórica que ampara o

estudo, organizada em três eixos: os fundamentos legais do ensino de LI no Brasil, o ensino de LIC e a formação docente voltada a esse contexto. Essa base teórica oferece o suporte necessário para compreender os desafios e as possibilidades identificados na prática docente dos professores de inglês da rede municipal de Araucária-PR.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Fundamentos Legais do Ensino de Língua Inglesa no Brasil

O ensino de LI no Brasil está inserido em um complexo conjunto de normas, diretrizes e políticas públicas que refletem, ao mesmo tempo, avanços e contradições no campo educacional. Compreender essa base legal é essencial para situar a oferta da disciplina no EF I e identificar as lacunas que ainda persistem em relação à formação e à atuação docente. A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) estabelece, em seu artigo 208, a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica, bem como o dever do Estado em garantí-la. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) regulamenta esse preceito e define a inclusão de, ao menos, uma língua estrangeira moderna a partir do sexto ano do EF.

Ainda que a legislação determine a obrigatoriedade da LI somente a partir dessa etapa, diversas redes municipais vêm ampliando a oferta da disciplina para o EF I, conforme apontado por Merlo (2018) e Santos (2011), respaldadas pela autonomia prevista no artigo 12 da LDB (Brasil, 1996) e pela parte diversificada do currículo. Nesse contexto, documentos orientadores como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-LE, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) assumem papel central na consolidação das políticas linguísticas, ao proporem o ensino de línguas adicionais como instrumento de formação cidadã e de ampliação da visão de mundo.

A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). (Brasil, 1998. P. 37)

Contudo, tais documentos também revelam tensões entre a intenção política e

a realidade pedagógica: a existência de uma base normativa não garante, por si só, condições efetivas para a implementação do ensino de línguas, especialmente no segmento do EF I. Assim, a análise dos fundamentos legais que orientam o ensino de LI permite compreender o percurso histórico das políticas linguísticas no país e sustenta a reflexão sobre como essas diretrizes se materializam, ou se fragilizam, no contexto da rede municipal de Araucária.

Os PCN-LE (Brasil, 1998) foram elaborados com o intuito de orientar a aplicação da LDB e determinam a inclusão de, pelo menos, uma Língua Estrangeira Moderna (LEM) na parte diversificada do currículo escolar a partir da antiga 5^a série (atual 6º ano). O documento reconhece a importância da aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) como parte integrante do desenvolvimento educacional, indo "muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas" (Brasil, 1998, p. 37). No entanto, também admite as limitações estruturais enfrentadas nas escolas públicas, como turmas numerosas, professores com pouca fluência oral e materiais didáticos escassos. Diante disso, os PCN-LE sugerem priorizar, pelo menos, uma das habilidades comunicativas, sendo a leitura apontada como estratégia viável.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) reforça a obrigatoriedade da LI a partir do 6º ano do EF e no EM, promovendo o conceito de inglês como Língua Franca. Nesse entendimento, o idioma é visto como instrumento de comunicação global, utilizado por falantes com repertórios culturais diversos, desvinculado de países específicos. A BNCC representa um avanço em relação aos PCNs, ao propor o ensino com foco no uso da língua, especialmente na oralidade, e ao romper com abordagens centradas apenas em gramática e tradução. A estrutura da BNCC organiza o ensino de LI em cinco eixos: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural, indicando habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes.

É importante problematizar que a obrigatoriedade da LI estabelecida pela BNCC (Brasil, 2018) ocorreu em detrimento do espanhol, que havia ganhado espaço legalmente e possuía forte presença em estados como o Paraná³. Essa decisão

³ Além da presença histórica do espanhol, o estado do Paraná possui uma tradição de pluralidade linguística marcada pela convivência de línguas indígenas (como Guarani, Kaingang e Xetá) e de comunidades de imigração, como polonês, ucraniano, italiano, alemão e japonês. Essa

representou não apenas uma mudança curricular, mas também uma escolha política, uma vez que reduziu a autonomia das redes e escolas na definição da língua estrangeira a ser ensinada. Antes da BNCC, a legislação permitia que a comunidade escolar optasse por outras línguas, respeitando especificidades regionais e culturais. Com a centralidade do inglês, consolidou-se a imposição da língua franca global, ao mesmo tempo em que se enfraqueceu a valorização de línguas do sul global, como o espanhol, mais próximas da realidade latino-americana e de contextos fronteiriços. Essa opção curricular traz implicações diretas para a formação de professores e para a manutenção da diversidade linguística no país.

Na concepção de Gileno (2013, *apud* Scaglion, 2019), o aprendizado de uma língua estrangeira vai além dos interesses econômicos, favorecendo o desenvolvimento integral do indivíduo e ampliando suas dimensões pessoais, culturais e sociais:

Em linhas gerais, a aprendizagem de uma LE levaria a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumentaria a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolveria maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribuiria para desenvolver a percepção do aluno da própria cultura por meio do contraste com as culturas estrangeiras [...] (Gileno, 2013, p. 32 *apud* Scaglion 2019).

Apesar do arcabouço legal e curricular, a aplicação efetiva da BNCC nas escolas públicas brasileiras ainda é incerta. Vicentin (2013), ao analisar documentos oficiais, ressalta que a existência de políticas linguísticas bem intencionadas não garante sua implementação no cotidiano escolar. Em suas palavras: “a existência de documentos oficiais que indicam uma Política Linguística [...] não atesta, necessariamente, a efetiva concretização dessa política no ‘chão da escola’” (Vicentin, 2013, p. 40).

Concordo com Scaglion et al. (2019) ao afirmar que o ensino de LI ocorrerá

diversidade, refletida em práticas culturais, religiosas e comunitárias, sempre compõe a identidade sociolinguística da região. Ao definir apenas o inglês como obrigatório, a BNCC reforça uma lógica de homogeneização que desconsidera essa multiplicidade de vozes e de patrimônios linguísticos, limitando a possibilidade de as redes de ensino valorizarem as línguas de maior relevância histórica e social em seus territórios.

com equidade e qualidade nas escolas regulares somente após a superação de inúmeros desafios, como: a formação específica de professores, o desenvolvimento de materiais didáticos adequados e o investimento em políticas públicas que sustentem essa prática.

Diante desse panorama legal, constata-se que, embora as diretrizes nacionais definam parâmetros para o ensino de LI a partir do EF II, persistem lacunas significativas quanto à sua inserção no EF I, sobretudo no que se refere à formação e às condições de trabalho docente. A simples existência de políticas públicas e documentos normativos não tem assegurado a efetividade do ensino, especialmente quando o professor é deslocado para atuar com um público para o qual não recebeu formação específica. Assim, torna-se fundamental discutir a formação inicial e continuada desses profissionais, considerando as particularidades linguísticas, cognitivas e afetivas que caracterizam o ensino de uma língua adicional na infância.

O marco legal brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), reconhece a legitimidade da oferta da LI no EF I, mas delega aos sistemas municipais a responsabilidade de implementá-la, o que tem produzido realidades desiguais entre as redes. No caso de Araucária, essa autonomia se traduziu em um processo de implantação marcado por decisões administrativas (Parecer CME/ARAUCÁRIA nº 22/2021), mais do que por planejamento pedagógico, revelando a distância entre as intenções normativas e as condições concretas de efetivação do ensino de inglês na infância. Essa constatação reforça a necessidade de compreender de que modo os professores ressignificam suas práticas diante de políticas educacionais que, embora legitimem a presença da LI, pouco oferecem em termos de suporte formativo e institucional.

1.2 O Ensino de Língua Inglesa para Crianças no Brasil

A pesquisa de Scaglion et al. (2019) analisou estudos produzidos entre 1996 e 2018 acerca da inserção da LI no currículo do EF I. A investigação, conduzida por meio de revisão bibliográfica na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD),

apontou que a principal preocupação dos trabalhos analisados se concentra na formação inicial e continuada de professores, considerada um fator essencial para a melhoria do ensino de inglês em escolas públicas.

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2020 (Observatório, 2021), observa-se uma presença significativa de turmas de LI no EF I, apesar da oferta dessa disciplina não ser obrigatória nessa etapa de ensino. Essa etapa concentra aproximadamente 25% do total de turmas de inglês existentes na educação básica brasileira, sendo superada apenas pelo EF II, que corresponde a 44% dessa oferta. Ademais, embora a maior proporção dessas turmas esteja vinculada à rede privada de ensino, a rede pública municipal é responsável por aproximadamente 45% das turmas de inglês no EF I, evidenciando sua relevante participação nesse contexto educacional. A legislação brasileira oferece respaldo para a oferta de LI no EF I. O artigo 12, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), garante às escolas autonomia para desenvolver suas propostas pedagógicas, o que inclui a possibilidade de incluir o ensino de línguas adicionais, conforme definido por cada rede de ensino.

De forma complementar, o artigo 26 da Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013, que altera a LDB ((Brasil, 1996), prevê que os currículos do EF I devem conter uma base nacional comum, podendo ser enriquecidos por uma parte diversificada adaptada às especificidades regionais e culturais. Nesse contexto, o ensino de uma Língua Estrangeira Moderna (LEM) pode ser incorporado como parte dessa diversificação. O mesmo artigo, em seu §5º, é objeto de proposta de alteração pelo Projeto de Lei (PL) nº 1.302/2015⁴, que visa tornar obrigatório o ensino de, pelo menos, uma língua estrangeira desde o 1º ano do EF (Carvalho et al., 2023).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2010) autorizam a inclusão da LI no EF I, desde que o ensino seja ministrado por professores com licenciatura específica na área. Essa exigência é reiterada na Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que também destaca a importância da integração entre os docentes especialistas e os professores regentes responsáveis pela turma.

⁴ O Projeto de Lei nº 1.302/2015 foi anexado ao Projeto de Lei nº 3.380/2015 e a proposição segue sujeita à apreciação do Plenário. Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao/?idProposicao=2024319>, Acesso em 02 jul.2025.

A referida Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece no Art. 31:

Art. 31 – Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma — aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar — ou de professores licenciados nos respectivos componentes.

Parágrafo primeiro – Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular.

Parágrafo segundo – Nos casos em que esses componentes curriculares sejam desenvolvidos por professores com licenciatura específica, conforme Parecer CNE/CEB nº 2/2008, deve ser assegurada a integração com os demais componentes trabalhados pelos professores de referência da turma.

Além disso, o Parecer CNE/CEB nº 2/2020, de 15 de dezembro de 2020, ainda não homologado, define os princípios, metas e orientações necessárias para a criação e desenvolvimento de programas e projetos educacionais que incentivem a educação plurilíngue em diferentes níveis e modalidades da educação básica no país. Tais diretrizes podem favorecer a formalização do ensino de LI no EF I.

O fomento à educação em tempo integral regido pela Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, institui o Programa Escola em Tempo Integral e destina recursos para a expansão da jornada escolar, possibilitando a implementação de currículos mais aprofundados e integrados, podem ampliar a oferta de LI no EF I.

A nível local, a Lei Municipal nº 3.655 de 02 de dezembro de 2020 de Araucária-PR estabelece, por meio da Estratégia 2.7 da Meta 2 do Plano Municipal de Educação (PME), a intenção de elaborar uma proposta para a inclusão da LEM no EF I. Isso serviu como base para a elaboração do Parecer CME/ARAUCÁRIA nº 22/2021, que respaldou a inserção gradual do ensino de LI às turmas de EF I.

Segundo o documento-base do British Council (2022), elaborado em parceria com o Grupo de Pesquisa FELICE (UEL/CAPES-CNPq)⁵, a Base Nacional Comum

⁵ O Grupo de Pesquisa FELICE (Formação, Ensino de Línguas e Crianças), ligado à Universidade Estadual de Londrina (UEL) e financiado pelo CNPq e CAPES, é composto por diversos pesquisadores, incluindo a líder Juliana Reichert Assunção Tonelli. As pesquisas do grupo concentram-se na formação de professores e no ensino de línguas (estrangeiras/adicionais e materna) para

Curricular (BNCC, 2018) não fornece orientações específicas para o ensino de LI a crianças entre 6 e 11 anos, delegando essa tarefa às redes de ensino. O documento ressalta a importância do contato precoce com outras línguas, desde que respeitadas as fases do desenvolvimento infantil, com atividades lúdicas e culturalmente significativas. Como aponta o documento:

[...] a aprendizagem da língua inglesa deve ser considerada essencial, a fim de que os alunos possam perceber e valorizar a natureza da linguagem já na infância, compreendendo melhor a sua língua primeira, identificando e valorizando outros modos de agir no mundo e respeitando as diferentes culturas. Considera-se essencial o respeito às distintas realidades da criança, e a oferta de possibilidades de contato e uso da língua a partir de atividades que incluem a ludicidade, respeitem as fases do desenvolvimento infantil e promovam a sua participação em atividades culturais coletivas. (British Council, 2022, p. 12).

Como ampliação dessas diretrizes, o *Caminhos para o Inglês na Escola Pública: Referencial para Implementação nos Anos Iniciais* (Quevedo-Camargo et al., 2025), apoiado pelo governo britânico, propõe apoiar as secretarias de Educação na oferta de um ensino de inglês acessível e significativo para crianças da rede pública brasileira, alinhado à BNCC. Fundamentado na Educação Linguística, o documento entende o inglês como prática social, intercultural e de língua franca, superando a visão restrita de ensino linguístico. Estruturado em nove premissas, dentre elas: a ludicidade, os multiletramentos, a interculturalidade e o desenvolvimento integral. Além disso, o referencial recomenda a avaliação formativa, adequada à faixa etária e baseada em estratégias lúdicas. Com isso, espera-se que os estudantes alcancem progressivamente os níveis Pré-A1 e A2 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECSR)⁶ entre o 1º e o 5º ano, com ênfase na compreensão oral e na ampliação da competência escrita.

crianças, incluindo estudos sobre formação inicial e continuada de professores e abordagens de ensino de línguas.

⁶ O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECSR) é um padrão internacional que descreve a proficiência linguística em uma escala de seis níveis (A1 a C2), divididos em três categorias: **básico, independente e proficiente**. Ele serve como uma ferramenta para o ensino, aprendizado e avaliação de idiomas, permitindo comparar certificações e definir níveis de competência para estudantes, professores e empregadores. Disponível em: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>. Acesso em: 25 Out. 2025.

Carvalho et al. (2023) reforçam que o ensino de inglês nas séries iniciais é um processo em expansão e que as políticas públicas têm papel fundamental nesse cenário, ainda que as mudanças dependem de debates e regulamentações contínuos:

[...] o ensino de inglês nos anos iniciais é um processo complexo e em constante ampliação. As políticas públicas, por sua vez, têm o papel fundamental de representar a comunidade escolar nas implementações e atualizações de leis que favoreçam o ensino democrático a todos e todas. Os desdobramentos recentes nas políticas públicas voltadas para o ensino de inglês para crianças mostram que a mudança é possível, porém demanda um longo tempo de debate, discussão e aprovação (Carvalho et al., 2023, n.p.).

Tonelli e Avila (2020) também argumentam que a ausência de diretrizes oficiais configura uma omissão do Estado, o que afeta a formação dos professores e a consistência metodológica do ensino. As autoras apontam que, devido à lacuna na BNCC (2018) para essa faixa etária, muitas redes têm utilizado referências do EF II ou da EI para estruturar o ensino de inglês no EF I.

Tonelli (2023) argumenta que apesar de os documentos direcionados para o ensino de LE ao EF II serem uma possibilidade para pautar o ensino de LIC, devido à ausência de diretrizes específicas, isso

[...] pode comprometer a educação linguística em língua inglesa na infância, posto que tais orientações não contemplam as especificidades inerentes à essa faixa etária como, por exemplo, o fato de que as crianças estão iniciando o processo de alfabetização. (Tonelli, 2023, p.60)

Diante da ausência de diretrizes claras e específicas para o ensino de LI na infância, conforme problematizado por Tonelli (2023), torna-se ainda mais evidente a necessidade de refletir sobre o papel da formação docente nesse contexto. A lacuna normativa, aliada às particularidades do desenvolvimento infantil, exige que os professores estejam preparados não apenas do ponto de vista linguístico, mas também pedagógico e didático, considerando as especificidades da faixa etária com a qual atuam. Nesse sentido, discutir a formação inicial e continuada dos docentes que ensinam LIC no EF I é fundamental para compreender os desafios e as

possibilidades de uma educação linguística mais efetiva e significativa desde os primeiros anos escolares.

1.3 Formação Docente para o Ensino de Língua Inglesa para Crianças no Brasil

A docência no ensino de LIC no EF I impõe desafios específicos que exigem, do professor, uma formação que vá além do domínio linguístico. É necessário articular conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, práticas pedagógicas contextualizadas e uma postura reflexiva contínua. A literatura da área evidencia lacunas significativas tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos profissionais que atuam com o ensino de línguas adicionais na infância.

Tonelli (2023) investiga como a introdução do ensino de inglês na EI e no EF I tem sido incorporada aos programas de formação docente no Brasil. A autora argumenta que essa inserção pode favorecer novas perspectivas teóricas e epistemológicas, promovendo uma reconfiguração das concepções de ensino e aprendizagem. Em sua análise, evidencia que os docentes atribuem sentidos diversos à própria atuação, oscilando entre posturas voltadas à transmissão linguística e outras mais próximas de uma educação linguística crítica e situada.

De acordo com Santos e Tonelli (2022), os currículos dos cursos de formação de professores devem contemplar uma abordagem reflexiva que considere a criança como sujeito de linguagem. Isso implica integrar ao ensino de línguas conhecimentos sobre aquisição e desenvolvimento infantil, bem como estratégias pedagógicas que valorizem o brincar, a afetividade e a construção de sentidos. Para Tonelli, Ferreira e Belo-Cordeiro (2017) há a urgência de superar modelos tradicionais de formação, propondo a criação de novos cursos de licenciatura que contemplem, de modo mais coerente, as complexidades e os desafios da docência contemporânea em LI. Cameron (2001) e Scaramucci (2000) reforçam que ensinar uma língua adicional a crianças requer, além da proficiência na língua-alvo, a compreensão das dimensões emocionais, sociocognitivas e culturais envolvidas nesse processo.

A ideia é reforçada por Cirino e Denardi (2019) quando ponderam que há

potencial para a inserção do ensino de LIC nos currículos de Letras, assim como a criação de cursos de extensão que atendam às demandas metodológicas emergentes e a formação continuada dos formadores, entendida como passo essencial para viabilizar uma reformulação curricular consistente e sustentável.

Apesar desses avanços teóricos, a formação inicial oferecida pelos cursos de Letras no Brasil permanece insuficiente. Galvão (2019) identificou que poucas instituições incluem disciplinas específicas sobre o ensino de línguas no EF I. Assim, muitos docentes recorrem à formação continuada para suprir lacunas da graduação. Santos e Benedetti (2009) destacam que essa busca pode representar uma oportunidade de ressignificação da prática docente, desde que o processo formativo seja pautado na reflexão crítica e na reconstrução coletiva do saber pedagógico.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras (Brasil, 2001) propõem que o egresso domine a(s) língua(s) estudada(s) e compreenda suas dimensões estruturais e culturais. Contudo, como demonstra Corvino (2006), a realidade formativa e profissional nem sempre reflete esses objetivos: muitos docentes ainda apresentam domínio restrito da língua e reproduzem práticas tradicionais, centradas na memorização e em conteúdos descontextualizados. Essa desconexão entre o currículo formativo e a prática revela a urgência de repensar os objetivos dos cursos de Letras à luz das demandas reais da escola pública.

Brossi e Tonelli (2021) observam que, embora o ensino de LIC esteja se expandindo nas redes públicas, sua implementação ocorre de modo precário, marcado pela ausência de políticas consistentes e pela falta de diretrizes claras. A Resolução CNE/CEB n.º 7/2010 determina que o ensino de línguas no EF I seja ministrado por professores licenciados, mas tal exigência não garante a preparação metodológica necessária para trabalhar com crianças. Tonelli e Cristovão (2010) defendem, nesse sentido, a reestruturação dos cursos de Letras, de modo que a formação inicial inclua conteúdos, práticas e estágios voltados à infância, um campo ainda pouco explorado na Linguística Aplicada. Considerando essas lacunas formativas, torna-se ainda mais pertinente investir em propostas que repensem a preparação docente para o ensino de línguas na infância.

O curso de Letras – Inglês, com ênfase em Ensino de Inglês para Crianças, da

Universidade Estadual de Londrina, desde 2023⁷ propõe um percurso formativo voltado à preparação de professores capazes de atuar de forma crítica, criativa e afetiva no ensino de línguas na infância. Organizado ao longo de quatro anos, o curso integra componentes teóricos e práticos que articulam conhecimentos linguísticos, pedagógicos e culturais, com destaque para disciplinas como *O Desenvolvimento Infantil no Ensino e na Aprendizagem de Inglês com Crianças, Educação Linguística Crítica e Afetiva com Crianças e Ferramentas Pedagógicas para o Ensino de Inglês*.

Ainda com base no currículo anterior, observa-se que as oficinas de iniciação à docência e os estágios curriculares obrigatórios promovem vivências concretas em contextos educacionais reais, possibilitando ao futuro professor compreender as especificidades da infância e desenvolver metodologias adequadas para o ensino de inglês nas primeiras etapas da educação básica. Dessa forma, o percurso contribui para a formação de profissionais comprometidos com práticas pedagógicas inclusivas, reflexivas e alinhadas às demandas contemporâneas da educação linguística infantil.

Santos (2011) aprofunda essa discussão ao comparar as contribuições dos cursos de Pedagogia e de Letras para a formação de professores de inglês. O primeiro privilegia o conhecimento sobre a criança e seus processos de aprendizagem, enquanto o segundo se concentra nos aspectos linguísticos. Nenhum deles, isoladamente, é capaz de formar o professor de LIC de forma plena, o que evidencia a necessidade de diálogo entre os saberes pedagógicos e linguísticos. Santos (2005) reforça que o ensino de uma LE para crianças exige alta proficiência, planejamento rigoroso e domínio metodológico, contrariando a crença de que os pequenos exigem menos preparo docente. Almeida Filho (2006) complementa essa visão ao propor o desenvolvimento da competência profissional docente por meio da reflexão crítica sobre a própria prática e da integração entre saberes linguísticos, metodológicos e educacionais.

Nesse contexto, a formação continuada assume papel fundamental. Para Nóvoa (2001, 2017, 2022), ela deve ser entendida como um processo permanente, enraizado nas experiências concretas dos professores e nas necessidades da escola.

⁷ Conforme ementa do curso de Letras Inglês da Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: https://sites.uel.br/prograd/wp-content/uploads/catalogo_cursos/2024/ementas/letras_lingua_inglesa_noturno.pdf Acesso em 03 nov.2025

Não se trata de corrigir lacunas, mas de promover espaços de diálogo, observação mútua e construção colaborativa de conhecimento. Santos (2009) e Gatti (2000) também destacam que a valorização da formação em serviço é essencial para alinhar teoria e prática e fortalecer a identidade profissional docente. Lima e Kawachi-Furlan (2021) defendem que a formação do professor de LIC deve ser compreendida como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, integrando de modo indissociável a formação inicial e a continuada. Esta última é destacada como espaço essencial de reflexão, troca de experiências e reconstrução da prática docente.

Nesse sentido, conforme discutem Tonelli, Selbach e Kawachi-Furlan (2025), o conceito de *praxiologias* - termo que as autoras denominam como práticas construídas coletivamente e situadas, que articulam saberes acadêmicos e saberes da experiência - evidencia que as práticas docentes são construções coletivas situadas, especialmente quando emergem da interlocução universidade-escola. As autoras defendem a urgente superação da dicotomia entre o saber acadêmico e o saber da prática, argumentando que “precisamos [...] de um terceiro termo, a profissão, e perceber que é nele que está o potencial formador” (Nóvoa, 2022, p. 63-64, apud Tonelli et al., 2025, p. 6). Essa perspectiva rizomática⁸ ressoa com os desafios enfrentados pelos professores investigados neste estudo, os quais têm mobilizado estratégias colaborativas e criativas para reconstruir suas próprias práticas, a partir de experiências formativas não-lineares e sensíveis ao contexto.

A figura do professor-pesquisador emerge, nesse cenário, como agente de transformação. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), o educador que investiga sua própria prática torna-se protagonista de seu desenvolvimento profissional, construindo respostas contextualizadas para os desafios cotidianos. Moita Lopes (2013) acrescenta que, diante das rápidas transformações sociais e tecnológicas, o fazer docente precisa ser constantemente reinventado, incorporando novas formas de interação e reflexão. Albuquerque e Santos (2022), dialogando com Freire (2011, 2016) e Nóvoa (1995), reforçam que a formação docente é um processo inacabado e essencialmente humano, sustentado pela consciência crítica de que aprender e ensinar são dimensões inseparáveis.

⁸ **Perspectiva rizomática:** é um modelo de pensamento que se opõe à organização hierárquica tradicional (modelo "arborescente"), propondo uma estrutura descentralizada, interconectada e em constante mudança, como um rizoma (uma raiz que cresce em todas as direções)

A literatura evidencia que a formação docente para o ensino de LI na infância ainda carece de políticas consistentes, integração curricular e apoio institucional. Nesse cenário, muitos professores constroem seus saberes de forma autônoma, baseando-se na experiência e na reflexão sobre a prática. No município de Araucária, essa realidade é particularmente evidente: docentes formados para o EF II assumem novas funções no EF I sem formação específica para atuar com crianças, o que reforça a necessidade de repensar os espaços formativos e fortalecer a identidade profissional desses educadores.

Dessa forma, compreender o ensino de LIC implica reconhecer as condições concretas de atuação dos professores, suas experiências formativas e os desafios enfrentados no cotidiano escolar. É nesse contexto que se insere a presente pesquisa, cujo objetivo é aprofundar essa compreensão ao investigar a realidade dos docentes da rede municipal de ensino de Araucária-PR, por meio de uma abordagem qualitativa que privilegia as vozes e vivências dos sujeitos envolvidos. A seguir, apresenta-se a metodologia adotada para a realização deste estudo.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

2.1 Caracterização da Pesquisa

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008), voltada à compreensão dos fenômenos sociais a partir do ponto de vista dos participantes, valorizando seus significados, experiências e contextos. Nessa perspectiva, o pesquisador atua como participante ativo na construção do conhecimento, interpretando os dados de forma aberta e contextualizada.

Os dados foram obtidos por meio de questionários (em formato impresso e digital, via Google Forms – ver ANEXO I) e entrevistas semiestruturadas presenciais (ver ANEXOS II e III), com o objetivo de compreender as percepções, experiências e desafios vivenciados por professores de LI que atuam nos EF I na rede municipal de

Araucária-PR.

A análise seguiu a perspectiva qualitativo-interpretivista (Bortoni-Ricardo, 2008), por meio da triangulação entre entrevistas, questionários e referencial teórico. Essa opção priorizou o diálogo entre as vozes dos participantes e as concepções teóricas, em vez de categorias fixas da análise de conteúdo (Bardin, 2011), buscando compreender os limites e as possibilidades do ensino de inglês na infância no contexto pesquisado.

2.2 Lócus e Participantes

O lócus da pesquisa é a rede municipal de ensino de Araucária, município localizado na Região Metropolitana de Curitiba (PR). Segundo levantamento realizado junto à SMED, em 24 de junho de 2025, a rede municipal conta com 38 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), que atendem 6.507 crianças, e 33 escolas de EF, com 10.314 estudantes matriculados do 1º ao 5º ano.

A partir de 2015, o município iniciou um processo de transferência das turmas do EF II para a rede estadual de ensino, a fim de ampliar o atendimento à EI - etapa sob responsabilidade municipal.

A pesquisa seguiu os princípios éticos indicados por Bortoni-Ricardo (2008). Somente após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UFPR, sob o Parecer 6.929.440 emitido em 03 de julho de 2024, foi iniciada a coleta de dados. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que assegurou anonimato, confidencialidade e liberdade de desistência a qualquer momento (ver Anexos IV e V).

Participaram do estudo todos os professores de Língua Inglesa da rede municipal — um total de 18 docentes, excluindo-se a pesquisadora, o que resultou em 17 participantes. Desses, nove responderam ao questionário presencialmente, durante um dos eventos formativos, enquanto oito o fizeram de forma remota. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 11 desses professores que atuam no EF I e com quatro representantes da Secretaria Municipal de Educação

(SMED), envolvidos no processo de implantação do ensino de LI para essa etapa de escolaridade.

2.3 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados

A apresentação do projeto de pesquisa aos 17 professores colaboradores ocorreu durante o primeiro curso de formação continuada de 2024, realizado em 5 de abril pela Secretaria Municipal de Educação de Araucária (SMED). O evento, com duração de quatro horas, foi destinado aos docentes de LI da rede municipal de ensino. Por integrar esse grupo de professores, a pesquisadora solicitou previamente aos organizadores autorização para expor a proposta da investigação ao coletivo durante o curso e, na ocasião, convidou os participantes a integrarem voluntariamente a pesquisa.

Posteriormente, durante o segundo curso de formação continuada da SMED, realizado em 06 de setembro de 2024, com a prévia anuência dos participantes através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO IV), o questionário foi aplicado aos 17 profissionais, em duas modalidades: presencialmente, em formato impresso, e digitalmente, por meio do Google Forms, para os docentes que não puderam comparecer ao encontro.

Na sequência, realizaram-se as entrevistas com os 11 dos 17 professores, selecionados por estarem atuando em sala de aula com o ensino de inglês ao EFI nas escolas municipais de Araucária, e com 4 membros da SMED, escolhidos por estarem diretamente envolvidos com a implantação do ensino da língua nas escolas da rede, com assentimento através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO V) foram conduzidas presencialmente, mediante agendamento prévio via aplicativo de WhatsApp.

2.4 Procedimentos de Análise dos Dados

Os dados dos questionários e entrevistas foram organizados e analisados com base no referencial teórico da pesquisa e nos documentos oficiais que orientam o ensino de línguas estrangeiras no Brasil (ver Capítulo 1).

O processo analítico buscou identificar elementos recorrentes, divergentes e emergentes, evidenciando os principais desafios e potencialidades percebidos pelos docentes.

Para fins de anonimato, os professores foram identificados como Professor 01, Professor 02, ..., sendo acrescentada a letra A para os que atuam com o EF I e B para os que exercem outras funções. O uso do gênero masculino genérico teve como finalidade proteger a identidade dos participantes, sem interferir na fidelidade das falas analisadas.

2.5 Etapas da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em sete etapas sequenciais:

- 1. Apresentação do projeto:** realizada durante o 1º curso de formação continuada da SMED, em 05 de abril de 2024, com o objetivo de informar e convidar os professores a participarem do estudo.
- 2. Aplicação do questionário:** realizada presencialmente com nove professores durante o 2º curso de formação continuada da SMED, em 06 de setembro de 2024, e virtualmente com os demais oito docentes, por meio do Google Forms.
- 3. Categorização dos dados do questionário:** organização inicial das respostas em categorias temáticas, com vistas a orientar a análise qualitativa subsequente.
- 4. Agendamento das entrevistas:** contato com os 11 professores de inglês do EF I, bem como com a equipe técnica da SMED, via WhatsApp.
- 5. Realização das entrevistas:** conduzidas presencialmente, em local acordado com os participantes.

6. **Transcrição e organização dos dados:** sistematização das informações obtidas nas entrevistas, integrando-as aos dados provenientes dos questionários.
7. **Análise dos dados:** interpretação dos resultados à luz da literatura especializada e dos documentos que orientam a prática docente no ensino de línguas adicionais na educação básica.

As etapas metodológicas descritas possibilitaram reunir um conjunto de dados representativo das percepções dos professores e gestores sobre o ensino de LI no EF I da rede municipal de Araucária. A seguir, são apresentados os resultados e análises decorrentes desse processo investigativo.

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Contextualização da Implantação

A implantação do ensino de Língua Inglesa no EF I, em Araucária, decorreu de um processo mais amplo de reorganização administrativa da rede municipal, impulsionado pela progressiva estadualização das turmas do 6º ao 9º ano a partir de 2015. Segundo a SMED, essa medida tinha como propósito ampliar a oferta de vagas na EI e, como consequência, implicou o redirecionamento de professores de diferentes áreas do EF II — incluindo os de LI — para atuação no EF I, conforme previsto na Lei Ordinária nº 3.557/2021 de Araucária-PR, ou para outras funções na própria SMED e em demais secretarias municipais, a depender tanto das necessidades administrativas quanto do interesse profissional de cada docente.

Tal realocação não resultou, inicialmente, de uma política pedagógica estruturada, mas de uma necessidade circunstancial de manter os docentes concursados em exercício. Em entrevistas, os professores de LI destacaram a ausência de planejamento curricular e metodológico, caracterizando o período inicial como um “improviso administrativo”. Segundo o Professor 01A, “o ensino de inglês no EF I foi inicialmente um meio de realocar os docentes de LI, sem um objetivo

pedagógico claramente estabelecido" (Professor 01A, 2024)

Apesar do caráter emergencial que marcou sua implantação, o processo foi sendo ressignificado ao longo dos anos, impulsionado pela crescente mobilização da SMED e dos próprios professores de LI para consolidar a oferta desse componente curricular. Em 2019, instituiu-se a coordenação da área de LI, a partir de 2020, em alinhamento com a Estratégia 2.7 do Plano Municipal de Educação de Araucária (2020), foi elaborado o primeiro planejamento referencial específico para o componente no EF I.

Assim, embora implementado em seu início como medida de contingência, o ensino de LI no EF I foi gradualmente assumido como parte do projeto pedagógico do município, em articulação posterior com diretrizes nacionais como a BNCC (2018).

Ao serem questionados sobre suas concepções em relação ao propósito da Secretaria Municipal de Educação (SMED) para a implantação do ensino de LI no EF I nas escolas municipais de Araucária, os professores de inglês participantes revelaram percepções diversas, muitas das quais evidenciam uma visão crítica do processo de implementação. Em geral, observa-se que os professores interpretam essa iniciativa mais como uma resposta administrativa a uma conjuntura estrutural da rede do que como uma política pública planejada e sustentada por fundamentos pedagógicos.

A percepção predominante entre os docentes é a de que a implantação do inglês no EF I foi motivada, sobretudo, pela necessidade de realocar professores de LI após a estadualização do EF II. Essa leitura é explicitada na fala do Professor 01A, que comenta:

"Na minha opinião, para a situação que a gente vive, foi só alocar os professores de docência 2 que não tinham mais escola onde ir. Não foi pensando numa política pública de educação aonde o inglês seria valorizado [...]. Foi, vou resolver o problema desses professores que estariam ociosos." (Professor 01A, 2024)

A crítica expressa nessa fala reflete uma sensação de improviso e de ausência de um planejamento estruturado, o que contribui para um sentimento de

descontinuidade e falta de clareza sobre os objetivos educacionais da proposta. Esse entendimento é reiterado pelo Professor 02A, que aponta a ausência de um propósito inicial bem definido:

“Eu acho que não teve um propósito inicialmente, não. Foi assim, tinha os professores, os professores estavam disponíveis, então foram inserindo de forma desordenada [...]. Não teve inicialmente um foco, um direcionamento.” (Professor 02A, 2024)

As falas sugerem que o início da implementação foi marcado por uma lógica de contingência e adaptação administrativa, em detrimento de uma política sistematicamente elaborada. Esse sentimento também aparece no depoimento do Professor 04A, que destaca:

“O primeiro ao quinto tem aula de inglês porque acabou o sexto ao nono [...]. Os professores precisam trabalhar, dar continuidade, fizeram concurso, precisam trabalhar [...]. Então, eu acho que foi mais unir o útil ao agradável.” (Professor 04A, 2024)

A narrativa da docente traz à tona uma contradição importante: o ensino de inglês é introduzido no EF I não por reconhecimento do valor formativo dessa aprendizagem, mas por uma reorganização de quadro funcional. De forma semelhante, o Professor 07A utiliza uma expressão popular para sintetizar o sentimento coletivo:

“A gente sabe que houve um processo de estadualização [...] e a SMED tinha que nos colocar em algum lugar. É o popular: ‘tapa-buraco’.” (Professor 07A, 2024)

O uso dessa expressão (‘tapa-buraco’), carregada de sentido crítico e cotidiano, traduz o modo como os professores interpretam o processo: como uma solução emergencial, não como uma política educacional de longo prazo. Essa percepção crítica também foi registrada por Tonelli e Selbach (2025), ao analisarem o

papel do inglês no EF I em contextos de carência estrutural e de políticas frágeis. As autoras questionam: “É só para tapar um buraco? É só para o professor planejar?”. A pergunta retórica revela a luta por reconhecimento do ensino de inglês nas escolas públicas, que frequentemente emerge de práticas improvisadas, embora sustentadas por uma praxiologia colaborativa e resistente dentro da própria escola.

Situação semelhante foi observada por Santos (2011) em sua pesquisa realizada em uma cidade do norte de Mato Grosso. Nesse estudo, os profissionais de LI no EF I eram vistos, muitas vezes, apenas como responsáveis por cobrir horários de jornada ampliada ou substituições dos professores regentes, o que compromete a legitimidade do componente como parte integrante do currículo. Ainda, segundo Tonelli e Cristóvão (2010), a improvisação emerge como uma resposta às limitações estruturais da formação inicial, evidenciando a necessidade urgente de repensar e reconfigurar o currículo dos cursos de Letras a fim de preparar docentes mais bem qualificados para atuar com esse público.

O Professor 11A reforça essa percepção ao afirmar:

“[...] a gente foi chamado para cumprir os 33% da docência 1. [...] Então, a gente foi chamado para resolver uma necessidade do município.” (Professor 11A, 2024)⁹

Essa fala evidencia o caráter operacional da decisão, centrado em atender às demandas organizacionais da rede, mais do que em garantir coerência pedagógica ou continuidade curricular.

Por outro lado, as falas dos representantes da SMED trazem nuances importantes, revelando que, embora a reorganização do quadro docente tenha sido um fator determinante, houve também a intenção de construir uma proposta gradual de implantação. A Diretora do Departamento do EF da SMED explica que:

“[...] devido à estadualização, os professores de carreira estavam disponíveis. Veio então a ideia de começar a implantar em algumas escolas onde a direção foi parceira e aceitou [...]. Não foi nada obrigatório, mas algo a convite, para termos essa

⁹ 33% da docência 1 refere-se a um terço da hora atividade dos professores regentes do EF I.

experiência e já começarmos a pensar no currículo.” (Diretora do Departamento do EF da SMED, 2024)

Nesse relato, observa-se o esforço de conferir sentido pedagógico a um movimento inicialmente administrativo, destacando-se a tentativa de aproveitar a situação para desenvolver experiências que subsidiam a futura construção curricular. Na mesma linha, a Assessora de Área de LI da SMED complementa que:

“[...] nós tínhamos professores de língua inglesa disponíveis e, como houve mudança na lei, eles poderiam atuar no ensino do primeiro ao quinto ano [...]. Por termos um número reduzido desses professores, não foi possível ofertar para todas as turmas do município.” (Assessora da Área de LI da SMED, 2024)

Assim, as falas institucionais buscam equilibrar a justificativa de ordem estrutural com a de ordem pedagógica, apresentando a implantação como um processo de adaptação e aprendizado institucional. Aqui, nota-se uma tensão entre perspectivas: enquanto os professores interpretam o processo sob a categoria do *improvisto institucional*¹⁰, as gestoras buscam legitimá-lo pela via da *ressignificação pedagógica*¹¹. Essa divergência revela o que Nóvoa (2017) denomina de “profissionalização contextualizada”, em que práticas docentes e decisões institucionais se constroem a partir das condições concretas de cada contexto escolar. Assim, as duas perspectivas não se anulam, mas se complementam: a primeira evidencia as limitações estruturais, e a segunda expressa o esforço de transformar uma medida emergencial em um projeto educativo.

Esse cenário encontra eco no estudo de Rocha (2006), que identificou percepções semelhantes em Campinas-SP, onde professores também viram a inserção da LI no EF I como uma decisão vinda de instâncias superiores, com pouca participação docente. Tal como em Araucária, a iniciativa foi compreendida, ao menos em parte, como uma imposição administrativa, mais do que uma construção coletiva

¹⁰ *improvisto institucional*: resposta emergencial e administrativa, sem planejamento pedagógico prévio, diante de pressões ou lacunas da gestão (cf. Rocha, 2006)

¹¹ *ressignificação pedagógica*: reconstrução de sentido educativo a partir de uma ação originalmente burocrática ou emergencial.

de política linguística escolar.

Entretanto, os membros da SMED entrevistados ressaltam que a implantação do ensino de inglês no EF I também atende a diretrizes legais mais amplas, em especial à Meta 2, Estratégia 2.7 do Plano Municipal de Educação de Araucária (2020), que estabelece a necessidade de “*elaborar proposta para inserção do ensino de Língua Estrangeira Moderna nos anos iniciais do Ensino Fundamental*”. Além disso, a medida está alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que reconhece a LI como componente da parte diversificada do currículo desde os primeiros anos do EF. A Secretaria da SMED reforça essa obrigatoriedade ao destacar que a introdução do inglês nessa etapa constitui um compromisso tanto com a política educacional municipal quanto com as orientações nacionais para o ensino de línguas:

“O município tinha que se adequar [...]. A língua inglesa faz parte dos objetivos de aprendizagem da BNCC desde os anos iniciais [...]. Araucária começou isso em 2019 comigo.” (Secretaria da SMED, 2024)

De modo convergente, a Assessora Pedagógica da SMED reforça que:

“O plano municipal de educação tinha indicação de implantação de língua estrangeira para as crianças dos anos iniciais [...]. Então, a gente tem uma estratégia, numa das metas do plano, que trata sobre essa implantação.”(Assessora Pedagógica da SMED, 2024)

Essas declarações revelam que, embora a implementação tenha surgido de uma necessidade organizacional, a SMED passou a buscar respaldo nas políticas educacionais vigentes, procurando alinhar o projeto municipal às orientações nacionais.

Esse movimento demonstra a tentativa institucional de converter o *improvviso institucional* em uma ação planejada, legitimada por marcos legais e pela BNCC. Essa transição é significativa, pois reflete o processo de ressignificação docente e

institucional, em que as práticas se reorganizam para adquirir um novo sentido pedagógico, em consonância com o que Freire (2011) chama de “recriação da prática”, a capacidade de transformar o dado em construção coletiva de saber.

Outro aspecto recorrente nas falas diz respeito ao critério de escolha das escolas e professores que participariam da implantação. De modo geral, as respostas indicam que a seleção se baseou mais na disponibilidade e no interesse das gestões escolares do que em critérios uniformes ou técnicos. O Professor 02A observa que “foi uma vontade da gestão mesmo de implantar”, enquanto o Professor 08A descreve um processo pouco sistematizado:

“A gente ia lá, escolhia a escola, e daí a escola era contemplada com inglês [...]. Não tinha nenhuma regra para ser seguida [...]. Era o professor que escolhia onde queria lecionar.” (Professor 08A, 2024)

A ausência de um critério institucional mais claro é reconhecida também pelos próprios gestores. A Diretora do Departamento do EF da SMED explica que a seleção foi feita por meio de um levantamento de interesse, tanto dos professores quanto das equipes gestoras:

“[...] fizemos um levantamento via formulário [...]. Aqueles que sinalizaram língua inglesa foram contemplados [...]. Achamos esse processo mais democrático na ocasião.” (Diretora do Departamento do EF da SMED, 2024)

A Assessora Pedagógica da SMED complementa que as próprias escolas passaram a indicar o desejo de receber o componente, especialmente quando já havia professores com vínculo na instituição:

“[...] a escola indica para a Secretaria: olha, para o próximo ano eu quero ter língua inglesa [...]. Então essa também eu acho que é uma possibilidade aberta pela Secretaria.” (Assessora Pedagógica da SMED, 2024)

Por fim, o Professor 10A reforça que, em muitos casos, o pedido partia

diretamente das direções escolares:

“[...] muitas vezes é a pedido do diretor ou da diretora [...]. Já teve escola em que solicitaram inglês por ser integral.” (Professor 10A, 2024)

Esses relatos revelam um processo de implantação marcado pela flexibilidade e pela ausência de padronização, onde as decisões dependiam fortemente da iniciativa das escolas e da disponibilidade dos docentes. Essa dinâmica se aproxima do que Merlo (2018) observou em redes municipais do Espírito Santo, nas quais a inclusão do inglês no currículo também ficou a critério das escolas, gerando desigualdade na oferta entre as instituições.

Essa situação evidencia outra dimensão da categoria *improviso institucional*: a falta de critérios unificados e de um plano sistêmico que garantisse equidade na oferta do ensino de inglês. Ao mesmo tempo, revela traços de *ressignificação docente e gestora*, na medida em que professores e direções escolares passaram a protagonizar o processo, assumindo decisões e adaptando-se criativamente às condições disponíveis. Essa autonomia relativa reflete o que Nóvoa (2017) e Lima e Kawachi-Furlan (2021) apontam como um movimento de *profissionalização situada*, em que o fazer pedagógico emerge da articulação entre necessidades locais e reflexão sobre a prática.

Apesar desse cenário que sugere um caráter emergencial e improvisado para a inserção do inglês no EF I, os docentes não se limitam à função de execução de decisões alheias: eles agem politicamente, reinterpretam suas condições de trabalho e criam caminhos de atuação a partir das lacunas estruturais. Esse movimento pode ser compreendido à luz do conceito de *praxiologias docentes* entendido como o conjunto de ações situadas e reflexivas que articulam saberes e fazeres pedagógicos na busca por transformações significativas. Conforme argumentam Tonelli e Selbach (2025),

as praxiologias docentes constituem-se como mecanismos de resistência e transformação, materializando-se na busca por legitimação institucional, na valorização dos saberes locais, na produção colaborativa de materiais didáticos e na contextualização do

ensino (Tonelli e Selbach, 2025, p.1)

Nesse sentido, ainda que a proposta inicial tenha se constituído como uma estratégia de realocação funcional, os professores a ressignificam, conferindo a ela sentidos e propósitos que emergem de suas vivências, conhecimentos e lutas no cotidiano escolar.

Em Araucária, esse processo foi se consolidando gradualmente. Embora alguns professores de inglês já estivessem atuando no EF I desde 2015, apenas em 2019 foi criada a coordenação de inglês na SMED, e em 2020 elaborou-se o primeiro planejamento referencial do componente curricular para o EF I, mesmo sem sua institucionalização como disciplina obrigatória. Em 2021, iniciou-se a produção de material didático próprio, o que marca um avanço significativo na estruturação do ensino de inglês na rede.

A Assessora Pedagógica da SMED relata esse processo de construção coletiva:

“A primeira coisa que a gente fez foi instituir uma vaga de coordenação para a língua inglesa [...]. Essa coordenadora ajudou na elaboração do currículo, pensou formação continuada e momentos de debate com os professores [...]. Depois, com o currículo pronto, elaboramos também o material didático produzido por pessoas da própria rede.” (Assessora Pedagógica da SMED, 2024)

A consolidação dessas ações vai ao encontro das orientações do British Council (2022), que destaca a importância de diretrizes claras e de políticas locais que assegurem a implementação responsável da LI, respeitando as capacidades e especificidades de cada contexto. O documento enfatiza que cabe às secretarias municipais de educação promover espaços coletivos de diálogo, planejamento e criação de materiais, bem como favorecer a articulação entre professores de inglês e regentes, aspectos que, progressivamente, passaram a ser incorporados pela SMED de Araucária.

A partir dessa evolução, é possível observar o surgimento da categoria

ressignificação institucional, quando a gestão passa de um papel reativo para um papel propositivo, apropriando-se da experiência inicial e transformando-a em política educacional estruturada. Essa transformação confirma o que Freire (2011) defende ao afirmar que a prática educativa é um processo inacabado de reinvenção: um espaço em que o aprender e o ensinar se constroem pela reflexão crítica sobre a realidade. Do mesmo modo, Bortoni-Ricardo (2008) argumenta que o educador-pesquisador e a gestão reflexiva compartilham a tarefa de reconstruir coletivamente o conhecimento a partir da experiência concreta.

Assim, observa-se que o processo de implantação do ensino de inglês no EF I do município foi permeado por ambivalências: ao mesmo tempo em que surgiu de uma necessidade administrativa, foi se transformando em um movimento de construção pedagógica mais ampla, pautado em políticas nacionais e em iniciativas locais de formação e produção curricular. Essa trajetória revela um esforço de ressignificação institucional e docente, no sentido de transformar uma demanda circunstancial em uma proposta educativa com intencionalidade formativa.

Diante desse percurso gradual e da consolidação de ações pedagógicas e institucionais, torna-se possível organizar os principais acontecimentos relacionados à implantação do ensino de LI no EF I em Araucária de forma cronológica. O quadro a seguir sintetiza a evolução do processo entre 2015 e 2024, destacando os marcos institucionais, as iniciativas formativas e a produção de material didático:

QUADRO 1 – LINHA DO TEMPO DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ARAUCÁRIA (2015–2024)

Ano / Período	Acontecimento principal	Descrição resumida
2015	Início da estadualização do EF II e remanejamento docente	Transferência das turmas de 6º ao 9º ano para a rede estadual. Professores de LI da rede municipal são realocados para o EF I, sem planejamento prévio, a fim de evitar a ociosidade.

2016–2018	Ações pontuais e desarticuladas	O ensino de inglês ocorre de forma isolada, sem coordenação pedagógica, currículo estruturado ou material didático próprio. As escolas decidem de maneira autônoma sobre a oferta.
2019	Criação da Coordenação de LI na SMED	Instituição de uma vaga de coordenação específica para o componente. Início das discussões sobre o currículo e as formações continuadas para os docentes.
2020	Elaboração do Planejamento Referencial com base no PME	Elaboração do documento curricular de LI para o EF I em consonância com a BNCC tendo como respaldo legal a meta 2.7 do Plano Municipal de Educação,
2020–2024	Formação e produção de material didático	Desenvolvimento de materiais didáticos elaborados por professores da rede municipal, com incentivo da SMED, e realização de formações continuadas.
2021–2024	Expansão gradual da oferta	Ampliação do número de escolas atendidas, conforme a disponibilidade docente e o interesse das gestões escolares.
2024	Levantamento de dados para a presente pesquisa	Identificou-se que 11 dos 18 professores de LI atuam em 11 das 33 escolas municipais.

FONTE: Autora baseada em informações fornecidas pela SMED (2024)

Em síntese, a análise da contextualização da implantação permite identificar o entrelaçamento entre três dimensões fundamentais: o *improviso institucional* que marcou o início do processo, a *lacuna formativa* enfrentada pelos professores deslocados para o EF I e a *ressignificação docente e institucional* que emergiu com o tempo, convertendo a urgência em oportunidade. Essa tríade evidencia o que Tonelli (2023) descreve como a “dinâmica de reconstrução pedagógica” típica das redes municipais brasileiras: um movimento que nasce da falta, mas gera inovação. No caso de Araucária, o ensino de inglês no EF I não apenas se consolidou como componente curricular em expansão, mas também produziu reflexões formativas e coletivas que repositionaram o papel do professor de LI como agente de mudança. Dessa forma, o

processo inicial, marcado pela contingência, evolui para um cenário de construção colaborativa, expressão concreta do princípio freireano de que a prática educativa é, essencialmente, um ato de reinvenção constante.

3.2 Políticas da Implementação

A consolidação do ensino de LI no EF I em Araucária contou, após sua implantação inicial por contingência, com o respaldo de políticas públicas municipais e nacionais que passaram a orientar sua institucionalização. Um marco importante foi a Meta 2, Estratégia 2.7, do Plano Municipal de Educação de Araucária (2020), que estabeleceu como diretriz a elaboração de proposta curricular para a inserção de LEM no EF I.

Essa ação local se insere no contexto mais amplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que reconhece a LI como componente da área de Linguagens e a legitima como parte diversificada do currículo desde o EF I, ainda que sua obrigatoriedade se concentre a partir do 6º ano. A BNCC propõe uma abordagem orientada à prática social da linguagem, compreendendo a LI como meio de interação intercultural e acesso a múltiplos repertórios culturais.

Como resultado dessas diretrizes, a Secretaria Municipal de Educação de Araucária (SMED) iniciou, a partir de 2019, uma série de ações com vistas à organização do ensino de inglês no EF I. Primeiramente, foi criada a coordenação específica da área de LI, responsável pela articulação entre professores e gestão pedagógica, pela orientação curricular, e pela promoção de formações continuadas.

Em 2020, foi elaborado o primeiro planejamento referencial para o componente, alinhado à BNCC e produzido por docentes da rede, o que contribuiu para consolidar a disciplina no cotidiano escolar. Em paralelo, a SMED incentivou a construção de materiais didáticos próprios, contextualizados às realidades das escolas municipais, e implementou ações formativas periódicas para os professores, ainda que com carga horária reduzida.

Essas movimentações evidenciam um movimento de aproximação entre

prática e política: a oferta do componente curricular, inicialmente motivada por uma reorganização administrativa, passou a se fundamentar em políticas educacionais mais amplas, conformando-se como um projeto formativo em construção. Como destacou a Secretaria Municipal de Educação, ao ser questionada sobre a origem da iniciativa:

“A origem foi toda essa organização ou reorganização que a gente está tendo que fazer até hoje. [...] A base nacional comum curricular é lei. Então, o município tinha que se adequar. E dentro dos objetivos de aprendizagem da base, a língua inglesa faz parte desde os anos iniciais. [...] Araucária começou isso em 2019 comigo, com muita dor.” (Secretaria da SMED, 2024)

A fala da Secretaria evidencia a relação direta entre a obrigatoriedade imposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e a necessidade de reorganização interna da rede. A decisão de incluir a LI no currículo do EF I, portanto, emergiu simultaneamente de uma pressão legal e de uma urgência administrativa, representando um movimento de adaptação mais do que de planejamento pedagógico. Embora a BNCC (2018) reconheça a LI como parte do currículo escolar, Tonelli (2023) aponta que a ausência de diretrizes específicas para o EF I gera incertezas nas redes e no trabalho pedagógico do professor. Essas lacunas impactam diretamente a consistência do ensino de inglês na infância e pressionam as instituições a criarem suas próprias estruturas formativas e curriculares.

Nesse contexto, a SMED passou a buscar respaldo nas políticas públicas e no Plano Municipal de Educação (2020), que prevê, em sua Meta 2, Estratégia 2.7, a elaboração de proposta para inserção de LEM no EF I. A Assessora Pedagógica, ressaltou essa convergência:

“O plano municipal de educação tinha indicação de implantação de língua estrangeira para as crianças dos anos iniciais [...]. Então, a gente tem uma estratégia, numa das metas do plano, que trata sobre essa implantação.” (Assessora Pedagógica da SMED, 2024)

A partir desse marco normativo, o município iniciou, em 2019, um processo gradual de implementação, priorizando as escolas de tempo integral, conforme explicou a Assessora:

“Não ocorreu [a implementação em todas as escolas] por conta da falta de efetivo, falta de profissionais para o atendimento. [...] O foco foram as escolas em tempo integral, por elas terem espaço de atendimento e necessidade de novas propostas de trabalho. A ideia é ir implementando em todas elas, mas tudo isso também depende de interesse político.” (Assessora Pedagógica da SMED, 2024)

Essa declaração evidencia a relação entre condições estruturais, decisões políticas e equidade na oferta, aspectos frequentemente citados pela literatura sobre políticas de ensino de línguas adicionais na educação básica (Brossi; Tonelli, 2021). A ampliação da oferta de inglês em Araucária, embora respaldada em documentos legais, esbarra em limitações de pessoal e recursos, o que reforça a importância de políticas estáveis e de concursos públicos específicos para o componente.

Ao analisar as falas das gestoras, percebo também um movimento de legitimação pedagógica do processo. A Assessora Pedagógica enfatizou que a Secretaria buscou estudos que fundamentassem a presença do inglês na infância:

“A Secretaria e eu acreditamos que é essencial. [...] Já tivemos embates com professores dos anos iniciais que diziam que traria prejuízo para a alfabetização. [...] Mas a gente estudou a fundo e há muitas pesquisas mostrando que uma segunda língua só traz benefícios para o desenvolvimento neural das crianças.” (Assessora Pedagógica da SMED, 2024)

A postura descrita pela Assessora demonstra uma tentativa de construir fundamentação científica e pedagógica para uma decisão inicialmente administrativa, em sintonia com o que Nóvoa (2017) define como profissionalização contextualizada - um processo de formação que nasce das demandas concretas da prática e se consolida pela reflexão coletiva.

As falas indicam, portanto, que a política de implantação da LI em Araucária

evoluiu de uma ação emergencial para um projeto em construção, sustentado pela busca de coerência com as diretrizes nacionais e locais. Ainda que o percurso tenha sido marcado por improvisos e limitações, as gestoras reconhecem avanços significativos, como a elaboração de um currículo próprio e o início da produção de materiais didáticos municipais. A Assessora sintetizou esse momento de transição:

“Estamos em processo de implementação. O currículo está pronto, de primeiro a quinto. O material ainda não. A implementação em todas as escolas também não. [...] A gente está nesse movimento de implementação, de continuidade.” (Assessora Pedagógica da SMED, 2024)

Em síntese, as falas da equipe gestora da SMED revelam um processo de implantação progressivo, híbrido e inacabado, que nasce de uma reorganização administrativa, mas se consolida em torno de uma construção pedagógica coletiva. O caso de Araucária exemplifica como políticas locais podem se reconfigurar a partir da atuação de sujeitos que, ao interpretar as demandas legais e institucionais, buscam transformá-las em práticas formativas com sentido educativo.

Ao contrastar as vozes institucionais com as percepções docentes descritas na seção anterior, percebe-se uma clara dualidade de perspectivas: para os professores, o processo representou um *improvisto institucional*; para a gestão, uma *adaptação estratégica* em consonância com a BNCC e o PME. Essa coexistência de sentidos revela uma *tensão produtiva* entre a política e a prática, uma tensão que, como destaca Moita Lopes (2013), constitui o próprio espaço da Linguística Aplicada crítica, onde os significados da ação educativa se constroem de forma negociada, entre o prescrito e o vivido.

Além disso, a fala da Assessora Pedagógica introduz uma importante dimensão da *lacuna formativa*. Ao mencionar os embates com professores que temiam prejuízos à alfabetização, evidencia-se a falta de clareza conceitual sobre o ensino de línguas na infância. Tal lacuna, conforme Santos e Tonelli (2022), decorre de currículos de licenciatura que ainda não integram a perspectiva da *LIC* em suas ementas, gerando insegurança e resistência docente frente à novidade. Nesse sentido, as ações formativas conduzidas pela SMED assumem um papel reparador, mas também

revelam os limites da política educacional quando não há base legal consolidada para sustentar a prática.

A política de implementação, portanto, pode ser interpretada a partir de três níveis interdependentes: (a) o nível normativo, que legitima a oferta da disciplina por meio da BNCC e do PME; (b) o nível estrutural, marcado por restrições de pessoal e infraestrutura; e (c) o nível formativo, em que se observa o esforço de alinhar prática e teoria por meio de formações pontuais. Essa tripla dimensão ilustra o que Brossi e Tonelli (2021) definem como “implantação de baixo para cima”, um processo em que políticas nascem da necessidade e se constroem progressivamente na prática cotidiana, com forte protagonismo dos professores e gestores locais.

Desse modo, as políticas de implementação em Araucária exemplificam o movimento de *ressignificação institucional* iniciado na fase anterior. O que começou como reorganização administrativa se transformou gradualmente em política linguística em construção, articulando a *lacuna formativa* dos professores à busca por legitimidade curricular. Essa trajetória reforça a ideia de que as políticas públicas em educação, sobretudo no ensino de línguas, são sempre processos dinâmicos e negociados dependentes tanto da legislação quanto do engajamento reflexivo dos sujeitos que as colocam em prática (Brossi e Tonelli, 2021).

Em síntese, a análise das políticas de implementação revela um cenário de transição: de um *improviso institucional* inicial para um esforço de *ressignificação pedagógica* ancorado em marcos legais e em ações formativas. Essa transformação é sustentada por sujeitos que, conscientes de suas lacunas e desafios, passam a atuar de modo reflexivo e colaborativo. Em consonância com Freire (2017), pode-se afirmar que o processo de implantação do ensino de inglês em Araucária constitui um ato de “invenção coletiva”, no qual o saber docente e o saber institucional se entrecruzam na construção de uma nova política de educação linguística para a infância.

3.3 Ações e Percepções da SMED

Ao analisar as entrevistas realizadas com representantes da Secretaria Municipal de Educação de Araucária (SMED), identifiquei uma compreensão

compartilhada de que a implantação do ensino de LI no EF I resultou de uma reorganização estrutural da rede, mas que, com o tempo, passou a ser vista como uma oportunidade de inovação pedagógica. Essa dupla dimensão, administrativa e formativa, aparece de modo recorrente nas falas das três gestoras entrevistadas, que participaram diretamente da consolidação da disciplina no município.

A Secretaria Municipal de Educação destacou que a implantação não surgiu a partir de uma política linguística planejada, mas de uma necessidade emergente decorrente da estadualização das turmas de 6º aos 9º anos. Ela explicou:

“A gente tinha que abrir mais vagas para a Educação Infantil, e, com a saída dos anos finais, os professores de inglês precisaram ser realocados. Foi uma reorganização da rede, mas também uma chance de pensar o ensino de inglês de outro modo, porque agora as crianças teriam contato com a língua desde cedo.”(Secretaria da SMED, 2024)

A fala da Secretaria evidencia que o processo começou com uma motivação administrativa, mas acabou abrindo espaço para uma reflexão sobre o papel da LI na formação básica. Essa ambiguidade, entre necessidade e oportunidade, aparece também em outros contextos analisados por Tonelli (2017), quando a autora mostra que a inclusão de línguas adicionais no EF I, em muitas redes municipais, ocorre de forma reativa, e não como resultado de políticas linguísticas consolidadas.

Ainda na fala da Secretaria, percebe-se o esforço da SMED em legitimar a presença da LI como componente curricular, não apenas como medida paliativa para realocação de docentes. Ela destacou que o município buscou, progressivamente, construir um referencial próprio:

“A gente sabia que não dava para só colocar os professores lá e pronto. Precisava pensar num planejamento, numa formação. E, mesmo sem ter uma política pronta, fomos tentando criar uma estrutura mínima para que o ensino fizesse sentido.”(Secretaria da SMED, 2024)

Essa postura dialoga com o que Nóvoa (2017) denomina de profissionalização contextualizada da docência, processo em que as instituições educativas aprendem a partir de suas próprias práticas e reorganizam saberes para responder a novas demandas. No caso de Araucária, a SMED assumiu um papel formativo emergencial, que se tornou base para posteriores iniciativas de sistematização pedagógica.

A Diretora do Departamento de EF da SMED, complementou essa visão ao relatar o desafio de articular as ações pedagógicas em um momento de grande transição institucional:

“Foi um processo de reconstrução. Primeiro veio a mudança da rede, depois fomos entendendo como isso impactava cada componente. No caso do inglês, percebemos que era preciso garantir continuidade, criar parâmetros, oferecer formações e materiais de apoio. A assessoria de inglês surgiu nesse contexto, para ajudar a dar unidade para o trabalho.” (Diretora do Departamento de EF da SMED, 2024)

A fala da Diretora reforça o caráter gradual da implantação e o reconhecimento da importância de uma assessoria específica para o componente curricular. Essa decisão, segundo ela, foi essencial para que a SMED pudesse oferecer orientações e momentos formativos, ainda que insuficientes. Como argumenta Bortoni-Ricardo (2008), o desenvolvimento de políticas educacionais eficazes depende da capacidade de criar espaços de interação entre a gestão e os professores, o que, em Araucária, começou a ser construído de forma colaborativa.

As formações continuadas podem ser compreendidas como uma resposta à *lacuna formativa* identificada entre os professores. A SMED atua, nesse caso, em uma lógica de *formação situada* (Nóvoa, 2017), isto é, aquela que nasce das necessidades concretas da prática. Esse movimento mostra o esforço institucional de transformar uma fragilidade inicial em oportunidade de crescimento coletivo, reforçando o papel da Secretaria como mediadora entre teoria e prática.

A Assessora da Área de LI da SMED, relatou que, no início, havia muita insegurança por parte dos docentes, já que poucos tinham experiência com o público infantil:

“Os professores estavam acostumados com o 6º ao 9º ano. De repente, eles se viram com turmas de 1º e 2º ano. A dificuldade maior era entender a linguagem das crianças, adaptar os conteúdos e criar atividades lúdicas, porque o material que tínhamos era voltado para alunos mais velhos.” (Assessora da Área de LI da SMED, 2024)

Ela também relatou que, diante desse cenário, a SMED passou a oferecer cursos de curta duração, com o objetivo de apoiar os docentes nesse processo de adaptação:

“A gente começou com encontros formativos trimestrais, quatro horas por vez. São oficinas que eu mesma ministro, trazendo ideias de atividades, músicas, jogos, estratégias. É pouco tempo, mas é o que conseguimos garantir dentro da rotina da Secretaria.” (Assessora da Área de LI da SMED, 2024)

Esses depoimentos revelam que, embora a SMED tenha se empenhado em oferecer algum suporte formativo, a estrutura disponível ainda é insuficiente diante da complexidade que envolve o ensino de uma língua adicional na infância. A formação continuada descrita pela Assessora se aproxima do que Nóvoa (2001) chama de formação centrada na prática, um modelo que, embora valioso, necessita de tempo, acompanhamento e reflexão sistemática para gerar transformações duradouras.

Percebo, assim, que as ações da SMED foram fundamentais para consolidar a presença da LI no EF I, mas também evidenciam as fragilidades de uma implementação construída “em movimento”, sem um projeto político-pedagógico prévio. O esforço de institucionalização, representado pela criação da assessoria e pelo início de formações periódicas, demonstra sensibilidade da gestão, porém não resolve questões estruturais relacionadas à formação específica dos professores e à produção de materiais adequados à faixa etária.

3.4 Perfil e Formação dos Professores de Língua Inglesa

Nesta seção, apresento o perfil dos professores de LI participantes da pesquisa, buscando compreender de que forma suas trajetórias formativas e profissionais se articulam com as demandas do ensino de LI no EF I da rede municipal de Araucária. A análise das respostas aos questionários e entrevistas permite identificar um quadro heterogêneo, marcado por formações distintas e por experiências que, em muitos casos, antecedem a implantação oficial do componente no EF I.

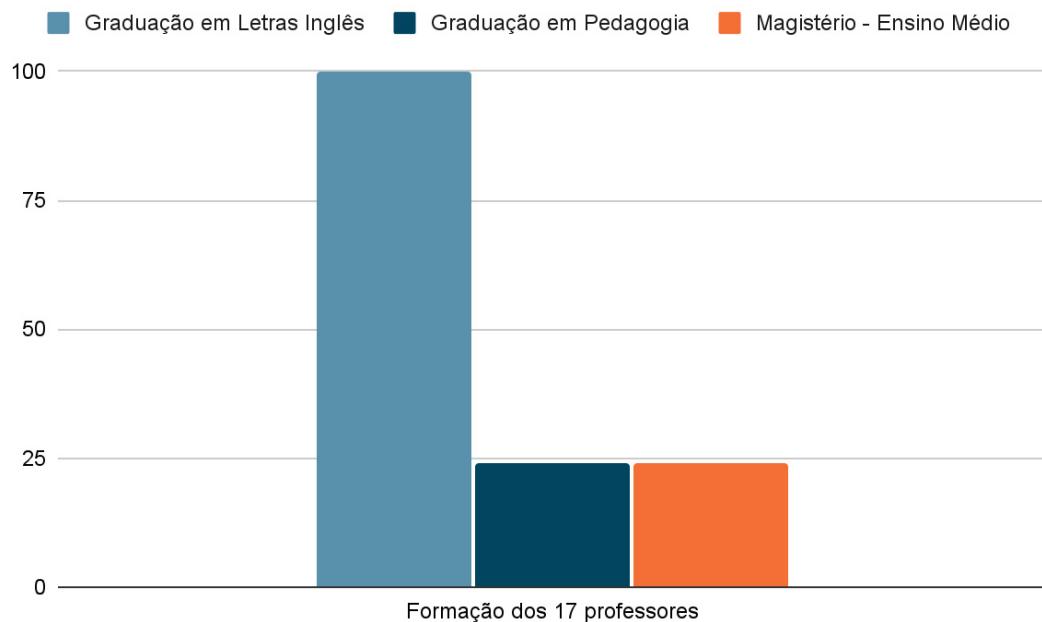
A formação dos 17 professores de LI da rede municipal de ensino de Araucária-PR revela um perfil acadêmico coerente com as exigências do cargo: todos possuem graduação em Letras – Inglês, requisito obrigatório para a nomeação ao cargo de professor de LI no município. No entanto, apenas quatro desses docentes também possuem graduação em Pedagogia. Em entrevistas com dois desses profissionais, foi possível identificar que a escolha por essa segunda formação esteve relacionada à nova demanda das escolas municipais, que passaram a incluir o ensino de LI no EF I, exigindo conhecimentos mais voltados às especificidades da infância.

“Fiz o curso de Pedagogia para compreender melhor a cosmovisão do primeiro ao quinto ano e a parte da legislação, que o curso de Letras não aprofunda. Isso me ajudou bastante a entender a educação infantil e as etapas de desenvolvimento da criança” (Professor 05A, 2024).

Além disso, os dados apontam que 23,5% dos professores (quatro docentes) cursaram o Magistério no Ensino Médio, na modalidade Normal. Desses, dois relataram, em entrevista, que a formação inicial contribuiu significativamente para sua adaptação ao ensino de LI no EF I, especialmente no contexto de transição do EF II para o EF I, em curso no município.

“O magistério me ajudou muito nessa mudança, porque a gente aprende sobre o desenvolvimento da criança, o que ela pode aprender em cada fase. Isso fez diferença quando comecei com os pequenos” (Professor 08A, 2024).

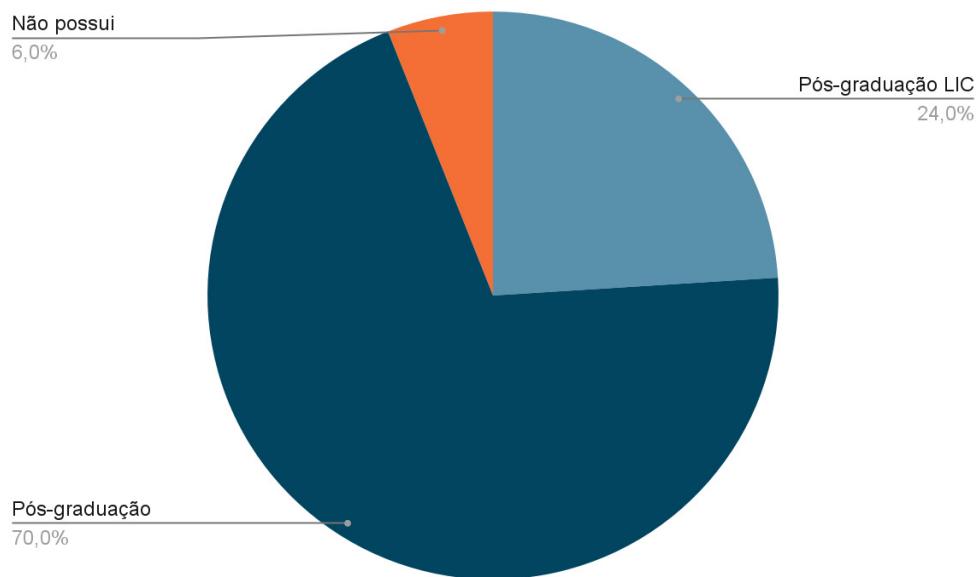
GRÁFICO 1 - GRADUAÇÃO DOS PROFESSORES



FONTE - Autora baseada nos resultados dos questionários (2024)

Outro dado relevante diz respeito à formação continuada: 94% dos professores (16 participantes) possuem algum tipo de pós-graduação, o que evidencia um alto grau de comprometimento com o aprimoramento profissional. Dentre eles, quatro docentes (cerca de 24%) possuem especialização com foco em Linguagem e Infância (LIC), o que os capacita mais diretamente para lidar com os desafios pedagógicos específicos do trabalho com crianças. Apenas um professor (6%) ainda não possui curso de pós-graduação.

GRÁFICO 2 - PÓS-GRADUAÇÃO DOS PROFESSORES

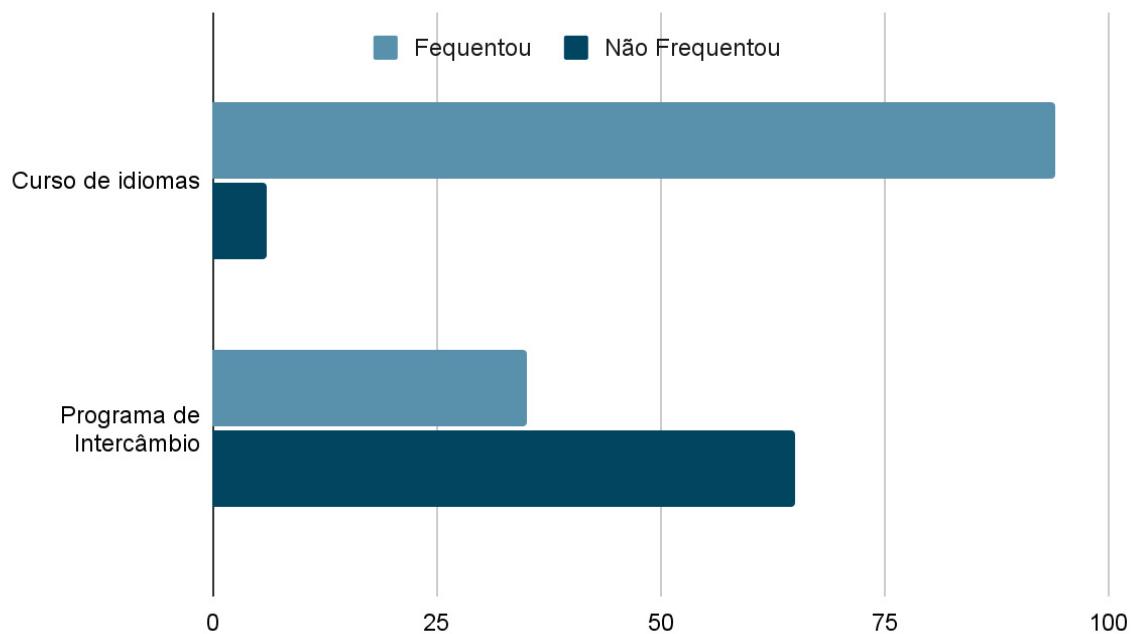


FONTE - Autora baseada nos resultados dos questionários (2024)

No que se refere ao conhecimento da língua, 16 dos 17 professores frequentaram cursos de idiomas voltados para a aprendizagem do inglês, e seis participaram de programas de intercâmbio, o que reforça o investimento na proficiência linguística.

“Estudei fora e vi como o inglês é parte natural da vida das pessoas. Isso me motivou a pensar como trazer essa vivência para as crianças, mesmo num contexto diferente” (Professor 05A, 2024).

GRÁFICO 3 - ESTUDO DE LÍNGUA INGLESA PELOS PROFESSORES



FONTE - Autora baseada nos resultados dos questionários (2024)

Em relação ao tempo de atuação como professores de LI, os dados revelam uma trajetória profissional consolidada.

QUADRO 2 – PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participante	Ano de início de atuação como professor(a) de LI	Tempo total de atuação como professor(a) de LI até o ano de 2024
A - atua em sala de aula com EF I		
B - não atua em sala de aula com EF I		
01 A	1987	37 anos
02 A	1999	25 anos
03 A	2005	19 anos
04 A	2011	13 anos
05 A	1999	25 anos
06 A	1998	26 anos
07 A	2010	14 anos
08 A	2010	14 anos

09 A	1993	31 anos
10 A	2010	14 anos
11 A	1985	39 anos
12 B	1998	26 anos
13 B	2000	24 anos
14 B	1999	25 anos
15 B	2012	12 anos
16 B	2004	20 anos
17 B	2003	21 anos

Fonte: Autora baseada nos resultados dos questionários ((2024)

O tempo de atuação como professores de LI entre os participantes varia entre 12 e 39 anos. Observa-se, ainda, que a maioria já atuava como docente antes da nomeação oficial no município de Araucária, com as nomeações ocorrendo entre os anos de 2001 e 2012. Isso significa que esses profissionais ocupam o cargo na rede municipal há, pelo menos, 12 anos.

Esses dados revelam um corpo docente experiente e qualificado, tanto em sua formação inicial quanto continuada. Contudo, as entrevistas indicam que o acúmulo de experiência não eliminou lacunas formativas relacionadas ao ensino de crianças. Muitos professores reconhecem que a formação em Letras não os preparou para lidar com as especificidades do público infantil, o que reforça a necessidade de reformulação do currículo desse curso, defendida por Santos e Tonelli (2021), para que contemplem as especificidades do ensino-aprendizagem infantil.

“Na faculdade, a gente não teve nada sobre o ensino de inglês para criança. Eu não fiz magistério nem pedagogia, então precisei buscar isso em cursos de extensão e formações continuadas. É um público diferente, a gente tem que aprender a linguagem deles” (Professor 02A, 2024).

“Eu achava que ser habilitado em língua estrangeira já era suficiente, mas percebi que não. Precisa ter formação voltada para essa faixa etária, porque o ensino para crianças

tem muitas especificidades" (Professor 08A, 2024).

As entrevistas também evidenciam que o início da docência no EF I foi, em muitos casos, resultado de um redirecionamento profissional provocado pela estadualização das turmas de 6º ao 9º ano. Essa transição, embora desafiadora, foi vista por alguns como uma oportunidade de reinvenção profissional.

"A princípio, não era a minha opção. Eu trabalhava com os maiores e tinha medo do fundamental. Mas depois que comecei, me encantei. Hoje, se me perguntassem se eu queria voltar, eu diria que não" (Professor 08A, 2024)

"Foi uma mudança de cenário. Muitos professores foram deslocados para as séries iniciais, e eu optei por continuar dando aula de inglês. Com o tempo, percebi que era um desafio, mas também uma chance de aprender" (Professor 02A, 2024).

A trajetória dos professores também revela um alto comprometimento com a formação continuada, mesmo quando ela ocorre por iniciativa individual, sem indução institucional. Cursos de pós-graduação, especializações, formações on-line e até experiências internacionais foram relatadas como formas de suprir lacunas deixadas pela formação inicial.

"A pós-graduação me ajudou a entender melhor as fases da aprendizagem da criança, mas ainda é pouco. Acho que deveria ter mais horas sobre isso, sobre como a criança aprende e o que é adequado para cada idade" (Professor 08A, 2024).

"Quando comecei a trabalhar com os pequenos, busquei muita coisa por conta própria: vídeos, textos, observação das regentes. Fui aprendendo com elas como chegar até os alunos" (Professor 08A, 2024).

Além disso, os relatos apontam para um perfil docente marcado pela experiência e pela reflexão sobre a prática. Muitos professores mencionaram que o exercício de ensinar inglês para crianças trouxe novos sentidos à docência e exigiu uma postura investigativa. Essa postura por sua vez vem ao encontro com o que Paula (2010) argumenta sobre a identidade profissional do educador ser continuamente

negociada e (re)construída nas interações dialógicas que permeiam o espaço escolar.

“Ensinar inglês para crianças é ajudar elas a verem o mundo. Mostrar que elas podem ir além do que vivem ali, por causa do inglês” (Professor 08A, 2024).

“Nos anos iniciais, os alunos têm mais espontaneidade, menos bloqueios, aceitam praticar e repetir. É muito gratificante ver o entusiasmo deles” (Professor 11A, 2024)

“A gente ensina o que é, o que acredita. Quando o professor gosta do que faz, isso contagia. A criança percebe” (Professor 05A, 2024).

Por outro lado, a falta de formação pedagógica voltada para a infância ainda é apontada como um dos principais desafios. Professores relatam dificuldades em adaptar a linguagem, planejar aulas mais dinâmicas e lidar com o tempo de atenção das crianças.

“Eles têm um tempo de atenção menor, então precisamos variar muito as atividades. Senão, eles se aborrecem e perdem o interesse” (Professor 08A, 2024).

“O mais difícil é aprender a linguagem das crianças, saber como se comunicar com elas. Eu nunca tinha trabalhado com esse público” (Professor 05A, 2024).

Os dados apresentados evidenciam um corpo docente com experiência consolidada e qualificação técnica relevante, tanto em sua formação inicial quanto continuada. No entanto, revelam também lacunas formativas relacionadas às especificidades do ensino de LIC. A análise das entrevistas demonstra que a passagem do EF II para o EF I exigiu dos docentes um reposicionamento profissional e pedagógico, marcado pela busca autônoma por novas aprendizagens.

Essa realidade reforça a necessidade de políticas públicas de formação continuada que integrem a dimensão linguística e pedagógica, assegurando aos professores de LI condições de atuação compatíveis com as demandas cognitivas, afetivas e metodológicas da infância.

3.5 Concepções e Desafios do Ensino de Língua Inglesa nos Anos Iniciais

Ao analisar as entrevistas realizadas com os professores da rede municipal de Araucária, busco compreender como esses profissionais concebem o ensino de LI no EF I, quais desafios enfrentam e que sentidos atribuem à sua prática docente. As falas revelam um movimento de ressignificação constante, em que experiência, formação e afetividade se entrelaçam no exercício de ensinar uma língua adicional a crianças em processo de alfabetização.

O professor 11A expressa com clareza a convicção de que o ensino de inglês desde a infância é não apenas pertinente, mas necessário. Ele afirma:

"Eu acho fundamental, importante e vai ao encontro à necessidade das nossas crianças, porque elas já têm a língua inglesa na vida delas, convivem com o inglês pela mídia, pelo uso das tecnologias, e é a melhor fase para iniciarem."(Professor 11A, 2024)

Na fala do professor, o inglês emerge como elemento presente no cotidiano infantil, o que reforça a importância de uma abordagem pedagógica que considere a realidade *socioecológica* dos estudantes. Esse termo diz respeito à inter-relação entre práticas sociais e usos das tecnologias digitais que permeiam a vida das crianças, desde dispositivos eletrônicos até plataformas de jogos e vídeos, nas quais o inglês aparece de forma recorrente. Reconhecer essa dimensão significa compreender que tais experiências moldam modos de interação e construção de sentidos, permitindo que o ensino de inglês se conecte às vivências já familiares aos estudantes e se torne mais significativo e contextualizado.

A perspectiva defendida por Rocha (2006), Tonelli (2023) e Merlo (2018) destaca que a introdução precoce de línguas adicionais, como o inglês, contribui para o desenvolvimento integral das crianças, ampliando tanto suas capacidades cognitivas quanto sua sensibilidade intercultural. Ao ter contato com novas formas de expressão e organização do pensamento, os estudantes fortalecem habilidades como flexibilidade cognitiva, atenção e memória, além de desenvolverem atitudes mais

positivas diante da aprendizagem. No plano intercultural, o ensino de inglês favorece a abertura para a diversidade e a aproximação com diferentes produções culturais, promovendo experiências que dialogam com o mundo contemporâneo. Assim, o inglês no EFI, quando orientado por práticas pedagógicas sensíveis e contextualizadas, torna-se um espaço formativo que amplia repertórios, estimula a curiosidade e contribui para a formação de sujeitos mais críticos e preparados para interagir em uma sociedade plural.

Em contraste, o professor 05A articula uma visão crítica, reconhecendo a relevância da implantação, mas também a defasagem histórica do país em relação a outras nações, como a Finlândia, país onde realizou sua pesquisa de mestrado sobre a educação local:

“Eu acho que estamos muito atrasados, enquanto país, enquanto cidade, enquanto Estado. Nos países que conheço, o inglês é sempre ensinado desde as séries iniciais. Quanto antes a criança tem contato com a língua, mais fácil se torna aprender.”(Professor 05A, 2024)

Sua fala expressa uma consciência global que ilumina a distância entre o discurso das políticas públicas nacionais e sua efetiva materialização, distância essa agravada pelas disparidades socioeconômicas que diferenciam significativamente os dois contextos.

No que se refere ao propósito da implantação do ensino de inglês em Araucária, ambos os docentes mencionam a relação direta com a reorganização administrativa do município. O professor 11A recorda:

“Esse foi para cumprir uma exigência do MEC, porque os professores de docência 2 precisavam de um local para atuar, e eles precisavam de professores para cumprir os 33%. Então, a gente foi chamado para resolver uma necessidade do município.” (Professor 11A, 2024)

De forma semelhante, o professor 05A interpreta a iniciativa como uma medida mais institucional que pedagógica:

“Eu acho que foi uma adaptação dos profissionais da docência 2 e também uma experiência. Mas, ainda assim, percebo que os alunos se interessam pela matéria e que os pais reconhecem a importância do inglês.”(Professor 05A, 2024)

Essas falas indicam que, embora a política municipal tenha se originado de uma demanda administrativa, ela acabou abrindo espaço para práticas inovadoras e para o fortalecimento de uma nova identidade profissional, em especial entre docentes que antes atuavam apenas no EF II.

Em relação às condições de trabalho e recursos, as percepções variam conforme as realidades das escolas. O professor 11A destaca o apoio da gestão da escola onde atua e o esforço coletivo para suprir carências materiais:

“Temos material e muita boa vontade da gestão. O que falta, elas pedem, e quando há verba disponível, compram jogos, livros, dicionários. Nós temos tudo o que é necessário e o que falta sempre é buscado.” (Professor 11A, 2024)

Já o professor 5A problematiza aspectos estruturais que interferem no desenvolvimento das aulas, especialmente no que se refere à infraestrutura tecnológica:

“O único problema é a conexão com a internet, que é muito ruim. O computador oferecido pela Secretaria é limitado, e isso atrapalha muito o trabalho do professor.” (Professor 05A, 2024)

Essas observações revelam um cenário marcado pela disparidade entre escolas, mas também pela resiliência dos docentes em adaptar-se às condições disponíveis, mobilizando estratégias próprias e recursos pessoais.

Quanto às especificidades pedagógicas do ensino de inglês para crianças, ambos enfatizam a importância de metodologias lúdicas e comunicativas. O professor 11A ressalta que as atividades devem ser “de curta duração, com variação e ênfase na oralidade”, sempre partindo “do conhecimento prévio dos alunos”. O professor 05A

complementa essa perspectiva ao destacar o desafio de “aprender a linguagem das crianças”, reconhecendo a necessidade de ajustar o discurso e as interações para essa faixa etária.

“Às vezes, as palavras que eu usava do sexto ao nono ano não têm sentido com uma criança de terceiro ano. É uma linguagem diferente que eu estou aprendendo agora.” (Professor 05A, 2024)

No tocante à formação docente, os dois professores convergem ao defender a importância de uma preparação específica que une o domínio linguístico e o conhecimento pedagógico. O professor 11A afirma:

“Para os anos iniciais, o professor precisa ter graduação em língua inglesa e pedagogia, porque está lidando com o aprendiz ainda em alfabetização. E não ter esse conhecimento foi bem desafiador.” (Professor 11A, 2024)

O professor 05A, por sua vez, amplia a reflexão, apontando para a necessidade de uma formação dupla e contextualizada:

“Não é somente o curso de letras, mas sim letras e pedagogia, ou magistério com letras. E, claro, gostar do que faz. Eu sempre digo: o professor ensina aquilo que ele é.” (Professor 05A, 2024)

Essa última afirmação sintetiza uma dimensão identitária da docência, na qual ensinar inglês para crianças transcende o domínio técnico e assume uma dimensão vocacional, permeada por valores afetivos e éticos.

Por fim, as dificuldades relatadas apontam para desafios estruturais e pedagógicos persistentes. O professor 11A reconhece que “não ser professora alfabetizadora” constitui sua maior limitação, enquanto o professor 5A enfatiza a falta de reconhecimento social da disciplina, relatando episódios em que colegas afirmaram que “o inglês só serve para tapar buraco” (Professor 07A, 2024). Tais falas refletem tensões entre a prática docente e o lugar institucional do ensino de línguas no EF I — ainda em busca de legitimação dentro do currículo escolar.

Com base nessas narrativas, comprehendo que o ensino de LI no EF I em Araucária constitui um campo em construção, sustentado por professores experientes que, mesmo diante de políticas incipientes e condições desiguais, demonstram compromisso, sensibilidade e disposição para aprender com a própria prática. As vozes dos professores 11A e 05A ilustram a coexistência de entusiasmo e frustração, de autonomia e limitação, que caracterizam o processo de consolidação desse componente curricular no município.

Observa-se, portanto, que o processo de implantação do ensino de LI no EF I da rede municipal de Araucária resultou de um conjunto de fatores administrativos, legais e pedagógicos que se entrelaçaram ao longo do tempo. Ainda que tenha se originado de uma reorganização estrutural da rede, esse movimento foi gradualmente ressignificado, incorporando dimensões formativas e curriculares que conferiram maior intencionalidade ao ensino do componente.

Entretanto, compreender o modo como essa política se concretiza nas práticas cotidianas exige deslocar o olhar para além dos documentos e decisões institucionais, alcançando as experiências e percepções daqueles que vivenciam o processo diretamente: os professores.

No próximo subitem, apresento a análise das vozes docentes, destacando suas concepções sobre o ensino de inglês para crianças, os desafios enfrentados em sala de aula e as estratégias formativas que mobilizam para construir sentidos e significados em torno de sua prática profissional.

3.6 Limites Pedagógicos e (In)Completude da Formação Docente: repercussões na prática e no ensino de inglês para crianças

A presente seção busca articular dois eixos que se complementam: os limites pedagógicos enfrentados pelos professores de LI no EF I e a (in)completude de sua formação docente, compreendida como um processo em constante construção. Ao analisar as percepções dos participantes, evidencia-se que as fragilidades formativas interferem diretamente nas práticas pedagógicas, nas escolhas metodológicas e na

autopercepção profissional dos docentes que atuam com o ensino de inglês para crianças. As entrevistas revelam um conjunto de desafios relacionados à ausência de formação específica para esse público, à insegurança metodológica e à necessidade de formação continuada que dialogue com as reais demandas da sala de aula.

Os professores destacam, em suas falas, que o principal limite pedagógico está relacionado à lacuna formativa. Muitos foram formados para atuar no EF II e no EM, sem disciplinas voltadas à infância ou metodologias específicas para esse contexto. Como observa o Professor 02A:

“A graduação não prepara a gente para trabalhar com crianças. Eu nunca tive uma disciplina voltada para isso. Tudo o que eu aprendi foi com a prática, com tentativa e erro.” (Professor 02A, 2024)

Essa percepção é compartilhada por outros participantes, que relatam o estranhamento inicial diante da nova realidade. O Professor 01 A comenta:

“Foi um choque no começo. A gente chega com uma bagagem voltada para adolescentes e adultos, e de repente está ali com crianças que nem sabem ler ainda. Tive que reaprender a ensinar.” (Professor 01A, 2024)

Essas falas refletem o que Tardif (2014) descreve como o caráter experencial do saber docente: grande parte do conhecimento profissional é construída a partir da prática e da interação com o contexto escolar. Para os professores de inglês do EF I, essa aprendizagem prática tem sido o principal meio de formação, diante da ausência de políticas de apoio mais estruturadas. O Professor 07A reforça essa ideia ao afirmar:

“A gente aprende muito com o cotidiano, com a observação das crianças e com a troca entre colegas. Mas falta uma base teórica que ajude a entender melhor esse público.” (Professor 07A, 2024)

O distanciamento entre a formação inicial e a realidade do ensino de inglês

para crianças também é discutido por Santos (2005), ao argumentar que o ensino de uma língua estrangeira para crianças exige alta proficiência, domínio metodológico e conhecimento sobre o desenvolvimento infantil. A autora refuta a crença de que esse público exigiria menor preparo docente, destacando que o trabalho com crianças requer competências específicas, tanto linguísticas quanto pedagógicas. Tal constatação é corroborada por Santos (2011), ao comparar os cursos de Pedagogia e de Letras: o primeiro privilegia o conhecimento sobre a criança, enquanto o segundo foca os aspectos linguísticos, deixando uma lacuna entre os dois campos formativos. Essa lacuna aparece de forma explícita nas falas dos professores de Araucária.

O Professor 03A ilustra essa percepção ao relatar:

“Eu não tinha noção de como adaptar atividades, de como fazer a criança se interessar pela língua. A gente vai descobrindo aos poucos, com ajuda de colegas e com as formações que a Secretaria oferece.” (Professor 03A, 2024)

Ainda que os docentes reconheçam a importância das formações promovidas pela SMED, muitos consideram que a carga horária é reduzida e o enfoque, insuficiente. Segundo o Professor 09A,

“[...] as formações são boas, mas muito rápidas. Às vezes a gente sai com mais perguntas do que respostas.” (Professor 09A, 2024)

A literatura da área reforça a importância de políticas de formação continuada consistentes, articuladas à realidade da escola. Nóvoa (2017, 2022) defende que a formação deve ser compreendida como um processo permanente, enraizado nas experiências concretas dos professores, não como correção de falhas pontuais. Gatti (2000) e Santos (2009) destacam que a formação em serviço permite o diálogo entre teoria e prática, fortalecendo a identidade profissional docente. No caso dos professores de Araucária, observa-se que a ausência de uma formação inicial adequada torna a formação continuada o principal espaço de reflexão e reconstrução de saberes.

As dificuldades pedagógicas relatadas também envolvem aspectos emocionais e afetivos. Muitos professores se sentem inseguros ao trabalhar com crianças que estão em processo de alfabetização, temendo não conseguir adequar o ensino da LI a esse estágio de desenvolvimento. O Professor 04A comenta:

“No começo eu ficava com medo de não dar conta. As crianças são muito pequenas, não têm leitura nem escrita, e a gente precisa inventar estratégias o tempo todo.” (Professor 04A, 2024)

Essa fala revela o que Santos e Tonelli (2022) apontam como essencial: compreender a criança como sujeito de linguagem e integrar ao ensino de línguas conhecimentos sobre desenvolvimento infantil e ludicidade. Ensinar inglês para crianças, portanto, exige uma postura pedagógica sensível, capaz de unir aspectos cognitivos e afetivos no processo de aprendizagem.

Apesar das dificuldades, muitos professores demonstram capacidade de adaptação e ressignificação. O Professor 10A afirma:

“A gente vai se reinventando. Hoje eu já tenho um olhar diferente, aprendi a usar jogos, músicas, histórias, e percebo como as crianças respondem melhor.” (Professor 10A, 2024)

Esse movimento de reinvenção cotidiana pode ser compreendido como expressão do que Tonelli, Selbach e Kawachi-Furlan (2025) denominam *praxiologias docentes*. Assim, mesmo diante das limitações estruturais e formativas, os professores de Araucária constroem caminhos próprios, colaborativos e criativos para consolidar o ensino de inglês no EF I.

A percepção de incompletude formativa aparece de forma recorrente nas entrevistas. O Professor 11A sintetiza:

“A gente nunca está completo. Cada turma, cada ano, a gente aprende algo novo. Falta muita coisa da graduação, mas a prática ensina muito também.” (Professor 11A,

2024)

Essa visão dialoga com a concepção de Nóvoa (2001), segundo a qual a formação docente é um processo inacabado, continuamente reconstruído pela reflexão sobre a prática. Freire (2011, 2016) também enfatiza que o educador é um ser em constante devir, aprendendo e se transformando junto com seus alunos. Nesse sentido, a incompletude não é apenas uma limitação, mas uma condição constitutiva da profissão docente.

A relação entre formação e identidade profissional também é destacada nas falas dos participantes. O Professor 05A observa:

“No começo eu me sentia deslocado, parecia que eu não era mais professor de verdade, porque o que eu sabia não se encaixava. Depois fui entendendo que precisava reconstruir minha forma de ensinar.” (Professor 05A, 2024)

Essa reconstrução identitária é um processo central na docência, como argumenta Moita Lopes (2013), ao afirmar que o professor precisa constantemente reinventar seu fazer pedagógico diante das mudanças sociais, culturais e institucionais. Bortoni-Ricardo (2008) acrescenta que o professor-pesquisador, ao refletir sobre sua prática, torna-se protagonista do próprio desenvolvimento profissional.

Outro aspecto recorrente nas falas é a necessidade de maior apoio institucional para sustentar o trabalho pedagógico. O Professor 06A aponta:

“A gente precisa de mais materiais, mais tempo e mais diálogo com a Secretaria. Muitas vezes o que a gente cria em sala fica por conta própria, sem um direcionamento maior.” (Professor 06A, 2024)

De modo geral, as falas dos professores de inglês de Araucária revelam uma trajetória de aprendizado marcada por desafios, mas também por superações e ressignificações. O reconhecimento das limitações pedagógicas e da incompletude

formativa não aparece como um obstáculo intransponível, mas como ponto de partida para a construção coletiva de novos saberes. A formação continuada, ainda que insuficiente, tem funcionado como espaço de partilha e fortalecimento profissional, aproximando os docentes e promovendo o diálogo entre teoria e prática.

Em síntese, os resultados analisados indicam que a formação inicial dos professores de LI ainda não contempla as especificidades do ensino de línguas para crianças, o que acarreta limitações pedagógicas significativas. No entanto, a prática cotidiana e a participação em espaços formativos têm possibilitado a reconstrução de saberes e a consolidação de uma identidade profissional mais reflexiva e crítica. A incompletude constitui o motor do desenvolvimento docente, na medida em que impulsiona a busca por novos conhecimentos e metodologias. Como defende Nóvoa (2022), “é na profissão que se aprende a ser professor”, e é nesse movimento contínuo entre saberes, práticas e experiências que os docentes de Araucária vêm reafirmando seu papel como protagonistas na construção de um ensino de inglês significativo e contextualizado para as crianças da rede pública.

3.7 Potencialidades e Benefícios do Ensino de Inglês nos Anos Iniciais

As entrevistas revelam um quadro de percepções diversas em relação à idade mais adequada para o início do ensino de inglês no EF I. Entre os professores, há uma divisão de opiniões: enquanto alguns defendem que “quanto antes, melhor”, acreditando que a introdução precoce favorece a familiaridade e a espontaneidade no uso da língua, outros consideram mais prudente iniciar o ensino a partir do 3º ano, quando os alunos já se encontram alfabetizados e, portanto, mais aptos a compreender de forma estruturada os conteúdos da nova língua. Essa divergência aponta para diferentes concepções de infância e de aprendizagem linguística, refletindo tanto as experiências pedagógicas pessoais quanto às condições concretas de ensino vividas por cada docente.

Há um consenso entre a maioria dos professores entrevistados acerca da relevância da introdução do ensino de inglês no EF I, sendo amplamente defendida a sua implementação. As falas evidenciam uma compreensão compartilhada de que a infância constitui um período particularmente propício para a aprendizagem de

línguas, em virtude de características cognitivas e afetivas próprias dessa fase do desenvolvimento. Para muitos docentes, as crianças se mostram mais receptivas, curiosas e desinibidas diante de novos desafios linguísticos, o que favorece uma aprendizagem mais natural e prazerosa.

Entre os participantes, destaca-se a fala do Professor 05A, que associa o aprendizado precoce ao desenvolvimento neurológico e à plasticidade cerebral infantil:

“Então, na criança, ela é mais livre para expressar e também tem toda a questão da elasticidade cerebral, das conexões, que são, pelo menos na área da língua, são bem mais fáceis de serem feitas em crianças entre quatro e sete anos. Então, por exemplo, vou dar um exemplo bem clássico, a questão do acento. Se você aprende o inglês durante as séries iniciais, tem contato com a língua de forma significativa, provavelmente, consiga aprender inglês, que não tenha um acento da língua portuguesa. Já depois dos 15, é muito difícil. A pessoa tem uma habilidade muito especial.” (Professor 05A, 2024)

A percepção da docente ecoa um entendimento amplamente reconhecido pela literatura sobre aquisição de línguas adicionais, segundo o qual a infância representa uma janela de oportunidade para o desenvolvimento de competências linguísticas mais próximas das de falantes nativos. Nessa fala, nota-se a valorização da “forma significativa” de contato com o idioma, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que ultrapassem o ensino mecânico de vocabulário e estruturas gramaticais.

De modo complementar, o Professor 03A enfatiza não apenas os benefícios cognitivos, mas também o impacto longitudinal do aprendizado iniciado nos primeiros anos escolares:

“Olha, eu acho que é importante eles terem o inglês nos anos iniciais. Eu tenho alguns alunos que estão comigo aqui, que teve um ano que a gente tinha menos turmas, e eu consegui pegar o primeiro ano. Então, eu tenho hoje alunos no quarto ano que estão comigo desde o primeiro ano. Então, eu consigo ver a evolução. E eu penso assim, esse aluno, quando chegar no sexto ano, ele vai fazer a diferença no inglês, ele já vai ter uma bagagem, ele vai ter um conhecimento diferente daquele que não teve a oportunidade, então eu acho isso importante, e eles gostam.” (Professor 03A, 2024)

O relato evidencia um olhar sensível sobre o processo de aprendizagem e a continuidade do percurso formativo das crianças. A docente reconhece a importância do acompanhamento longitudinal e observa empiricamente os avanços dos alunos, associando o prazer e o interesse pelo idioma à construção de uma base sólida que poderá refletir-se em etapas posteriores à escolarização.

Essas percepções dialogam com achados recentes da literatura, como no estudo de Oliveira e Souza (2024), que apontam o aprendizado precoce de uma língua estrangeira moderna como facilitador da aquisição de habilidades linguísticas de maneira mais eficaz e natural, em razão da plasticidade cerebral característica dessa faixa etária. Os autores destacam que o contato com uma nova língua na infância pode favorecer o desenvolvimento de competências metalingüísticas e o aprimoramento da própria língua materna, estimulando processos de atenção, abstração e memória.

Além dos aspectos cognitivos, os professores mencionam a presença cada vez mais constante da LI no cotidiano das crianças - seja em jogos, músicas, vídeos, séries ou redes sociais -, o que, segundo eles, confere um caráter de familiaridade e espontaneidade à aprendizagem escolar. Essa observação reforça o papel da escola como espaço capaz de mediar e ampliar experiências linguísticas já presentes na cultura infantil, transformando a exposição midiática em oportunidade pedagógica significativa. Nesse sentido, o ensino de inglês nas séries iniciais não é percebido apenas como antecipação curricular, mas como um modo de tornar o aprendizado mais conectado à realidade sociocultural dos estudantes.

Do ponto de vista mais amplo, a literatura internacional também sustenta essa perspectiva. Relatórios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2016) indicam que o contato precoce com línguas adicionais contribui não apenas para a proficiência linguística, mas também para a redução de barreiras psicológicas que costumam dificultar a aprendizagem em adultos. A valorização da proficiência em línguas adicionais, em um contexto globalizado, é apontada como elemento essencial para a formação de cidadãos mais preparados para a comunicação intercultural e para o exercício pleno da cidadania em sociedades multilíngues.

No que se refere aos estudantes, as percepções docentes convergem ao apontar que eles se mostram, em geral, motivados e engajados no processo de aprendizagem da LI, especialmente quando as aulas são planejadas de forma lúdica, criativa e interativa. Essa motivação, frequentemente associada ao prazer de aprender e à ausência de inibição típica da infância, é interpretada como um fator determinante para o sucesso das experiências pedagógicas nesse nível de ensino.

Tal compreensão encontra respaldo em Merlo e Souza (2025), que defendem a importância de uma educação linguística com crianças orientada por “objetivos emancipatórios e transformadores, que possibilite à criança um aprendizado crítico, pleno de sentidos e criatividade, e não mecanicista” (Merlo; Souza, 2025, p. 143). Para as autoras, o contato com uma língua adicional desde cedo pode contribuir não apenas para o processo de alfabetização em língua materna, mas também oferecer “experiências literárias” e momentos de alegria que se consolidam na memória da criança, colaborando de maneira significativa para sua formação integral como sujeito.

Dessa forma, as falas dos professores revelam uma visão sensível e fundamentada sobre o potencial transformador do ensino de inglês na infância. Longe de se restringirem a uma perspectiva utilitarista ou tecnicista, os docentes compreendem esse ensino como oportunidade de ampliar horizontes cognitivos, afetivos e culturais, promovendo aprendizagens significativas e socialmente relevantes.

3.8 Perspectivas e Políticas em Movimento no Ensino de Língua Inglesa nos Anos Iniciais

No tocante à infraestrutura, as falas dos professores indicam uma avaliação predominantemente positiva, ainda que permeada por ressalvas. A maioria reconhece avanços na disponibilização de televisores, acesso à internet e outros recursos digitais que ampliam as possibilidades metodológicas nas aulas de inglês, como relatado pelo Professor 07A:

“Aqui tem disponibilidade de tudo, tem TV nas salas, tem xerox à vontade, tem o livro, isso não tem do que reclamar. Não sei se todas as escolas têm televisão, internet, temos aqui também.” (Professor 07A, 2024)

Entretanto, parte dos entrevistados menciona dificuldades relacionadas à qualidade da conexão, considerada instável e insuficiente em algumas escolas, o que

inviabiliza o uso de vídeos, músicas e jogos online - elementos que, segundo os próprios docentes, são essenciais para manter o caráter lúdico e motivador das aulas, conforme declara o Professor 10A:

“Internet que muitas vezes não pega, e às vezes a gente tem que ficar roteando a nossa.”
(Professor 10A, 2024)

“Hoje a gente tem muitas salas que a TV não funciona. E em inglês é muito importante a gente passar vídeos, musiquinhas. Então, esses recursos, principalmente os audiovisuais, tem um déficit que precisaria melhorar.” (Professor 10A, 2024)

Além disso, a questão da cota de cópias (xerox) aparece como um ponto de tensão: alguns professores, como o Professor 10A, relatam limitações que dificultam a reprodução de materiais didáticos, enquanto outros afirmam, como o Professor 9A, não enfrentar esse tipo de obstáculo.

“Aí a impressora, o computador, para o nosso 33%, para a gente imprimir atividades, não tem. Aqui na escola não tem impressora. O que tem é cota de xerox, e geralmente ele é feito em preto e branco.” (Professor 10A, 2024)

“Olha, para mim está tudo ok, tudo que eu preciso para trabalhar na aula me é disponibilizado, xerox, os materiais, a gente tem a TV, tem no caso a internet [...]”
(Professor 9A, 2024)

Apesar da existência formal de políticas de suporte pedagógico na rede municipal de ensino de Araucária, a heterogeneidade das condições de trabalho entre as unidades evidencia desigualdades estruturais que ultrapassam a simples disponibilização de diretrizes ou recursos. A coexistência de escolas com níveis tão distintos de infraestrutura, acesso a materiais e apoio institucional levanta questionamentos sobre os mecanismos de implementação dessas políticas e sobre os critérios que orientam sua distribuição no município. Nesse sentido, a disparidade observada não apenas revela limitações na efetivação das políticas públicas, como também aponta para a necessidade de que a própria comunidade escolar —

professores, gestores e demais membros — problematize coletivamente essas diferenças, discutindo suas causas, impactos e possíveis caminhos para a construção de práticas mais equitativas dentro da mesma rede. Essa reflexão compartilhada torna-se fundamental para tensionar a distância entre o que é previsto institucionalmente e o que se concretiza no cotidiano das escolas.

Um dos desafios mais recorrentes mencionados nas entrevistas refere-se à ausência de materiais didáticos específicos para os anos finais do ciclo inicial - especialmente para o 3º, 4º e 5º anos. Essa lacuna tem levado muitos docentes a elaborarem seus próprios materiais, como é o caso do Professor 02A, o que, embora demonstre comprometimento, também implica sobrecarga de trabalho.

“[...]os livros do primeiro e do segundo, o Estudar ajudam bastante, agora o que eu sinto muita dificuldade, assim, porque tem daí as turmas que não têm material [...] é mais difícil ali de organizar o material [...]” (Professor 02A, 2024)

A partir de 2023, a SMED passou a disponibilizar um material estruturado para o ensino de LI nos 1º e 2º anos, denominado EstudAr¹², elaborado pela pesquisadora juntamente com a Assessora da Área de LI. Os professores que fazem uso desse material o descrevem como um recurso norteador fundamental, como é o caso do Professor 03A e Professor 04A, para o planejamento e a execução das aulas, destacando que ele contribui para a organização pedagógica e para a coerência entre as práticas de ensino nas diferentes escolas.

“Meu Deus, vocês não sabem como esse livro tem ajudado com o segundo ano [...] É um material muito interativo, é um material que eles curtem, os alunos adoram.” (Professor 03A, 2024)

“[...] foi fantástico pra mim, porque como eu tenho essa dificuldade de o que eu vou

¹² EstudAr é um material pedagógico estruturado destinado, na fase atual, às turmas de 3º, 4º e 5º anos, dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, 5º ano de Ensino Religioso e de 1º e 2º anos de LI. A intencionalidade é subsidiar a prática docente, contemplando objetos do conhecimento próprios da rede, valorizando a identidade e as especificidades do contexto histórico, social e cultural do município. Disponível em: <https://araucaria.atende.net/subportal/educacao/pagina/smed-estudar> Acesso em: 25 Out.2025

trabalhar, como que eu vou trabalhar isso aqui com os alunos? O material didático, ele, ah, vendo aqui a gente já tem outras ideias a partir do que tá ali, né? [...] Então, foi assim, de uma ajuda tremenda. E ele é muito legal, os alunos adoram também. Bem legal de trabalhar."(Professor 04A, 2024)

Ainda assim, permanece a expectativa de que materiais semelhantes sejam produzidos para os demais anos, conforme relato do Professor 06A, de modo a garantir continuidade e progressão no processo de aprendizagem.

"Então, hoje eu só tenho material até o segundo ano, terceiro trimestre do segundo ano, mas eu tenho que providenciar material até o quinto ano. Então, isso é bem difícil." (Professor 04A, 2024)

A relação entre os professores e a gestão escolar surge como um ponto positivo no conjunto das entrevistas. Muitos docentes reconhecem o apoio recebido das equipes gestoras, especialmente no que se refere à escuta e à flexibilidade para a implementação de práticas inovadoras. Essa abertura, segundo os relatos, como o do Professor 03A, tem possibilitado a construção de um ambiente colaborativo e receptivo às necessidades específicas do ensino de inglês.

"As diretoras aqui também são muito compreensivas, sempre que a gente precisa de alguma coisa, elas vão atrás, elas ajudam, então, o suporte da escola mesmo. Eu acho que ajuda muito." (Professor 03A, 2024)

No entanto, as falas também revelam um sentimento de insegurança quanto ao futuro da disciplina. Há uma preocupação recorrente sobre a continuidade do programa diante da aposentadoria dos atuais professores, como exposto pelo Professor 01A, e da ausência de novos concursos específicos para a área.

"Agora, quando nós nos aposentarmos, se vai continuar a língua inglesa já é outra incógnita. Aí depende das próximas gestões ter isso como um dos itens de política pública de qualidade regulamentada como um componente curricular obrigatório." (Professor 01A, 2024)

Esse sentimento reforça a percepção de que a consolidação do ensino de inglês como política pública ainda depende de um compromisso institucional efetivo.

Nesse sentido, tanto professores quanto membros da SMED apontam a necessidade de regulamentação oficial do ensino de inglês no EF I, com definição clara de diretrizes curriculares e de políticas de contratação. A realização de concursos públicos voltados especificamente para o componente de LI é vista como uma medida essencial para garantir estabilidade e continuidade ao programa, como mencionado pela Secretária e Diretora do Departamento de EF da SMED.

“[...] eu acho que o concurso é o primeiro passo, seria o primeiro passo do planejamento nosso, é o concurso. (Secretária da SMED, 2024)

“[...] precisaria pensar em concursos futuros para a contratação desses profissionais. Então, para a contratação tem a questão da lei de responsabilidade fiscal, que tem que ser considerada” (Diretora do Departamento do EF da SMED, 2024)

Para os participantes, tal iniciativa representaria não apenas o reconhecimento do valor pedagógico da disciplina, mas também um passo decisivo para consolidar sua presença no currículo municipal.

As entrevistas também evidenciam um processo de conscientização crescente acerca da relevância do inglês na formação integral dos estudantes. Esse reconhecimento, tanto por parte da comunidade escolar quanto da equipe técnica da SMED, é interpretado como um indicador positivo de avanço. A expectativa de que a disciplina se torne obrigatória e plenamente integrada ao currículo oficial é um desejo recorrente entre os professores, como expresso pelo Professor 08A:

“Então, eu gostaria muito, gostaria muito de que realmente fizesse parte oficialmente de todo o currículo e que todas as crianças tivessem a oportunidade.” (Professor 08A, 2024)

Contudo, a instabilidade política e as constantes mudanças nas gestões municipais geram incertezas, fazendo com que o futuro da proposta ainda seja percebido como frágil e dependente de vontades administrativas.

Dentro desse contexto, a construção de parcerias com universidades surge nas falas como uma perspectiva promissora. A formação continuada, especialmente aquela fundamentada na troca de experiências e na reflexão crítica sobre a prática, é considerada um elemento indispensável para o fortalecimento do ensino de línguas no EF I. Como enfatiza Lima (2019), as estratégias formativas que valorizam o diálogo e a colaboração entre os professores são fundamentais para o desenvolvimento profissional e para a consolidação de uma prática pedagógica mais consciente e inovadora.

Em síntese, as narrativas dos participantes revelam um movimento ambíguo: de um lado, há entusiasmo, engajamento e reconhecimento dos benefícios do ensino de inglês desde os primeiros anos; de outro, persistem desafios estruturais, formativos e institucionais que ainda limitam o pleno desenvolvimento dessa proposta. A implantação do componente é percebida como uma conquista significativa, mas ainda em construção, dependente de investimentos contínuos, políticas consistentes e de uma visão de longo prazo que assegure tanto a qualidade quanto a equidade na oferta do ensino de LI no EF I da rede municipal de Araucária.

Nos últimos anos, diferentes redes municipais de ensino no estado de São Paulo, têm investido na ampliação do ensino de LI desde o EF I, reconhecendo a importância da formação linguística como um direito educacional é uma ferramenta para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Em Ribeirão Preto, a Secretaria Municipal da Educação deu início em 2022 (Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto, 2022) com a reestruturação do ensino de inglês na rede pública. A iniciativa resultou na oferta de três aulas semanais para alunos do 1º ao 5º ano e cinco aulas no EF II, alcançando aproximadamente 22 mil estudantes. Para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem, foi adotado um novo material didático, desenvolvido pela Cambridge University Press.

Cubatão (Prefeitura de Cubatão, 2018) também avançou nesse campo, ao incluir, a partir do ano letivo de 2022, duas aulas semanais de Língua Estrangeira Moderna – Inglês para alunos do EF I, matriculados em cinco escolas de tempo

integral da rede municipal.

De forma semelhante, o município de Indaiatuba implantou (Prefeitura de Indaiatuba, 2018), no início de 2018, o ensino de LI para estudantes do 5º ano do EF, nas escolas municipais de período integral. A proposta está inserida nas oficinas do contraturno escolar e tem como objetivo ampliar as possibilidades de aprendizagem, promovendo o contato com uma segunda língua desde os primeiros ciclos da educação básica. A ação reflete o compromisso da rede com uma educação pública de qualidade, que valoriza tanto o desenvolvimento cognitivo quanto a formação cidadã dos alunos.

O programa **Inglês Paraná Kids**, instituído pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) por meio da Resolução nº 5.448/2025, de 13 de outubro de 2025, (Paraná, 2025), propõe a ampliação do ensino de LI no EFI I, mas sua possível implementação em Araucária tem suscitado dúvidas e preocupações de ordem pedagógica. Embora a proposta inclua plataforma digital, material didático e formação docente, permanecem incertezas relacionadas à adesão parcial, à inclusão do componente na matriz curricular e à adequação da carga horária, aspectos que evidenciam tensões mais amplas em seu processo de consolidação. Trata-se de uma política concebida e conduzida por agentes externos, cuja lógica contrasta com iniciativas mais orgânicas e participativas, como a construída ao longo dos anos pelo município de Araucária. Essa característica tem motivado críticas, sobretudo porque a centralidade atribuída a soluções prontas e terceirizadas tende a beneficiar o setor privado, ao mesmo tempo em que fragiliza e desconsidera o conhecimento acumulado por especialistas da rede pública. Assim, a adoção desse tipo de proposta não apenas levanta dúvidas quanto à sua sustentabilidade pedagógica, mas também revela um movimento de desvalorização do trabalho técnico e intelectual historicamente desenvolvido nas redes municipais, reforçando a necessidade de discutir, de modo aberto e fundamentado, os interesses e implicações que atravessam tais iniciativas.

Soma-se a isso a preocupação com a formação docente, uma vez que, embora a legislação vigente exija um profissional graduado em licenciatura específica em Letras – Inglês (CNE/CEB nº 7/2010) para ministrar LI no EF I, há indícios de possíveis flexibilizações por parte da SEED, o que intensifica debates sobre valorização profissional e qualidade do ensino. Além disso, a ausência de acesso prévio aos

materiais do programa limita uma análise crítica antes da eventual adesão do município. Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de um diálogo ampliado e transparente entre Estado e município, de modo a assegurar uma implementação responsável, sensível às especificidades locais e comprometida com a valorização da formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os objetivos propostos nesta pesquisa - compreender as condições de implantação do ensino de LI no EF I, analisar as concepções docentes e gestoras, e discutir os desafios formativos -, conclui-se que todos foram alcançados, ainda que com algumas limitações decorrentes do contexto investigado. Os resultados indicam que a formação inicial em Letras–Inglês não contempla as especificidades do trabalho pedagógico com crianças, o que gera insegurança profissional e motiva os docentes a buscar, de forma autônoma, complementações formativas em Pedagogia, Magistério ou cursos livres. Apenas uma pequena parcela (12%) relatou ter recebido formação voltada ao ensino de inglês para crianças. Diante dessa lacuna, os professores assumem papel protagonista na reconstrução de suas práticas, mobilizando processos de autoformação, colaboração com docentes regentes e adaptação de metodologias lúdicas e comunicativas.

No âmbito institucional, as ações da SMED mostraram-se fundamentais para viabilizar a oferta da disciplina, especialmente por meio da criação de uma assessoria específica, da elaboração de um Planejamento Referencial e da produção de materiais didáticos. No entanto, tais iniciativas ainda são percebidas como insuficientes, devido à baixa frequência das formações continuadas, à ausência de materiais sistematizados para todos os níveis e à instabilidade quanto à continuidade e regulamentação da política linguística. A análise das motivações institucionais revela que a implantação do ensino de LI teve início a partir de uma demanda administrativa - a realocação de docentes após a estadualização do EF II -, adquirindo posteriormente sentido pedagógico ao se alinhar à BNCC e ao Plano Municipal de Educação. Essa transição do *improviso* para a *ressignificação* evidencia um processo de amadurecimento político e pedagógico no interior da rede.

Em resposta à questão de pesquisa, observa-se que as principais limitações se concentram na insuficiência da formação docente, na precariedade do suporte pedagógico e no *improviso* institucional. Em contrapartida, as possibilidades emergem do engajamento dos professores, do reconhecimento da relevância social e cognitiva do ensino precoce de línguas e da construção gradual de uma identidade institucional para o componente curricular. Ensinar LI no EF I, nesse contexto, configura-se,

portanto, como um ato de resistência, inclusão e esperança. Para que essa oferta se consolide com qualidade, torna-se imprescindível o fortalecimento de políticas de formação contínua, planejamento curricular consistente, produção de materiais didáticos contextualizados e garantia de condições estruturais adequadas. Reafirma-se, assim, que o ensino de línguas desde a infância não constitui privilégio, mas um direito educacional e cultural que amplia horizontes e fortalece o papel social da escola pública.

Considerando os resultados obtidos e a necessidade de consolidar o ensino de LI no EF I como uma política pública sustentável, apresentam-se, a seguir, recomendações voltadas à gestão municipal, às instituições formadoras e à produção científica na área. No âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SMED), recomenda-se a institucionalização do componente curricular por meio de normativas oficiais que assegurem sua continuidade e evitem rupturas decorrentes de mudanças de gestão. Para tanto, é fundamental a criação de um programa permanente de formação continuada específico para o ensino de inglês na infância, com encontros regulares - mensais ou bimestrais - que promovam estudo teórico, intercâmbio de práticas, observação de aulas e acompanhamento pedagógico. Também se faz necessário fortalecer a assessoria de LI, ampliando equipe, tempo de atuação e recursos para visitas às escolas, orientações personalizadas e produção de materiais. Além disso, recomenda-se o avanço na produção e sistematização de materiais didáticos próprios, alinhados à BNCC e ao contexto local, bem como o investimento em infraestrutura mínima - jogos, livros, recursos visuais e tecnológicos - que favoreçam o aprendizado de forma significativa e prazerosa.

Sugere-se, ainda, a ampliação de espaços de diálogo entre professores de inglês, pedagogos, gestores e docentes de outras etapas, de modo a garantir coerência curricular e continuidade nos processos de aprendizagem. No campo da formação inicial, torna-se urgente que as universidades revisem os currículos das Licenciaturas em Letras–Inglês, incorporando disciplinas voltadas ao ensino de inglês para crianças, ao desenvolvimento infantil, à ludicidade e às metodologias específicas do EF I. A aproximação entre universidades e redes públicas, por meio de estágios supervisionados, residências pedagógicas e projetos de extensão voltados à LIC, pode fortalecer a formação docente e aproximá-la da realidade escolar. Paralelamente, a oferta de cursos de especialização e extensão em Ensino de LIC

permitiria que professores em exercício tivessem acesso a formação continuada atualizada e contextualizada.

No campo da pesquisa acadêmica, recomenda-se o aprofundamento de estudos sobre os impactos do ensino de inglês na infância no desenvolvimento cognitivo, linguístico e social dos estudantes, especialmente por meio de abordagens longitudinais. Investigações sobre práticas pedagógicas bem-sucedidas na rede pública podem contribuir para a criação de bancos de sequências didáticas e materiais replicáveis. Da mesma forma, estudos sobre a identidade profissional dos professores de inglês do EF I - considerando dimensões emocionais, éticas e políticas -, sobre políticas públicas linguísticas municipais e estaduais, e sobre o uso de tecnologias e recursos multimodais no ensino de línguas para crianças, configuram-se como campos promissores e necessários.

Em síntese, as recomendações apresentadas reafirmam que a consolidação do ensino de LI no EF I depende de uma articulação consistente entre políticas educacionais, formação docente especializada e produção científica comprometida com a escola pública. Somente por meio de planejamento contínuo, investimento institucional e valorização docente será possível transformar uma experiência inicialmente marcada por improvisos em uma política educacional sólida, equitativa e socialmente relevante.

Por fim, reconhece-se que, por se tratar de um estudo de caso restrito à rede municipal de Araucária, os resultados não podem ser generalizados; contudo, oferecem subsídios valiosos para outras redes interessadas em implementar o ensino de inglês no EF I. Futuras pesquisas poderão aprofundar a análise diacrônica dos efeitos dessa política sobre a aprendizagem das crianças e sobre a formação docente. Em última instância, ensinar inglês às crianças nas escolas públicas constitui um ato de inclusão e esperança - de abertura de horizontes linguísticos e culturais desde a infância e de reafirmação do papel da escola pública como espaço de pluralidade e transformação social.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Vitória França; SANTOS, Leandra Inês Segnafredo. **Emoções na Formação de Docentes de Línguas Adicionais para Crianças**. Papéis: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Estudos De Linguagens - UFMS, v. 26, n. 51, p. 185-209, 2022.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE**. Contexturas, n. 9, 2006. p. 9-19.

ARAUCÁRIA, **Plano Municipal de Educação de Araucária**, alterações na redação de Metas e Estratégias contidas no Anexo Único da Lei nº 2.848 de 25 de junho de 2015. Araucária, 2020. Disponível em: <http://leismunicipal.is/pluys> . Acesso em: 20 jun. 2025

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Congresso Nacional. Brasília: 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 3 abr. 2025

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: no. 93.94/96, Brasília: 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/600653> Acesso em: 23 abr.2025

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 14 ago. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras**. Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> Acesso em: 01 maio. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução no 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC/CNE, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf> Acesso em: 05 mai.2025

BRASIL. **Base nacional comum curricular**: educação é a base, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 14 ago. 2025.

BRITISH COUNCIL. Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental, 2022. Disponível em:
https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/diretrizes_ingles_anos-inciais-molic-britishcouncil-2022.pdf Acesso em 24 abr. 2025.

BROSSI, Giuliana Castro; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. A construção do agir docente por professoras de língua inglesa para crianças: um olhar para o ensino como trabalho. **Alfa – Revista de Linguística**, São José do Rio Preto [On-line], v. 65, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-5794-e13180>>. Acesso em: 24 ago. 2022.

CAPITANIO, Alâna.; GREGGIO, Saionara. **Perfil dos Professores de Língua Inglesa da pré-escola na Rede Municipal de Xaxim/SC**. R. Letras, Curitiba, v. 24, n. 45 p. 171-190, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/rl/article/viewFile/13614/9331>. Acesso em: 26 out. 2025.

CAMERON, Lynne. **Teaching english to young learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CARVALHO, Luiz Fernando de; MOTA, Mailce Borges; ZARATE-SÁNDEZ, Germán. **Políticas Públicas e o Ensino de Inglês nos Anos Iniciais: uma análise de documentos oficiais. 2023: I SELICEN – Seminário das Licenciaturas – PIBID.PRP.UFFS & II SILE – Seminário Internacional de Letras da Fronteira Sul.** Disponível em: <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SELICEN/article/view/20106> . Acesso em 24 de abr. 2025.

CIRINO, Dayane Rita de Souza; DENARDI, Didie Ana Ceni. **Há espaço para o ensino de Inglês para crianças no currículo de cursos de Letras Português- Inglês? Semin., Ciênc. Soc. Hum. [online]**. 2019, vol.40, n.2, pp.209-224. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1676-54432019000200006 Acesso em 12 de out. 2025.

COVINO, Liliana. **Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de língua inglesa: sintonia entre teoria e prática**. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 64ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GALVÃO, Ana Sara Manhabusque. **English teacher education and early childhood**

education: mapping of brazilian federal universities. 2019, 44f. (Licenciatura). Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2019.

GATTI, Bernadeti. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

LIMA, Ana Paula. **Desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças do Ensino Fundamental I:** possibilidades para a formação e trabalho docente. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista, UNESP, Rio Claro, 2019

LIMA, Ana Paula; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. **Estado do conhecimento sobre formação de professores de inglês para crianças: O que revelam os estudos publicados nos últimos dez anos?** Revista X, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 643–663, 2021. DOI: 10.5380/rvx.v16i3.79311. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/79311>. Acesso em: 16 maio. 2025.

MERLO, Mariana Cardoso Reis. **Inglês para crianças é para ver?: políticas linguísticas, formação docente e educação linguística nas séries iniciais do ensino fundamental no Espírito Santo** Dissertação (Mestrado em Linguística)- ES 2018. Universidade Federal do Espírito Santo, 2018, 272 f.

MERLO, Mariana Cardoso Reis; SOUZA Renata Silva. **Contribuições da autoetnografia para a educação linguística com crianças.** Pensares em Revista, São Gonçalo-RJ, n. 33, p. 132-154, 2025. DOI: 10.12957/pr.2025.88904 Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaremrevista/article/view/88904/54626>. Acesso em: 23 maio. 2025.

MOITA LOPES. Luiz Paulo. **Linguística aplicada na modernidade recente.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

NÓVOA, António. **O passado e o presente dos professores.** In: Nóvoa, Antônio (org.). Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antonio. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, ed. 142, 2001. Disponível em: http://novaescola.abril.com.br/ed/142_mai01/html/fala_mestre.htm Acesso em: 12 out. 2023.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa.** v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2022.

NÓVOA, António. **Conhecimento profissional docente e formação de professores.** Espaço Aberto, São Paulo, v. 27, e270129, 2022.

OBSERVATÓRIO PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA. Professoras e Professores de Inglês no Brasil: Retratos de uma Profissão a partir do Censo Escolar e do Censo da Educação Superior. São Paulo: British Council, 2021. Disponível em: <http://www.inglesnasescolas.org> Acesso em: 24 abr. 2025.

OCDE. **Teaching in Focus: Teacher Professionalism.** OECD Publishing, 2016. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/teacher-professionalism_5jm3xgskpc40-en.html. Acesso em: 30 mar.2025

OLIVEIRA, Paulo Sérgio Silva; SOUZA, Helenara Machado de. **A Inserção da Língua Inglesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma análise de pesquisas realizadas entre 2018 e 2023.** Revista de Gestão Social e Ambiental , São Paulo (SP), v. 12, pág. e010430, 2024. DOI: 10.24857/rgsa.v18n12-133. Disponível em: <https://rgsa.openaccesspublications.org/rgsa/article/view/10430>. Acesso em: 25 jun. 2025.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Programa Educa Juntos - Inglês Paraná Kids.** Resolução n.º 5.448/2025 – GS/SEED de 01 de outubro de 2025.

PAULA, Luciana Guimarães de. **O processo de construção da identidade do professor.** Revelli – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG, Inhumas, v. 2, n. 1, p. 7–16, mar. 2010. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/2818/1785> Acesso em: 11 out. 2025.

PREFEITURA DE CUBATÃO. **Cubatão terá aulas de Inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Cinco escolas de período integral oferecerão o curso.** Prefeitura Cubatão/ Portal/ Notícia/ Educação. nov. 2018. Disponível em: <https://www.cubatao.sp.gov.br/cubatao-tera-aulas-de-ingles-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental/> Acesso em: 11 out. 2025.

PREFEITURA DE INDAIATUBA. **Prefeitura oferece aulas de inglês para alunos das Escolas Municipais de período integral.** Prefeitura de Indaiatuba/Comunicação/Imprensa/Notícias. ago. 2018. Disponível em: <https://www.indaiatuba.sp.gov.br/comunicacao/imprensa/noticias/26814/> Acesso em: 11 out. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO, **Educação ampliou ensino de Língua Inglesa para toda a rede municipal.** Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto/ Portal/ Notícia/ Educação. dez. 2022. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/noticia/educacao-ampliou-ensino-de-lingua-inglesa-para-toda-a-rede-municipal> . Acesso em: 11 out. 2025.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; TONELLI, Juliana Reichert Assunção; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros. **Caminhos para o Inglês na Escola Pública: Referencial para Implementação nos Anos Iniciais.** Brasília: Embaixada do Reino Unido, 2025

ROCHA, Cláudia Hilsdorf.. **Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes.** Dissertação de

Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2006.

SANTOS, Leandra Inês Segnafredo. **Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?** Cuiabá: 2005, 230f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, 2005.

SANTOS, Leandra Inês Segnafredo.. **Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 11, n. 1, p. 223–246, 2011.

SANTOS, Leandra Inês Segnafredo.; BENEDETTI, Ana Mariza. **Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados.** Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 48, n. 2, p. 333–351, jul. 2009.

SANTOS, Leandra Inês Segnafredo; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **Formação docente para o ensino de línguas adicionais para crianças: Uma discussão inadiável e o desvelar de (possível) currículo.** Polifonia, [S. l.], v. 28, n. 52, p. 233–259, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/13718> Acesso em: 11 fev. 2025.

SCAGLION, Luiz Fernando. **Políticas Nacionais sobre o ensino da língua inglesa no Brasil: o que dizem os documentos sobre a sua inserção nos currículos escolares.** 2019 152 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. 2019

SCAGLION, Luiz Fernando; ARAÚJO, Luciana Aparecida de; GIROTO, Claudia Regina Mosca. A inserção da língua inglesa no currículo das séries iniciais das escolas brasileiras. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, v. 5, n. 2, p. 359–377, 2019. DOI: 10.29051/el.v5i2.12890. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/12890> Acesso em: 28 abr. 2025.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, v. 36, p. 11-22, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional** 17. Petrópolis: Vozes, 2014

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **Professores de línguas adicionais para crianças: atores de espaços vazios?** In: REIS, S. (org.). História, políticas e ética na área profissional da linguagem. Londrina: EDUEL, 2017, p. 67-84.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas.** Trabalhos em linguística aplicada, v. 62, n. 1, p. 58–73, jan. 2023.. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318138670567v6212023> Acesso em 07 maio. 2025

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. **O papel dos cursos de letras na formação de professores de inglês para crianças.** Calidoscópio, v. 8, n. 1, p. 65-76, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4013/cld.2010.81.06>. Acesso em 11 fev 2025.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; FERREIRA, Otto Henrique Silva; BELO-CORDEIRO, Areta Estefane. Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre os cursos de letras-inglês. **REVELLI: Revista de Educação, Língua e Literatura**, Inhumas, v.9, p.124-141, 2017.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; ÁVILA, Paula Aparecida. **A inserção de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e a Base Nacional Comum Curricular: silenciamento inocente ou omissão proposital?** Revista X, Curitiba, v. 15, p. 243-266, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73340> Acesso em: 26 out. 2025.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SELBACH, Helena. Educação linguística em língua inglesa com crianças, praxiologias docentes e possibilidades para a promoção da justiça social. Ilha do Desterro, Dossiê em Estudos Linguísticos, v. 78 n. 1, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/107124> Acesso em: 03 nov.2025.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SELBACH, Helena; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. Praxiologias colaborativas e o papel da universidadescola na formação de educadoras linguísticas com crianças. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 25, n. 3, 2025. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/396732144> Praxiologias colaborativas e o papel da universidadescola na formacao de educadoras linguisticas com criancas . Acesso em: 03 nov.2025.

VICENTIN, Karina Aparecida. **Inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental I público: de representações a políticas linguísticas.** 2013, 149 f. Campinas, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 2013.

ANEXOS I

Questionário para os(as) professores(as) de língua inglesa que lecionam nos anos iniciais do EF nas escolas municipais de Araucária-PR.

Pesquisadora: Solange Cordeiro

Orientadora: Fernanda Silva Veloso

Objetivo geral da pesquisa: investigar os limites e as possibilidades dos professores de inglês diante da implantação da disciplina de Língua Inglesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental nas escolas municipais de Araucária-PR.

1. DADOS PESSOAIS

E-mail: _____

Nome Completo: _____

Data de nascimento: ____ / ____ / ____

Caso tenha selecionado Pedagogia, especifique:

1. Qual foi o ano de conclusão?

2. Em qual instituição você concluiu?

Caso tenha selecionado Outro(s), especifique:

1. Qual(quais) o(s) curso(s) de graduação você concluiu?

2. Qual(quais) foi(foram) o(s) ano(s) de conclusão?

3. Em qual(quais) instituição(ções) você concluiu?

2. EDUCAÇÃO

2.1 Ensino Médio

Qual modalidade de Ensino Médio você cursou?

Regular Profissionalizante* Magistério

*Caso tenha cursado Ensino Médio Profissionalizante, especifique em que área:

2.2 Graduação

Qual(quais) curso(s) de graduação você concluiu?

Letras Pedagogia Outro(s)

Caso tenha selecionado Letras, especifique:

1.Qual (quais) habilitação(ções) você possui?

2.Qual foi o ano de conclusão?

3.Em qual instituição você concluiu?

2.3 Pós-graduação

Lato sensu – especializações

Stricto sensu – mestrado, doutorado

Você concluiu ou está cursando algum curso de pós-graduação?

Sim / Não

Caso sua resposta tenha sido Sim, especifique:

1.Qual(quais) o(s) curso(s) de pós-graduação você está cursando ou já concluiu?

2.Qual(quais) foi(foram)/será(serão) o(s) ano(s) de conclusão?

3. Em qual(quais) instituição(ções) você está cursando ou concluiu?

3. LÍNGUAS

Você frequenta ou frequentou algum curso de idiomas?

Sim / Não

Caso sua resposta tenha sido Sim, especifique:

1.Qual(quais) o(s) idioma(s) você cursa ou cursou?

2.Quando concluirá ou concluiu o(s) curso(s)?

3.Em qual(quais) instituição(ções) você cursa ou concluiu o(s) curso(s)?

4. PROFISSIONAL

Desde quando você atua como professor(a)de língua inglesa?

_____ / _____ / _____

Qual foi o seu cargo profissional inicial no município de Araucária/PR?

Docência I / Docência II - Língua Inglesa / Pedagogo / Outro*

Caso tenha selecionado Outro, especifique:

Em que ano entrou na rede municipal de ensino de Araucária?

_____ / _____ / _____

Qual é o seu cargo profissional atual no município de Araucária/PR?

Atualmente, você está atuando como professor(a) de língua inglesa na rede de ensino municipal de Araucária? Se sim, para quais séries? Se não, explique por quê?

Na sua opinião, que profissional deve ministrar aulas de língua inglesa aos anos iniciais do Ensino Fundamental? Explique sua resposta.

Na sua opinião, que tipo de conhecimento/competências o(a) professor(a) deve ter para lecionar língua inglesa aos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Que diferenças você percebe ao ensinar língua inglesa para os anos iniciais e para anos finais do Ensino Fundamental?

De que forma você acredita que sua formação inicial (curso de graduação) contribuiu para o seu fazer pedagógico ao ensinar língua inglesa aos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Qual tipo de formação você julga ser relevante para o seu aprimoramento profissional em língua inglesa?

O que você entende por formação continuada?

Em quais aspectos você acredita que a formação continuada pode contribuir para o aprimoramento do seu fazer pedagógico?

Após concluir a sua graduação você tem feito ou participado de outras atividades voltadas à formação continuada?

Sim / Não

Caso tenha respondido Sim na questão anterior, indique uma ou mais das seguintes opções:

- Participo de cursos oferecidos pela(s) Rede(s) de ensino em que trabalho.
- Faço cursos por conta própria.
- Participo de palestras, workshops e/ou congressos promovidos por outras instituições.
- Procuro atualizar meus conhecimentos lendo, estudando sobre os temas relevantes ao meu fazer pedagógico.
- Outro(s)

Não participei de outras atividades voltadas à formação continuada.

Caso tenha selecionado Outro(s), especifique:

Há algo sobre o ensino de língua inglesa nos anos iniciais que você julga pertinente compartilhar?

ANEXO II

Roteiro da entrevista semiestruturada para os(as) professores(as) de língua inglesa que lecionam nos anos iniciais do EF nas escolas municipais de Araucária-PR.

Pesquisadora: Solange Cordeiro

Orientadora: Fernanda Silva Veloso

Objetivo geral da pesquisa: investigar os limites e as possibilidades dos professores de inglês diante da implantação da disciplina de Língua Inglesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental (EFI) nas escolas municipais de Araucária-PR

Dados de identificação

Nome: _____ Idade: _____

Formação: _____

Tempo de atuação: - Rede: _____ - No cargo: _____

Relato da experiência profissional (sucinta)

- 1) Quais são as especificidades do ensino de Língua Inglesa nos iniciais do Ensino Fundamental?
- 2) Quais são os fatores que possibilitaram o seu trabalho nas aulas de Língua Inglesa nos iniciais do Ensino Fundamental?
- 3) Quais são as dificuldades relacionadas ao ensino de Língua Inglesa nos iniciais do Ensino Fundamental?
- 4) O que significa para você ensinar inglês para crianças?
- 5) Há diferenças em ensinar inglês nos anos iniciais e outros níveis de ensino? Quais são as principais diferenças que você encontra?
- 6) Durante a graduação, houve alguma orientação para ensinar inglês para crianças? Se sim, qual foi a orientação?
- 7) Quando optou por atuar nesse nível de ensino, como se preparou? Fez algum curso?
- 8) O que você percebe como sendo as maiores necessidades dos professores de inglês para crianças?

ANEXO III

Roteiro de entrevista semiestruturada para a Secretaria de Educação do Município de Araucária, a Diretora do Departamento de Educação Fundamental (SMED) e a Assessora do componente curricular de Língua Inglesa (SMED)

Pesquisadora: Solange Cordeiro

Orientadora: Fernanda Silva Veloso

Objetivo geral da pesquisa: investigar os limites e as possibilidades dos professores de inglês diante da implantação da disciplina de Língua Inglesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental (EFI) nas escolas municipais de Araucária-PR

Dados de identificação

Nome: _____ Idade: _____

Formação: _____

Tempo de atuação: - Rede: _____ - No cargo: _____

Relato da experiência profissional (sucinta)

- 1) Qual é a origem, desenvolvimento e a avaliação da implantação do ensino de inglês para os anos iniciais nas escolas municipais de Araucária?
- 2) Por que a implantação não ocorreu em todas as 32 escolas da rede? Qual foi o critério de escolha de escolas e turmas a serem beneficiadas?
- 3) Como a Secretaria define a importância do ensino de inglês para as séries iniciais?
- 4) Quais as condições que a SMED oferece aos professores de inglês para lecionarem as séries iniciais do Ensino Fundamental da rede?
- 5) Há planos para formação em metodologias, didática e práticas de ensino de professores com formação em Letras para lecionarem inglês no 1º ciclo da educação básica no município? (1º ciclo - ciclo de alfabetização - 1º, 2º e 3º

anos)

- 6) Qual legislação pautou o ensino de inglês para as séries iniciais do município?
- 7) De que maneira a estrutura da SMED contribui para a implantação do ensino de inglês para os anos iniciais nas escolas municipais de Araucária?
- 8) Quais são as principais ações da SMED para a implantação do ensino de inglês para os anos iniciais nas escolas municipais de Araucária?
- 9) Que aspectos podem viabilizar a implantação do ensino de língua inglesa em todas as escolas da rede municipal?
- 10) Como são identificadas as demandas das escolas da rede municipal onde já há o ensino de inglês para as séries iniciais?
- 11) Na sua concepção, qual formação profissional o professor de inglês para crianças necessita?
- 12) Quais condições você julga preponderantes para garantir o aprendizado de inglês pelos estudantes?
- 13) Há intenções de tornar a Língua inglesa um componente curricular no Município? Quais seriam as demandas para essa inclusão?

ANEXO IV

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO (AOS PROFESSORES)

Título do Projeto: Implantação do ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental: com a palavra os professores do município de Araucária-PR

Pesquisadora responsável: Fernanda Silva Veloso

Pesquisadora assistente: Solange Cordeiro

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Registro de Consentimento Livre e Informado” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para tirar suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou depois de assiná-lo, você poderá buscar orientação junto à equipe de pesquisa. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento, sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada “Implantação do ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental: com a palavra os professores do município de Araucária-PR” tem como objetivo trazer à luz os limites e as possibilidades dos professores de língua inglesa com a implantação do componente curricular de língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas municipais de Araucária-PR. Participando do estudo, você está sendo convidado(a) a compartilhar suas percepções sobre a sua experiência, como professor(a), com a implantação do ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas municipais de Araucária-PR.

Para participar, você precisa responder ao questionário enviado pelas pesquisadoras via *Google Forms*, entre 02/09/2024 e 16/09/2024, e se for solicitado, aceitar ser entrevistado(a) presencialmente, entre 23/09/2024 e 25/10/2024, pela pesquisadora assistente, com local, data e horário a serem definidos, conforme sua disponibilidade.

Desconfortos e riscos: As perguntas de caráter pessoal ou profissional podem gerar desconforto implícito com a exposição do(a) participante. Para evitar situações dessa natureza, a pesquisadora assistente se compromete a assumir postura flexível, respeitando o seu desejo, professor(a), de não responder às quaisquer das perguntas. Vale ressaltar o benefício da pesquisa em trazer à luz os limites e possibilidades dos(as) professores(as) de língua inglesa diante da implantação do componente curricular de língua inglesa nos anos iniciais do EF nas escolas municipais de Araucária-PR e, juntamente com você, professor(a), buscar formas de tornar essa implementação significativa para os (as) estudantes, professores(as) e comunidade.

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para esta pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após o término do mesmo, sob responsabilidade das pesquisadoras: responsável e assistente. (Resol. 466/202 e 510/2016).

Forma de armazenamento dos dados: os dados obtidos serão armazenados em arquivo digital, no *Google Drive*, o qual somente as pesquisadoras responsável e assistente terão acesso.

Sigilo e privacidade: Você tem garantia de manutenção do sigilo e da sua privacidade durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário. Ou seja, seu nome nunca será citado, a não ser que você manifeste que abre mão do direito ao sigilo

() Permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos unicamente para esta pesquisa e tenho ciência que a guarda dos dados são de responsabilidade do(s) pesquisador(es), que se compromete(m) em garantir o sigilo e privacidade dos dados.

() Não permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

Ressarcimento e Indenização: Você será resarcido(a) pelas pesquisadoras, em caso de despesas de deslocamento para a(s) entrevista(s) presenciais. Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Resultados da pesquisa: Você tem o direito de conhecer os resultados desta pesquisa, por isso, ao final da investigação, eles serão disponibilizados em forma de relatório, o qual será enviado ao seu e-mail.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a equipe de pesquisa:

Pesquisadora responsável: Fernanda Silva Veloso

Endereço profissional: Setor de Educação (DTPEN) – Rua General Carneiro, 460, Centro, Curitiba- Paraná.

Telefone: 41998800206 / E-mail: fernandaveloso@ufpr.br

Pesquisadora assistente: Solange Cordeiro

Endereço profissional: Rua Rodolfo Hasselmann, 531, Centro, Araucária-Paraná

Telefone: 41996505114/ E-mail: solangecordeiro@ufpr.br

da Universidade Federal do Paraná é um órgão que avalia e acompanha os aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas deste estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do CEP/CHS. Nossos contatos: Rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 11º andar, sala 1121, Curitiba – Paraná, Telefone: (41) 3360 – 5094, e-mail cep_chs@ufpr.br.

Você tem o direito de acessar este documento sempre que precisar. Para garantir seu direito de acesso ao RCLI, este documento é elaborado em duas vias, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UFPR sob o número CAAE nº 79792524.1.0000.0214 e aprovada com o Parecer 6.929.440 emitido em 03 de julho de 2024.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas, informo que _____ aceito participar.

Nome do/a participante da pesquisa:

(Assinatura do/a participante da pesquisa)

Data: ____ / ____ / ____

ANEXO V

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA/PR, DIRETORA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL E ASSESSORA DO COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA INGLESA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA/PR)

Título do Projeto: Implantação do ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental: com a palavra os professores do município de Araucária-PR

Pesquisadora responsável: Fernanda Silva Veloso

Pesquisadora assistente: Solange Cordeiro

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Registro de Consentimento Livre e Informado” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para tirar suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou depois de assiná-lo, você poderá buscar orientação junto à equipe de pesquisa. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento, sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada “Implantação do ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental: com a palavra os professores do município de Araucária-PR” tem como objetivo trazer à luz os limites e as possibilidades dos professores de língua inglesa com a implantação do componente curricular de língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas municipais de Araucária-PR. Participando do estudo, você está sendo convidado(a) a compartilhar suas percepções sobre a sua experiência, como gestor(a) / diretor(a)/ assessor(a), com a implantação do ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas municipais de Araucária-PR.

Para participar, você precisa aceitar ser entrevistado(a) presencialmente, entre 23/09/2024 e 25/10/2024, pela pesquisadora assistente, com local, data e horário a serem definidos, conforme sua disponibilidade.

Desconfortos e riscos: As perguntas de caráter pessoal ou profissional podem gerar desconforto implícito com a exposição do(a) participante. Para evitar situações dessa natureza, a pesquisadora assistente se compromete a assumir postura flexível, respeitando o seu desejo, gestor(a) / diretor(a)/assessor(a), de não responder às quaisquer das perguntas. Vale ressaltar o benefício da pesquisa em trazer à luz os limites e possibilidades da implantação do componente curricular de língua inglesa nos anos iniciais do EF nas escolas municipais de Araucária-PR e, juntamente com você, gestor(a) / diretor(a)/ assessor(a), buscar formas de tornar essa implementação significativa para os (as) estudantes, professores(as) e comunidade.

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para esta pesquisa e

armazenados pelo período de cinco anos após o término do mesmo, sob responsabilidade das pesquisadoras: responsável e assistente. (Resol. 466/202 e 510/2016).

Forma de armazenamento dos dados: os dados obtidos serão armazenados em arquivo digital, no *Google Drive*, o qual somente as pesquisadoras, responsável e assistente, terão acesso.

Sigilo e privacidade: Você tem garantia de manutenção do sigilo e da sua privacidade durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário. Ou seja, seu nome nunca será citado, a não ser que você manifeste que abre mão do direito ao sigilo

() Permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos unicamente para esta pesquisa e tenho ciência que a guarda dos dados são de responsabilidade do(s) pesquisador(es), que se compromete(m) em garantir o sigilo e privacidade dos dados.

() Não permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

Ressarcimento e Indenização: Você será resarcido(a) pelas pesquisadoras, em caso de despesas de deslocamento para a(s) entrevista(s) presenciais. Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Resultados da pesquisa: Você tem o direito de conhecer os resultados desta pesquisa por isso, ao final da investigação, eles serão disponibilizados em forma de relatório, o qual será enviado ao seu e-mail.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a equipe de pesquisa:

Pesquisadora responsável: Fernanda Silva Veloso

Endereço profissional: Setor de Educação (DTPEN) – Rua General Carneiro, 460, Centro, Curitiba- Paraná.

Telefone: 41998800206 / E-mail: fernandaveloso@ufpr.br

Pesquisadora assistente: Solange Cordeiro

Endereço profissional: Rua Rodolfo Hasselmann, 531, Centro, Araucária- Paraná

Telefone: 41996505114/ E-mail: solangecordeiro@ufpr.br

O Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná é um órgão que avalia e acompanha os aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas deste estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do CEP/CHS. Nossos contatos: Rua

General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 11º andar, sala 1121, Curitiba – Paraná,
Telefone: (41) 3360 – 5094, e-mail cep_chs@ufpr.br.

Você tem o direito de acessar este documento sempre que precisar. Para garantir seu direito de acesso ao RCLI, este documento é elaborado em duas vias, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UFPR sob o número CAAE nº 79792524.1.0000.0214 e aprovada com o Parecer 6.929.440 emitido em 03 de julho de 2024.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas, informo que aceito participar.

Nome do/a participante da pesquisa:

(Assinatura do/a participante da pesquisa)

Data: ____ / ____ / ____

ANEXO VI

CONCORDÂNCIA DOS SERVIÇOS ENVOLVIDOS

Araucária, 29 de abril de 2024

Senhor/a Coordenador/a,

Declaramos que nós da Secretaria de Educação do Município de Araucária, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa “Percepções dos professores sobre a implantação do ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas municipais de Araucária-PR”, sob a responsabilidade da pesquisadora responsável Fernanda Silva Veloso e da pesquisadora assistente Solange Cordeiro, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, até o seu final em julho de 2025.

Estamos cientes que os/as participantes da pesquisa serão: a secretaria municipal de educação; a diretora do Departamento de Ensino Fundamental; a assessora do componente curricular de Língua Inglesa; e o(a)s professores(as) do componente curricular de Língua Inglesa; bem como de que o trabalho proposto deve seguir as normativas vigentes do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Atenciosamente,


Adriana de Oliveira Chaves Palmieri
Secretaria Municipal de Educação

