



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

TALITA BATTALINI DE DEUS DA CHAGAS

**AS AULAS DE INGLÊS E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
EXPLORANDO MULTIMODALIDADES E CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO
DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Londrina

2024

TALITA BATTALINI DE DEUS DA CHAGAS

**AS AULAS DE INGLÊS E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
EXPLORANDO MULTIMODALIDADES E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NO
ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras Estrangeiras Modernas.

Orientadora: Prof. Dra. Fernanda Machado Brener

Londrina

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Chagas, Talita Battalini.

AS AULAS DE INGLÊS E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
EXPLORANDO MULTIMODALIDADES E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA
NÓ ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL / Talita Battalini Chagas.
- Londrina, 2024.
66 f. : il.

Orientador: Fernanda Machado Brener.

Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, 2024.
Inclui bibliografia.

1. Ensino de Inglês para crianças - Tese. 2. Campos de Experiência - Tese. 3. Formação de Professores - Tese. 4. Multiletramento - Tese. I. Machado Brener, Fernanda . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. III. Título.

CDU 8

TALITA BATTALINI DE DEUS DA CHAGAS

**AS AULAS DE INGLÊS E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
EXPLORANDO MULTIMODALIDADES E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NO
ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras Estrangeiras Modernas.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof. Dra. Fernanda Machado Brener
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dra. Lilian Kemmer Chimentão
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dra. Giuliana Castro Brossi
Universidade Estadual de Goiás - UEG

Londrina, 22 de agosto de 2024.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a minha querida Mãezinha Maria, por me guiar, passar à frente e estar comigo em mais uma etapa da minha vida acadêmica e por me permitir viver mais este sonho. Ah, como sou grata por estarem sempre do meu lado.

Aos meus amados pais, Benilde e Nilson, e também ao meu irmão, Victor, por todo o apoio e confiança que sempre me deram na vida e nos estudos desde criança. Vocês são a minha base, meu porto seguro, são aqueles que tem todo meu coração e gratidão.

Ao meu namorado Rodolfo que me acompanhou, incentivou, encorajou e me aguentou principalmente durante a fase final do mestrado. Obrigada por sempre estar do meu lado e fazer parte deste ciclo.

A minha querida orientadora, Professora Dra. Fernanda Machado Brener, que esteve comigo nesta jornada, por meio de reuniões online. Mesmo longe, sou eternamente grata por me compreender e ter tido paciência comigo, principalmente nos momentos de incertezas sobre o meu trabalho e nos instantes em que eu não conseguia escrevê-lo. Sem você, esta etapa não seria vencida.

Ao colégio Marista de Maringá, que abriu as portas e foi flexível em relação aos dias e horários de minha jornada de trabalho, para que eu pudesse conciliar com os meus estudos. Agradeço também por ter tido o contato com a maravilhosa Pedagogia Reggio Emilia, este viés que me inspirou a realizar o produto educacional com tanto amor e carinho.

Gratidão a todos meus amigos e colegas do MEPEM, especialmente aos meus amigos Lorena e Diogo, que estiveram todo este tempo comigo compartilhando angústias, felicidades, inquietações e desesperos nas idas e voltas de carro para Londrina. Muito obrigada por estarem sempre comigo.

A todos meus amigos que estão sempre do meu lado, por me aguentarem nesse período do mestrado e não desistirem de mim nos momentos em que tinha que renunciar estar com vocês para me dedicar à escrita.

A minha banca de defesa, Professora Dra. Lilian Kemmer Chimentão e Professora Dra. Giuliana Castro Brossi, por todo o aprendizado e partilha de conhecimentos. Aprender com vocês foi maravilhoso e levarei seus ensinamentos por toda a vida!

A todos os professores do MEPLEM, com os quais tive o privilégio de ter aulas. As disciplinas foram extremamente importantes e me fizeram crescer enquanto profissional. Pode ter certeza que minhas aulas serão melhores.

Obrigada.

“Ah, eu vou além, com Deus eu vou [...] em suas asas, rumo ao infinito”.

(Flávio Amorim)

CHAGAS, T. B. D. C. **As aulas de inglês e a Base Nacional Comum Curricular:** Explorando multimodalidades e os campos de experiência no ensino de inglês na educação infantil. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, p. 66, 2024.

RESUMO

Este relato de desenvolvimento do produto educacional surge da minha experiência como professora de inglês na educação infantil (EI), onde identifiquei uma dificuldade recorrente na minha prática docente: a efetiva integração dos campos de experiência propostos pela BNCC (Brasil, 2017) para a educação infantil nas aulas de inglês. Esta lacuna na minha formação suscitou inquietações sobre como poderia oferecer suporte aos colegas docentes nessa área específica. Nesse contexto, propus o desenvolvimento de um produto educacional para auxiliar professores de língua inglesa que trabalham ou desejam trabalhar na EI. Assim sendo, o objetivo desta pesquisa é apresentar um produto educacional que alie as potencialidades da contação de histórias, sob uma abordagem multimodal (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), como forma de explorar os cinco campos de experiências propostos pela BNCC para a educação infantil (o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimento; fala, escuta, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e formas; espaço, tempos, quantidades, relações e transformações) (Brasil, 2017). O produto educacional (*e-book*) visa explorar as multimodalidades por meio da contação de histórias infantis, fornecendo aos professores ferramentas práticas para sua implementação em sala de aula. Nesse relato apresento as etapas de desenvolvimento do produto educacional: primeiramente foram estabelecidos critérios para a seleção de uma obra literária adequada, depois, apresento o livro escolhido, sugestões de atividades alinhadas aos campos de experiências da BNCC e um exemplo de unidade didática. Espera-se que este trabalho contribua para a formação dos professores de Língua Inglesa que atuam na EI, capacitando-os na elaboração de planos de aula que atendam às exigências da BNCC. Além disso, busca-se fomentar o desenvolvimento dos docentes em relação ao entendimento e aplicação das multimodalidades no processo de ensino, preparando-os para enfrentar os desafios contemporâneos da educação infantil.

Palavras-chave: ensino de Inglês para crianças; campos de experiência; formação de professores; multiletramentos; BNCC.

CHAGAS, T. B. D. C. **The English Classes and the National Common Curricular Base(BNCC):** Exploring Multimodalities and the Experience areas in English Teaching in Early Childhood Education. 2024. 66 f. Final paper (Professional Master Degree in Modern Foreign Languages) – State University of Londrina, Londrina, 2024.

ABSTRACT

This report on the development of the educational product arises from my experience as an English teacher in early childhood education (ECE), where I identified a recurring challenge in my teaching practice: the effective integration of the experience fields proposed by the BNCC (Brazil, 2017) for early childhood education in English classes. This gap in my training led to concerns about how I could offer support to fellow teachers in this specific area. In this context, I proposed the development of an educational product to assist English language teachers working or wishing to work in ECE. Thus, the aim of this report on the development of the educational product is to present an educational tool that combines the potential of storytelling, under a multimodal approach (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), as a way to explore the five experience fields proposed by the BNCC for early childhood education (o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimento; fala, escuta, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e formas; espaço, tempos, quantidades, relações e transformações) (Brazil, 2017). The educational product seeks to explore multimodalities through the storytelling of children's stories, providing teachers with practical tools for implementation in the classroom. In this report, I present the stages of development of the educational product: first, criteria for selecting an appropriate literary work were established, followed by the presentation of the chosen book, suggestions for activities aligned with the experience fields of the BNCC, and an example of a didactic unit. It is hoped that this work will contribute to the training of English language teachers in ECE, equipping them to develop lesson plans that meet the requirements of the BNCC. Additionally, it seeks to foster the development of teachers' understanding and application of multimodalities in the teaching process, preparing them to face the contemporary challenges of early childhood education.

Keywords: English Teaching for children; Experience Fields; Teacher Training; Multiliteracies; BNCC.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

- Figura 1** – Características de um contador de histórias23
- Figura 2** – Os “processos de conhecimento” observados na pedagogia dos letramentos.....27
- Figura 3** – Modos de significação na teoria multimodal de representação e comunicação29

QUADROS

- Quadro 1** – Resumo dos objetivos, perguntas de pesquisa, fonte de dados e ferramentas para o desenvolvimento do produto educacional42
- Quadro 2** – Critérios para a escolha de obra literária para o ensino de língua inglesa na Educação Infantil.....44
- Quadro 3** – Resumo das situações de aprendizagem divididos pelos campos de experiências49
- Quadro 4** – Resumo das aulas 2, 3 e 4 da unidade didática53

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

LIC – Língua Inglesa para crianças

LI – Língua Inglesa

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EI – Educação Infantil

NLG – *New London Group*

HI – História Infantil

MEPLEM – Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas

E-BOOK – *Electronic book*

QR CODE – *Quick response code*

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Sumário

1. INTRODUÇÃO	13
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1 A abordagem pedagógica de Reggio Emilia.....	17
2.2 Histórias Infantis.....	21
2.3 As multimodalidades na Pedagogia dos Multiletramentos	24
2.4 As multimodalidades e a BNCC na Educação Infantil	30
3. METODOLOGIA	33
4. O PRODUTO EDUCACIONAL	35
4.1 Análise do Produto Educacional.....	42
4.1.1 Desenvolvimento da lista de critérios para a escolha do livro infantil.....	43
4.1.2 A escolha do livro infantil.....	46
4.1.3 Situações de aprendizagem dentro dos cinco Campos de Experiências e a elaboração de uma proposta de Unidade Didática	47
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	58
APÊNDICES	64
ANEXOS	66

1. INTRODUÇÃO

Os estudos sobre o ensino/aprendizagem de inglês para crianças introduzidos na última década no Brasil demonstram a importância de considerá-los como constituintes da área docente (Avelar; Brossi, 2023; Brossi, 2022; Cardoso; Faria, 2016; Tonelli; Avila, 2020; Tonelli; Pádua, 2017; Tutida, 2016; Pereira, 2016; Lemes, 2014; Moretti, 2014; entre outros), apesar do ensino desta língua adicional ainda não ser obrigatório no Brasil (Brasil, 2017). Tonelli e Avila (2020) pontuam que mesmo com o aumento da oferta de aulas de Inglês no cenário brasileiro, há ainda uma escassez de documentos orientadores que norteiam a prática pedagógica dos professores de inglês dentro do ambiente escolar. Isso acontece, pois, a obrigatoriedade da oferta da segunda língua ocorre apenas a partir do sexto ano do Ensino Fundamental II, sendo facultativo nas etapas anteriores de escolaridade. No entanto, esse tipo de ensino já se manifesta de várias maneiras, incluindo projetos em instituições de ensino municipais e particulares e já é uma realidade que faz parte das grades curriculares de diversas escolas espalhadas pelo país (Lima; Kawachi Furlan, 2021; Galvão; Kawachi Furlan, 2023).

A Educação Infantil (EI) desempenha um papel importante no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, fornecendo uma base para seu percurso educacional futuro. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) emerge como um marco regulatório para orientar as práticas pedagógicas nesse segmento educacional. Porém, ao considerar a inserção da língua inglesa (LI) no contexto da BNCC na EI, observamos que este documento não impõe a obrigatoriedade de que as instituições de Educação Infantil ofereçam o ensino do inglês para crianças de 2 a 6 anos. Essa lacuna incita-nos a pensar sobre os elementos orientadores da introdução do inglês para aquelas pré-escolas que escolhem incorporar esse idioma em suas propostas pedagógicas.

Embora não especifique diretrizes para o ensino de língua estrangeira, a BNCC na EI reconhece a singularidade desse período, valorizando o brincar, a interação social e a exploração do ambiente como pilares essenciais para o aprendizado infantil. Este documento propõe o trabalho com campos de experiências¹, os quais englobam

¹ Os campos de experiências abrangem experiências sensoriais, corporais, estéticas e intelectuais, promovendo o envolvimento ativo das crianças com práticas sociais e culturais de caráter artístico, científico, filosófico e da cultura corporal (Pasqualini, Martins, 2020, p. 431).

as situações e vivências concretas do cotidiano das crianças, bem como seus conhecimentos prévios, representados pelas linguagens próprias das crianças, que são integradas aos conhecimentos universais. Esses campos são enriquecidos com as diversas linguagens presentes em diferentes contextos de experiência, permitindo que as crianças ampliem seus aprendizados. Enfim, A BNCC estabelece diretrizes para o desenvolvimento de competências e habilidades que contemplam as necessidades e interesses das crianças nessa fase inicial da vida escolar (Brasil, 2017).

No entanto, apesar de trazer consigo “elementos progressivos de aprendizagem que todos os alunos deveriam desenvolver ao longo da educação básica” (Brasil, 2017, p. 7), esse documento tem sido alvo de debates e críticas (Tonelli; Avila, 2020; Brossi, 2022) devido à sua insistência em uma perspectiva fragmentada do conhecimento, bem como em relação ao papel do professor no processo de ensino de elementos culturais. Entendo que a ausência da obrigatoriedade do ensino de LI antes do Ensino Fundamental II, de certa maneira, justifica a omissão na BNCC. Contudo, consideramos que, ao não mencionar o ensino de LI nas escolas de Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, perpetua-se a forma frequentemente variável com que esse ensino tem sido implementado e conduzido nesses níveis educacionais nas escolas regulares brasileiras.

Assim, ao longo das diversas disciplinas cursadas nos anos de 2022 e 2023 durante o programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), e considerando meu contexto profissional, senti uma inquietação em relação à minha formação docente. Na verdade, essa inquietação está presente desde a conclusão da minha graduação em 2015: a falta de suporte para professores de LI que estão ingressando na área da EI. A ausência desse apoio no início da minha carreira como professora na EI representou um desafio significativo e, por vezes, árduo. Nos últimos seis anos, tenho ensinado LI para crianças com idade entre 10 meses e 6 anos, seguindo a abordagem pedagógica de Reggio Emilia. Nessa abordagem, não utilizamos apostilas como guia para nossa prática pedagógica. Preparar materiais que incorporassem o lúdico, integrando os objetivos da BNCC e utilizando histórias infantis (HI) nas unidades didáticas, representou um desafio significativo para mim. Portanto, propus a criação de um produto educacional

multimodal² disposto através de um *e-book* que pudesse contemplar os cinco campos de experiência propostos pela BNCC. Esse produto visa contribuir para a formação de professores que atuam no mesmo contexto em que trabalho, bem como em diferentes contextos de ensino de inglês para crianças (LIC). Reitero que apesar da BNCC não contemplar a LI na primeira infância e no Fundamental I, podemos aproveitar as “lacunas” e explorar alternativas viáveis para a formulação de propostas curriculares a partir dos cinco campos de experiências.

Neste contexto, o produto educacional propõe a elaboração de situações de aprendizagem³ que busquem ser trabalhadas em sala de aula a partir de uma perspectiva que integre as multimodalidades. As multimodalidades podem fornecer recursos significativos e inovadores para ressignificar as situações de aprendizagem (Benvindo; Alves, 2024). Assim, as multimodalidades podem promover diferentes formas de comunicação e compreensão do mundo, incluindo as linguagens oral, visual e gestual, contribuindo para a construção do conhecimento. Esse aspecto destaca a diversidade de expressões do conhecimento adquirido.

Deste modo, este produto poderá contribuir com a formação do professor de LI na EI, subsidiando-o ao elaborar um plano de aula e apontando possíveis meios para que os docentes desenvolvam seus conhecimentos sobre as multimodalidades no processo do ensino.

Portanto, este relato de desenvolvimento do produto educacional objetiva:

- 1) Apresentar o desenvolvimento de um produto educacional a partir de uma perspectiva multimodal direcionado a professores de LI que atuam na Educação Infantil;
- 2) Analisar as potencialidades deste produto educacional através da articulação das perspectivas teóricas estudadas.

O escopo deste trabalho é fornecer uma descrição e análise do referido produto educacional, o qual compreende uma lista de critérios, situações de aprendizagem e

² O produto educacional citado será detalhadamente explicado ao longo do capítulo 3.

³ O termo situações de aprendizagem será melhor abordado na seção 2.1, intitulada “A abordagem pedagógica de Reggio Emilia”, no capítulo da Fundamentação Teórica.

um exemplo de unidade didática. Além disso, o texto busca trazer reflexões sobre o processo de elaboração deste material didático.

Em relação ao produto educacional (*e-book*), objetiva-se:

- 1) Propor ações que criem oportunidades de ensino de Inglês na EI que estejam em integração com a BNCC (Brasil, 2017), utilizando os cinco campos de experiências como fundamento, por meio de situações de aprendizagem;
- 2) Apresentar critérios que possam auxiliar os professores a selecionar obras de literatura infantil em LI que se adequem aos seus objetivos;
- 3) Construir situações de aprendizagem baseando-se nos cinco campos de experiências propostos pela BNCC na EI e criar um exemplo de uma unidade didática apoiando-se na obra escolhida – “The Color Monster”, de Ana Llenas (2012).

As perguntas de pesquisa que direcionam a elaboração desse relato são:

- 1) Quais critérios podem ser empregados na seleção de HI para uso em sala de aula?
- 2) Como o professor pode incorporar o uso de HI nas aulas de LI sob a perspectiva das multimodalidades?
- 3) Quais situações de aprendizagem podem auxiliar os educadores na integração dos conteúdos da BNCC na EI durante as aulas de LI?

O presente estudo está estruturado da seguinte forma: na seção subsequente, será apresentado o embasamento teórico que fundamentou a elaboração do produto educacional e do relato de desenvolvimento do produto educacional. Em seguida, serão detalhados a metodologia e todo o processo de elaboração do produto educacional. Posteriormente, procede-se com a análise do produto educacional, e finalmente, apresento as considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, será apresentado o referencial teórico que fundamentou o texto e orientou a elaboração do produto educacional. Para expor os pressupostos que norteiam este relato de desenvolvimento do produto educacional, a seção foi subdividida em quatro partes, a saber: a abordagem pedagógica de Reggio Emilia, a qual discorro sobre a prática pedagógica e as escolhas que direcionaram a produção do produto educacional; as histórias infantis, abordando a relevância da contação de histórias e sua função no ensino na EI e, por fim, a Pedagogia dos Multiletramentos e as multimodalidades, onde exploro a prática e seu papel no processo de ensino/aprendizagem no contexto escolar, relacionando-a brevemente com a BNCC.

2.1 A abordagem pedagógica de Reggio Emilia

Ao longo dos anos, o cenário educacional tem buscado transformar os conceitos relacionados às práticas pedagógicas nos níveis de ensino da educação básica (Paczyk, 2012; Ceron; Junqueira Filho, 2016; Martins, 2016; Proença, 2018, 2022; Gabriel *et al.*, 2018; Bernardi, 2019; Schaberle *et al.*, 2018; Pereira, 2021). Algumas abordagens pedagógicas como Reggio Emilia, Montessori e Waldorf introduzem inovações em suas propostas pedagógicas, desenvolvendo um currículo mais flexível e aberto, o que permite atender às realidades das crianças por meio de uma construção coletiva. De acordo com Santos e Bernardi (2018, p. 185-186), estas abordagens distanciam-se de um modelo considerado tradicional, estruturando-se a partir da interação entre os alunos em diferentes grupos e concedendo-lhes liberdade de escolha sobre os temas a investigar e aprofundar durante o desenvolvimento de projetos.

Pacheco e Pacheco (2015) relatam que esse modelo pedagógico se opõe às aulas "massificadas" em que todos os alunos realizam as mesmas atividades, promovendo um ambiente em que os professores intervêm minimamente, permitindo que os alunos assumam um papel ativo no processo de aprendizagem. De forma semelhante, em Reggio Emilia⁴, os professores não utilizam livros didáticos como

⁴ A abordagem Reggio Emilia é uma filosofia educacional desenvolvida na cidade de Reggio Emilia, na Itália, que enfatiza a educação infantil como um processo participativo e colaborativo. Esta abordagem valoriza a imagem da criança como um ser capaz e curioso, que constrói conhecimento através de

ferramenta de ensino, mas aproveitam os espaços internos e externos da sala de aula, além de materiais não estruturados, como elementos naturais e materiais recicláveis.

A abordagem pedagógica Reggio Emilia também enfatiza a importância de um ambiente que estimula a curiosidade e a exploração artística, permitindo que os alunos sejam protagonistas de seu próprio aprendizado, conforme defendido por Pacheco e Pacheco (2015). Schaberle *et al.* (2018) no artigo intitulado “Reggio Emilia: a criança como protagonista da aprendizagem”, também discorrem sobre a utilização desses materiais de aprendizagem, dos ambientes externos e internos da escola, bem como a criação de situações de aprendizagem por meio de projetos pedagógicos.

A integração dos ambientes e a implementação de projetos pedagógicos ainda de acordo com Schaberle *et al.* (2018), permitem que as crianças se envolvam profundamente no processo de aprendizagem, explorando e descobrindo o conhecimento de maneira significativa e contextualizada, valorizando, assim, a autonomia e o protagonismo infantil.

Na concepção pedagógica de Reggio Emilia, a criança é vista como um ser social, com a necessidade de se comunicar, relacionar, interagir e se expressar. A abordagem, fundamentada na relação e na escuta, destaca como a sala de aula é constituída por crianças autônomas, organizadas em subgrupos com diferentes afinidades e habilidades. Para concretizar essa abordagem, a pedagogia busca engajar as crianças em projetos, reformulando o planejamento escolar de forma que o professor deixe de ser um mero transmissor de conhecimento para se tornar um mediador dos processos educativos. Autores que discutem abordagem de projetos, como Pagano (2017), Santos (2018), Rinaldi (2012), Barbosa e Horn (2008), Biotto Filho (2008), entre outros, ressaltam a importância de sua utilização como estratégia pedagógica em sala de aula. Esses autores argumentam que o trabalho com projetos incentiva a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades pelas crianças, promovendo a interdisciplinaridade em torno de diferentes investigações e proporcionando uma aprendizagem significativa. Além disso, essa abordagem permite que as crianças sejam ouvidas em suas inquietações, participem ativamente,

interações com o ambiente, os adultos e os pares. Os princípios centrais incluem o respeito pelos interesses das crianças, a importância do ambiente como "terceiro professor", o papel crucial da documentação para refletir sobre o processo de aprendizagem e a colaboração entre professores, pais e a comunidade. A abordagem promove uma pedagogia centrada no diálogo, na escuta ativa e na expressão através de múltiplas linguagens, incentivando a criatividade e o pensamento crítico desde a primeira infância (Schaberle *et al.*, 2018, p.84).

argumentem, pesquisem e construam seu próprio caminho de aprendizagem, assumindo um papel central nos processos educativos.

Ao trabalhar com projetos na sala de aula, logo há a necessidade de elaborar e promover situações de aprendizagem para que as crianças possam explorar o que está ao seu entorno. De acordo com Martins (2021), as situações de aprendizagem buscam explorar os sentidos e estimular as linguagens expressivas, cognitivas e comunicativas reforçando o trabalho coletivo, o senso de solidariedade e a escuta. As relações independem do local em que professores e crianças estejam no universo, dependem das intenções pedagógicas às quais o projeto da escola se propõe. Já para Gabriel *et al.* (2018), as situações de aprendizagem são planejadas a partir da escuta da criança e devem favorecê-la na criação das suas próprias estratégias para poder expressar os seus pensamentos, suas observações do mundo e seus sentimentos.

Em síntese, as situações de aprendizagem são ambientes e atividades estruturadas de forma intencional pelos educadores, onde se busca promover o desenvolvimento integral das crianças por meio de experiências que envolvem tanto a interação social quanto a exploração ativa do mundo ao seu redor. Esses ambientes são desenhados para estimular as várias formas de expressão e pensamento, respeitando e valorizando as perspectivas e a criatividade das crianças.

Além do mais, dentro desta pedagogia, contamos com as salas de aula que são projetadas como centros de aprendizagem específicos, cada um destinado a estimular diferentes tipos de conhecimento, proporcionando um ambiente acolhedor e familiar para as crianças que passam a maior parte do dia na escola. O uso de espelhos, janelas e espaços translúcidos é constante. Os corredores da escola exibem murais, documentação e trabalhos realizados pelas crianças, destacando a importância atribuída pelos adultos ao processo de aprendizagem infantil. O espaço externo deve ser organizado e planejado de modo que possibilite a continuidade e extensão das situações de aprendizagem e de trabalhos sob a forma de projetos que se realizam no interior da escola. Nesse espaço, deve-se ter o cuidado de manter as características naturais do ambiente, como as árvores, os solos irregulares, lugares com água e areia, que permitam às crianças realizarem diversas experiências (Gabriel *et al.*, 2018, p. 176).

A criança é encorajada a explorar seu ambiente e expressar sua criatividade mediante seus cem modos de pensar⁵, expressar, criar, incluindo palavras, movimentos, dramatizações, pinturas, desenhos, colagens, esculturas e músicas, entre tantos outros (Edwards; Gandini; Forman, 1999). Malaguzzi (2001), o idealizador da proposta que encaminha o trabalho das escolas de Reggio Emilia, enfatiza que é preciso extrapolar o método tradicional, que limita as crianças no desenvolvimento de suas aprendizagens. Reconhecer as cem linguagens que as crianças possuem abre a possibilidade para o reconhecimento da multiplicidade de linguagens que a escola pode explorar junto às crianças como mediadoras.

No que tange a concepção de linguagem nesta abordagem, as crianças possuem diversas formas de se expressar, comunicar, produzir, brincar e criar. Ao afirmar que, simbolicamente, elas têm cem linguagens, a abordagem de Reggio Emilia (2001) confirma a valorização das diversas formas de expressão e pensamento, sem prevalência ou preferência por alguma delas. Mais uma vez, as crianças são respeitadas em sua unicidade, e valorizadas na forma como se relacionam e comunicam com o mundo. Nas aulas de Língua Inglesa no contexto em que atuo, o docente cria situações de aprendizagem juntamente com a regente pedagoga, seguindo o mesmo "tema gerador" proposto ao longo do mês, cumprindo com os objetivos estabelecidos pela BNCC na Educação Infantil em conformidade com a abordagem de Reggio Emilia, que orientam o planejamento.

A pedagogia de Reggio Emilia e a BNCC compartilham várias afinidades em suas abordagens e princípios, especialmente no que diz respeito à valorização da criança como protagonista do seu próprio aprendizado e à importância do ambiente e da comunidade no processo educacional. Em suma, esta pedagogia e a BNCC compartilham uma visão de educação centrada na criança, que valoriza a participação ativa, a interação com o ambiente, a colaboração com a comunidade e uma abordagem interdisciplinar. A integração dos princípios de Reggio Emilia na implementação da BNCC pode enriquecer as práticas pedagógicas, promovendo uma educação mais inclusiva, criativa e reflexiva.

⁵ As "cem linguagens das crianças" ou os "cem modos de pensar da criança" é uma metáfora de Loris Malaguzzi, que representa as múltiplas formas pelas quais as crianças podem expressar suas ideias e emoções, como através da arte, música, movimento e fala. Esse conceito enfatiza a importância de valorizar e incentivar essas diversas formas de expressão na educação infantil (Pereira, 2021, p. 18).

Na seção 2.2, apresento brevemente algumas definições e reflexões sobre as histórias infantis, bem como a maneira como elas se fazem presentes em minha prática profissional dentro do ambiente escolar.

2.2 Histórias Infantis

As crianças aprendem das mais variadas formas e constroem um aprendizado significativo com base naquilo que está ao seu redor. Um meio pelo qual podemos levar a criança a construir um aprendizado significativo é através de histórias infantis. A literatura infantil pode vir a despertar a curiosidade, estimular a imaginação, desenvolver a autonomia, o pensamento e experienciar os mais variados sentimentos que a contação de uma determinada história pode causar nos pequenos. Desta forma, contar histórias instrui, socializa e diverte as crianças. De acordo com Cardoso e Faria (2016, p. 2)

A contação de história é uma ferramenta que desperta o interesse pela leitura, ajuda no desenvolvimento psicológico e moral, auxiliando na manutenção da saúde mental das crianças em fase de desenvolvimento, amplia o vocabulário e o mundo de ideias, desenvolvendo a linguagem e o pensamento, trabalha a atenção, a memória e a reflexão, desperta a sensibilidade, a descoberta da identidade, adapta as crianças ao meio ambiente, assim como desenvolve funções cognitivas para o pensamento como comparação, raciocínio lógico, pensamento hipotético e convergente e divergente.

Além das múltiplas possibilidades do trabalho com histórias infantis (HI) nas aulas de inglês, é possível observarmos as diferentes maneiras como a própria criança pode imaginar e criar durante a atividade de contação de histórias. Assim, esta prática pode propiciar o desenvolvimento não apenas de aspectos linguísticos, mas também de questões emocionais (Tonelli, 2005), visto que por meio das HI podem ser discutidos valores que desenvolvem a confiança e a autoestima, por exemplo.

A contação de histórias colabora na construção de uma aprendizagem significativa da criança, e, nesse sentido, podemos constatar que o uso desta prática proporciona o trabalho com a negociação de sentidos diversos, que é uma das características da proposta feita pelas multimodalidades que se encontra inserida na pedagogia dos multiletramentos (Galvão *et al.*, 2020).

A partir do trabalho com HI, é possível incentivar a formação das crianças de modo que elas possam ser pequenos pensadores críticos e reflexivos, visto que elas terão a oportunidade de se posicionarem em situações-problemas que podem aparecer nas histórias, bem como construir sua própria compreensão acerca da história contada (Gomes, 2008). Muitas possibilidades surgem para as crianças que participam do momento da contação de histórias, como a formação de opinião e escolha e a construção de um olhar crítico (Gomes, 2008).

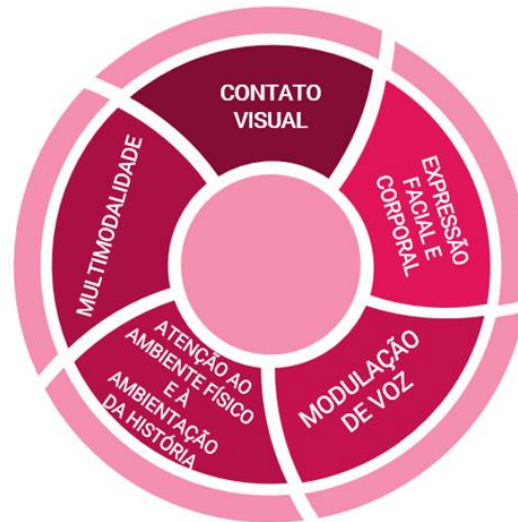
Outros aspectos da contação de histórias são explorados por Gomes (2008) no que se refere ao suporte fornecido por imagens e ilustrações no processo de aquisição da língua. Os recursos visuais do livro, de acordo com o autor, auxiliam as crianças a preverem o sentido das palavras a partir de um contexto, ajudando-as a compreender a história que está sendo contada. Esses recursos ainda podem estar atrelados ao uso de músicas, de encenação, de imagens e de diversas outras atividades que possam fornecer às crianças outras formas de construir sentido em seu processo de aprendizagem de línguas.

De acordo com Vygotsky (1978, p. 28), as histórias funcionam como mediadoras culturais, facilitando a internalização de significados sociais e culturais ao proporcionar um contexto para a construção do conhecimento. Essa interação dialógica entre o narrador e o ouvinte permite que as crianças ampliem seu vocabulário, desenvolvam habilidades linguísticas e aprendam a se expressar de forma mais articulada. Além disso, segundo Zipes (1997, p. 3), as narrativas são um meio eficaz de transmitir valores éticos e morais, ajudando as crianças a entenderem e refletirem sobre comportamentos socialmente aceitos.

Ao ouvirem histórias, as crianças são expostas a diferentes perspectivas e situações, o que estimula a empatia e o pensamento crítico. Portanto, o ato de contar histórias é mais do que uma atividade lúdica; é uma estratégia educativa essencial que contribui para o desenvolvimento integral da criança, fomentando tanto o aprendizado acadêmico quanto o crescimento pessoal.

No que diz respeito ao papel do contador de histórias, especificamente o professor, Magiolo e Tonelli (2023), em um dos módulos do curso de extensão promovido pelo grupo de pesquisa FELICE, intitulado "Princípios e Práticas para a Educação Linguística na Infância: Possibilidades a partir da BNCC sob Perspectivas Bi/Multi/Plurilíngues", destacam alguns aspectos que devem ser considerados, tais como:

Figura 1 – Características de um contador de histórias



Fonte: Magiolo e Tonelli (2023).

Considerando as características mencionadas anteriormente, as autoras argumentam que ao contar uma história para as crianças, o professor pode promover um maior engajamento por parte dos alunos. Essa prática permite que os alunos se tornem participantes ativos da narrativa, criando momentos contextualizados de uso da língua. Segundo Ryan (2021, p. 78), é essencial que o contador tenha uma compreensão das estruturas narrativas e técnicas de expressão vocal, como modulação de voz e entonação, para cativar e envolver o público. Além disso, Bartolini (2022, p. 45) enfatiza a importância da empatia e da capacidade de adaptação cultural, permitindo que o contador de histórias reconheça e valorize a diversidade cultural dos ouvintes, integrando elementos de várias tradições narrativas para tornar as histórias mais inclusivas e representativas.

Deste modo, o uso de HI por meio da contação de histórias proporciona o trabalho com a negociação de sentidos diversos, que é uma das características da proposta feita pelas multimodalidades. Ao entender a contação de histórias sob a visão dos multiletramentos, podemos ter uma dimensão das formas de desenvolver atividades, temas, valores e sentidos a partir das histórias.

Portanto, a contação de histórias é um dos recursos que o professor pode utilizar para estimular o desenvolvimento dos alunos por meio de temas e contextos variados. Tonelli (2013) enfatiza que o envolvimento da criança com temas significativos que podem ser abordados nas HI, quando inseridos em um contexto maior de exploração de significados e desenvolvimento de atividades, “pode ser visto

como uma proposta promissora para o ensino/aprendizagem de línguas relacionado a crianças” (Tonelli, 2013, p. 309). Por isso, acredito que para a exploração desses significados seria relevante uma abordagem voltada para os multiletramentos, considerando os aspectos visuais, sonoros e sensoriais, explorados por meio de diversas ferramentas.

Passo a abordar, na próxima seção, as multimodalidades na Pedagogia dos Multiletramentos, a qual fundamentou a elaboração do produto educacional.

2.3 As multimodalidades na Pedagogia dos Multiletramentos

O espaço educacional da sala de aula é composto por alunos com diversas necessidades de aprendizado e que aprendem das mais variadas formas. Para atender a essa diversidade, é importante que o educador adote abordagens pedagógicas que se adequem às características individuais dos alunos, promovendo práticas de letramento que sejam acessíveis e significativas por meio de recursos e interações, convertendo-as em atividades efetivas de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

Se os alunos aprendem o conteúdo por diversos meios, logo, a Pedagogia dos Multiletramentos nos ajuda a entender e colocar em prática as atividades, transformando o letramento em letramentos. Isso ocorre a partir do momento em que reconhecemos as múltiplas formas de comunicação e construção de sentidos, incluindo os modos visual, auditivo, espacial, comportamental e gestual (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 19).

Desde sua proposição em 1996, esta abordagem concebida pelo *New London Group* (NLG), visa compreender as diversas formas de construção de sentidos no processo de aprendizagem linguística, inicialmente focada na língua materna. O grupo fundamenta suas investigações na análise das tradições e inovações nos métodos de aprendizagem, bem como nas mudanças contínuas que se verificam na sociedade, especialmente aquelas impulsionadas pelos avanços tecnológicos. A abordagem do NLG tem como eixo central a consideração dos diferentes contextos culturais e sociais, bem como das múltiplas variabilidades e diferenças que impactam e influenciam o processo de ensino e aprendizagem, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Assim, o NLG advoga por uma pedagogia que promova projetos educacionais que levem em conta as diferenças multiculturais, destacando as dimensões profissional, pessoal e de participação cívica (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 20).

Na análise dessa diversidade, o grupo passou a dar importância à multimodalidade, que intenciona explorar os novos modos de aprender, bem como superar as práticas grafocêntricas constitutivas dos processos de letramento das sociedades, estabelecendo que

[...] os significados são construídos cada vez mais multimodalmente, devido à crescente multiplicidade e “integração de modos de construção de significados, em que o textual está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial e ao comportamental, etc. Isso é particularmente importante na mídia de massa, na multimídia e na hipermídia eletrônica” (NLG, 1996, p. 64 *apud* Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 20).

Ao considerar o tempo, os espaços e as identidades, a Pedagogia dos Letramentos redefine os fundamentos básicos dos letramentos escolares. Essa abordagem enfatiza a inserção crítica e ativa dos alunos nas diversas práticas discursivas, explorando aspectos essenciais na construção de sentidos dos indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. A Pedagogia dos Multiletramentos oferece à comunidade acadêmica e escolar uma perspectiva que vê o aprendiz como sujeito ativo nesse processo, capacitado para participar de forma equitativa na sociedade. Conforme estabelecido pelo próprio New London Group,

Nossa razão para acreditar que isso seja possível se baseia numa visão otimista dos potenciais oferecidos pela conjunção de novas tecnologias de construção de significados com uma mudança histórica no que chamamos de “equilíbrio de agência” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 25).

Além disso, o NLG enfatiza que esse processo de agenciamento é impulsionado pelo uso de recursos tecnológicos e pelas “culturas de contribuição e colaboração criativas”. Assim, o aprendiz, juntamente com seu ambiente e tudo o que lhe é relevante, bem como os outros que compartilham interesses semelhantes, geram uma ação coletiva que valoriza e preserva as particularidades dos sujeitos envolvidos.

Em suma, a Pedagogia dos Multiletramentos busca compreender o contexto de mudanças constantes na sociedade, impulsionadas em grande parte pelas inovações tecnológicas e pelas variadas práticas discursivas emergentes dela. Tem-se em vista uma educação que seja eficaz na inserção do aluno em uma sociedade baseada na “economia do conhecimento” mediada por atividades comunicativas cada vez mais multimodais (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Essa perspectiva de letramento propõe que as escolas considerem a multiplicidade de culturas, formas de interação e modalidades de linguagem tais como a visual, a verbal, a sonora e a espacial no processo de ensino e alfabetização dos estudantes. A Pedagogia dos Multiletramentos teve sua primeira sistematização elaborada no manifesto de 1996, intitulado “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures”, escrito pelo NLG. Esse documento divide a pedagogia em quatro movimentos pedagógicos: prática situada (*situated practice*), instrução explícita (*overt instruction*), enquadramento crítico (*critical framing*) e prática transformada (*transformed practice*). A seguir, apresento a definição de cada movimento pedagógico de acordo com a tradução de Pinheiro (2020):

- 1) **Prática situada:** Imersão em experiências, utilização de todos os discursos disponíveis e simulação de situações relevantes;
- 2) **Instrução explícita:** Compreensão analítica e sistemática de conteúdos, descrição e interpretação de diferentes modos de significação;
- 3) **Enquadramento crítico:** Interpretação dos significados construídos nos contextos socioculturais;
- 4) **Prática transformada:** Apropriação dos significados, com sua aplicação em novos contextos.

Os processos de construção de conhecimento em nossa sociedade são caracterizados como possibilidades de agência, baseados na diversidade linguística e cultural, nas quais os alunos têm a capacidade de construir com suas próprias perspectivas e de negociar as diferenças entre comunidades distintas (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 62). Considerando os processos de construção em nossa

sociedade, a pedagogia dos multiletramentos nos mostra os processos de conhecimento, que são constituídos como “tipos fundamentais de fundamento em ação ou coisas que se podem fazer para conhecer” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 74). Desta forma, os processos de conhecimento abrangem uma diversidade de atividades que os alunos podem realizar como parte de seu processo de aprendizagem.

Figura 2 – Os “Processos de conhecimento” observados na Pedagogia dos Letramentos

PRÁTICA SITUADA	EXPERENCIANDO O NOVO	EXPERENCIANDO O CONHECIDO
PRÁTICA TRANSFORMADORA	APLICANDO CRIATIVAMENTE	APLICANDO APROPRIADAMENTE
ENQUADRAMENTO CRÍTICO	ANALISANDO CRITICAMENTE	ANALISANDO FUNCIONALMENTE
INSTRUÇÃO ABERTA/EXPLÍCITA	CONCEITUALIZANDO COM TEORIA	CONCEITUALIZANDO POR NOMEAÇÃO

Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 73-75).

Esses processos não seguem uma estrutura fixa de modo hierarquizado, podendo coexistir simultaneamente ou até mesmo em detrimento uns dos outros. O que se observa são diferentes níveis de complexidade, os quais, dependendo do contexto de atuação, influenciarão na forma como a criança se envolve nessas atividades.

A relação desses movimentos didáticos com os *designs* reside no processo de contextualização e ativação do conhecimento e da realidade dos estudantes (prática situada e enquadramento crítico – *designs* disponíveis), na análise e interpretação dos designs (instrução explícita e enquadramento crítico – *designing*) e no planejamento e produção de novos *designs* (prática transformada e enquadramento crítico – *redesigning*). É fundamental reconhecer que o conhecimento escolar é inicialmente mediado pela realidade e percepção dos estudantes, preservando suas culturas, práticas e visões de mundo.

Os quatro movimentos pedagógicos foram revisitados por Mary Kalantzis e Bill Cope em diferentes momentos. No artigo intitulado “Elements of a Science of Education”, Mary Kalantzis (2005) sugere quatro conceitos, denominados processos do conhecimento: experienciar (o novo; o conhecido), conceitualizar por meio da instrução aberta/explicita (nomeando; teorizando), analisar através do enquadramento crítico (funcionalmente; criticamente) e aplicar com o enquadramento crítico (apropriadamente; criativamente).

A BNCC (2017) orienta que escolas e educadores adotem estratégias da Pedagogia dos Multiletramentos em diversos contextos formativos ao longo da educação básica, especialmente no campo das linguagens. Isso pode ser realizado através da construção de práticas de leitura e produção de textos que integrem diferentes modalidades de linguagem, as quais exigem letramentos diversificados.

Rocha (2007, p. 22) salienta que a educação de línguas transformadora, deve visar, portanto, “a construção de multiletramentos necessários na nova língua, para que os alunos sejam capazes de engajar-se em práticas sociais mediadas pela linguagem”. E essas práticas sociais valorizam os conhecimentos produzidos tanto dentro quanto fora dos muros da escola como, bem menciona Batinga Agra (2018, p. 34). A pedagogia dos Multiletramentos requer o desenvolvimento e o trabalho com a criticidade, pois é fundamental que consigamos posicionarmo-nos diante do contexto no qual estamos inseridos, refletindo sobre os discursos que nele se apresentam.

Alinhando-nos à perspectiva de Rocha (2007) apud Brossi (2022, p.33) defendemos que a educação linguística almejada deve fundamentar-se na concepção de que a criança não deve ser vista apenas como um adulto em miniatura, mas sim como um ser completo, capaz de responder ao mundo, atuar nele e transformá-lo de maneira plena. Ao aspirarmos construir uma sociedade que possa coexistir na pluralidade de saberes, superando conflitos ideológicos e divergências políticas, respeitando a diversidade e preservando o planeta, é imperativo repensar e ressignificar a educação linguística desde a infância.

Além do mais, Tonelli (2021), ao discutir o ensino crítico de línguas para crianças, afirma que este deve também se dedicar à formação da criança como sujeito único. É essencial que o ensino de línguas promova a capacidade da criança de interpretar o mundo ao seu redor, criando espaços que ampliem suas possibilidades de ser e agir no mundo, sempre respeitando as opiniões.

Em suma, esta pedagogia refere-se à capacidade de interpretar, conceber e construir significados através de uma gama diversificada de modalidades comunicativas. Para além de uma perspectiva linguística, os multiletramentos englobam fatores sociais, econômicos, culturais e tecnológicos que influenciam na comunicação e na estrutura social na qual os discentes estão imersos. À vista disso, esta teoria visa promover a inclusão e a diversidade nos processos educacionais, alinhando-os com as demandas dos novos tempos. Ademais, o conceito de multiletramentos engloba duas “subáreas”: a diversidade de linguagens (explicitada acima) e as multimodalidades (que irei apresentar a seguir). Neste trabalho, nos apoiaremos nas multimodalidades e nos processos de conhecimento.

As multimodalidades referem-se à utilização de múltiplos modos na elaboração de um texto ou evento com o intuito de construir significado (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 181). Na pedagogia dos multiletramentos, identificam-se seis modos de significação distintos: escrito, visual, espacial, gestual, auditivo e oral. Sendo assim, a multimodalidade é o enfoque teórico que examina a interconexão desses modos de significado em nossas práticas de representação e comunicação.

Figura 3 – Modos de significação na teoria multimodal de representação e comunicação



Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 183, tradução e adaptação nossas)

A necessidade de uma prática pedagógica que tenha por base o desenvolvimento e o trabalho com as multimodalidades pode ser encontrada também na BNCC (Brasil, 2017). O documento, orientador das ações docentes e parâmetro

regulador da construção dos currículos estaduais e locais, estabelece aos letramentos usos “que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico” (Brasil, 2018, p. 242) e complementa que, ao conceber a língua como construção social,

O sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. Nesse sentido, ao assumir seu status de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo (Brasil, 2018, p. 242).

Partindo dessa premissa, o ensino de inglês é compreendido para além das estruturas linguísticas e insere o sujeito em usos representativos da língua tendo por finalidade práticas discursivas significativas que o insiram em um contexto social real, de maneira a compreendê-lo, com ele interagir e nele ser capaz de intervir.

Sob a perspectiva dos multiletramentos, conforme discutido por Borges e Aragão (2016), a noção de língua como prática social assume maior importância do que a concepção de língua como um sistema de códigos. A explicação de como funciona o sistema ou de como operam os códigos é secundária para o conceito de letramento, e ainda menos relevante para o de multiletramentos. O que realmente constitui o conceito de multiletramentos são as práticas que permeiam o ensino.

Assim, na seção 2.4, procedo relacionando as multimodalidades e a BNCC na EI.

2.4 As multimodalidades e a BNCC na Educação Infantil

Ao estabelecer uma conexão entre as multimodalidades e a Educação Infantil, observa-se que as crianças adquirem conhecimento por meio de diferentes formas de linguagem, as quais estão integradas nos cinco campos de experiência delineados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e formas; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Os campos de experiência definidos pela BNCC, conforme mencionado anteriormente, englobam as situações e

vivências concretas do cotidiano das crianças, bem como seus conhecimentos prévios, representados pelas linguagens próprias das crianças, que são integradas aos conhecimentos universais. Esses campos são enriquecidos com as diversas linguagens presentes em diferentes contextos de experiência, permitindo que as crianças ampliem seus aprendizados. Nesse sentido, a prática pedagógica consiste na criação de um ambiente educativo que estimule desafios em diversas linguagens, através de uma ação e escuta atentas por parte do educador.

De acordo com Zucconi (2015, p. 209), os campos de experiências são ‘os mundos cotidianos de experiência da criança’, podemos compreendê-los, então, como a predisposição de ambientes específicos por parte dos professores, que permitem possíveis ações de descoberta por parte das crianças.

A abordagem multimodal se faz presente nos campos de experiência delineados pela BNCC na EI, contribuindo para a ampliação da compreensão das crianças e promovendo a percepção e construção do mundo de diversas formas. A linguagem desempenha um papel mediador ao atribuir nome a um objeto, descrever uma cena imaginada ou criar uma narrativa, possibilitando a transição da compreensão concreta para o domínio do imaginário.

Considerando a inter-relação entre as multimodalidades e os campos de experiência, abordo a seguir os cinco campos propostos pela BNCC (2017, p. 40-43) e o que cada um deles engloba:

1) **O eu, o outro e o nós:** esse campo privilegia as experiências permeadas pelas interações das crianças entre si e com os adultos. Com base nessas interações, as crianças vão constituindo-se como um ser singular, com um modo próprio de agir, sentir, pensar, sendo convidadas a desempenhar um papel protagonista em seu desenvolvimento de construção de significados sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Então, é por meio deste campo de experiência que a criança irá trabalhar e desenvolver a sua identidade como pessoa no mundo (Brasil, 2017).

2) **Corpo, gestos e movimentos:** aqui, as experiências sensoriais e corporais tomam forma e são fundamentais para as crianças, pois corpo e pensamento estão estreitamente relacionados na infância. As crianças brincam com o seu corpo, se comunicam e se expressam por meio de suas múltiplas linguagens.

Desde cedo, as experiências com o corpo fundamentam sua aprendizagem. O corpo permite que a criança conheça e reconheça suas sensações, funções corporais e, nos seus gesto e movimentos, identifique suas potencialidades e limites, desenvolvendo a consciência corporal e reconhecendo o processo de diferenciação do eu, do outro e do nós na construção de sua identidade (Brasil, 2017).

3) **Traços, sons, cores e formas:** este campo busca desenvolver e valorizar as experiências relacionadas com as diferentes linguagens, especialmente as artísticas e manifestações culturais associadas aos contextos sociais nos quais as crianças estão inseridas. É a partir deste campo que os pequenos desenvolvem sua criatividade, sensorialidade e as diversas formas de expressão pessoal (Brasil, 2017).

4) **Escuta, fala, pensamento e imaginação:** é compreendido como uma construção que se dá na interação entre sujeitos por meio da linguagem e que, ao mesmo tempo, promove a própria construção dos sujeitos. Nele, são produzidos significados plenos de valores e de sentidos historicamente constituídos e socialmente marcados, concretizados em certo espaço-tempo nas aulas. É neste campo de experiência que as crianças podem praticar também as representações escritas, e é aqui que entra a alfabetização na Educação Infantil (Brasil, 2017).

5) **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações:** este campo é marcado pela linguagem matemática, dentre outras que permitem com que os pequenos aprendam a observar, a medir, a quantificar, a organizar, a relacionar, a comparar, a desconstruir, a situar-se no tempo e no espaço, a contar objetos e a estabelecer comparações entre eles, a criar explicações e registros numéricos (Brasil, 2017).

Embora a BNCC na EI enfatize a introdução de conhecimentos de maneira interativa, construtiva e lúdica por meio dos campos de experiências, especialmente na construção da identidade da criança e na relação com o cotidiano, esse documento pode não ser suficiente quando se trata de educação linguística, especificamente no

ensino de inglês. Além disso, estruturar uma exposição formal e planejada do inglês, com atividades que vão além do lúdico e incluem momentos de ensino direto, pode ser necessário para desenvolver competências linguísticas de maneira eficaz. Isso não implica abandonar a ludicidade, mas sim integrá-la a métodos que ofereçam um contato mais profundo e consistente com a língua.

Apesar de ter muitas controvérsias e ainda se discutir muito sobre esse documento, o ensino da LI pode permear todos os Campos de Experiência, uma vez que permite a exploração de diversas formas de aprendizado através do uso de um novo idioma (Barros, 2019, p. 20).

Ainda que a BNCC represente um esforço importante para a padronização e melhoria da educação no Brasil, este documento, atualmente, não faz do ensino de LI uma obrigação, priorizando o desenvolvimento de competências essenciais nas crianças, como linguagem materna e interação social. No entanto, há argumentos sólidos para revisar essa não inclusão no currículo. Introduzir a LI desde cedo pode beneficiar o desenvolvimento cognitivo, promover a diversidade cultural e preparar melhor os alunos para um mundo globalizado. Portanto, a revisão da BNCC para incluir o ensino de LI na Educação Infantil poderia enriquecer ainda mais o currículo, preparando melhor as novas gerações para os desafios do século XXI.

Dessa forma, ao considerar o currículo como um "componente formador da realidade do sistema de educação em que vivemos" (Brossi *et al.*, 2020, p. 99), percebe-se que ele deve refletir sobre as demandas da educação contemporânea. Na prática, o ensino de Língua Adicional para crianças ainda se caracteriza como uma abordagem fragmentada (Rocha, 2006), provavelmente devido ao seu caráter recente e à ausência de diretrizes político-pedagógicas com força de lei para orientar sua prática e implementação.

Passo, agora, a descrever a metodologia utilizada em minha pesquisa.

3. METODOLOGIA

Nos contextos dos programas de Mestrado Profissional, Sombra *et al.* (2022) destacam a diversidade de produtos educacionais – sequências didáticas, unidades didáticas, jogos, plataformas digitais, videoaulas entre outros – e cursos de extensão.

O presente trabalho é uma pesquisa de desenvolvimento de produto educacional. Para Freire *et al.* (2017, p. 102),

Os produtos educacionais, além de se constituírem em elementos que viabilizam a pesquisa na formação docente, são caracterizados como ferramentas pedagógicas, elaboradas pelos próprios profissionais em formação que comportam conhecimentos organizados objetivando viabilizar a prática pedagógica.

Desta forma, levando em consideração os aspectos que os produtos educacionais trazem consigo, optei por desenvolver meu produto educacional em formato de um *e-book*.

Segundo Gruszynski (2010, p. 427),

[...] o termo *e-book* é uma abreviação de *electronic book* (livro eletrônico ou livro digital). Indica, em princípio, a versão eletrônica de um livro impresso que pode ser lido por meio de um *e-reader* (*electronic reader*), um computador [...] ou outro dispositivo que permita acesso a dados digitais, como alguns celulares.

O *e-book* caracteriza-se como um material textual eletrônico e, no contexto deste produto educacional, corresponde a um recurso de orientação para professores de Língua Inglesa que atuam na Educação Infantil ou que desejam ingressar nesse segmento pedagógico. Sendo assim, temos como objetivo apresentar situações de aprendizagem para aulas de Língua Inglesa na Educação Infantil através da contação de histórias, promovendo um ensino contextualizado. Embasado nas multimodalidades que se encontram presentes na Pedagogia dos Multiletramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), esse produto também visa articular práticas multimodais às situações de aprendizagem.

O produto educacional encontra-se disponível através do arquivo em PDF, disponibilizado em anexo ou através do link: <https://heyzine.com/flip-book/6653e878cc.html>.

Sendo assim, esta seção tem como finalidade posicionar a pesquisa em relação à sua natureza e delinear os métodos utilizados. Para isso, inicialmente apresento a categorização desta pesquisa e seu contexto. Em seguida, descrevo os métodos empregados na elaboração do *e-book* e os procedimentos de análise.

4. O PRODUTO EDUCACIONAL

Para a realização deste produto educacional considerei a elaboração de algumas situações de aprendizagem que possam auxiliar professores a trabalhar com obras de literatura infantil em LI e que se adequem aos seus objetivos de ensino, pensando em espaços diferentes de aprendizagem tais como escolas privadas, públicas, projetos de extensão, em localidades onde as infâncias são também diversas. Ademais, o produto pode desempenhar um papel significativo na capacitação dos educadores de LI na EI, atendendo a objetivos de aprendizagem preconizados pela BNCC por meio da prática de contação de histórias.

A construção do *e-book*, embasada na teoria estudada, envolveu processos de interpretação e reflexão alinhados aos princípios da pesquisa qualitativa (Bauer; Gaskell, 2008). Neste tipo de pesquisa, Triviños (1987) afirma que a abordagem qualitativa de um fenômeno busca entender tanto suas causas quanto suas inter-relações, promovendo a reflexão, a crítica e um posicionamento teórico por parte do pesquisador.

Além do mais, esta abordagem de acordo com Minayo (2021) destaca a importância do pesquisador ser um instrumento fundamental na coleta e interpretação dos dados, muitas vezes influenciando e sendo influenciado pelo contexto de estudo.

Desta forma, tomando como ponto de partida o caráter deste texto, apresento abaixo as perguntas de pesquisa que direcionaram a escrita:

- 1) Quais critérios podem ser empregados na seleção de HI para uso em sala de aula?

- 2) Como o professor pode incorporar o uso de HI nas aulas de LI sob a perspectiva das multimodalidades?

- 3) Quais situações de aprendizagem podem auxiliar os educadores na integração dos conteúdos da BNCC na EI durante as aulas de LI?

Para a elaboração deste produto educacional, me apoiei nas quatro etapas para a produção de material didático proposta por Leffa (2007, p. 15-16), sendo elas:

- 1) a análise (identificação de necessidades do público a que se destina o produto

educacional); 2) o desenvolvimento (produção do produto); 3) a implementação; e 4) a avaliação (análise e reformulação do produto educacional).

1) **Análise:** Esta etapa envolve a caracterização do público-alvo do material, identificando suas necessidades e nível de proficiência. Esse levantamento é essencial para estabelecer critérios para o desenvolvimento do material, bem como para definir os objetivos educacionais.

2) **Desenvolvimento:** Com base na definição dos objetivos, nesta etapa ocorre a elaboração do material didático.

3) **Implementação:** Esta fase refere-se à pilotagem do material produzido. A implementação pode ser conduzida pelo próprio professor-autor, por outro professor, ou diretamente pelos alunos, sem a intervenção do professor. Cada um desses métodos possui particularidades específicas que devem ser consideradas.

4) **Avaliação:** A etapa de avaliação do material pode ser realizada de forma informal ou formal. Na avaliação informal, o material é avaliado por meio de testes preparados pelo professor e aplicados aos alunos que o utilizaram. Na avaliação formal, podem ser utilizados métodos como entrevistas, questionários e protocolos, com a intenção de observar o pensamento, tipos de raciocínio, estratégias de aprendizagem e atitudes dos alunos ao realizarem as tarefas propostas. A avaliação serve para identificar possíveis reformulações necessárias no material.

Todavia, o trabalho proposto nesse artigo apresentará somente as etapas 1 e 2. As etapas de implementação e a avaliação (etapas 3 e 4) do produto serão realizadas futuramente. Deste modo, retomando Leffa (etapas 1 e 2), e ilustrando as duas fases que desenvolvi, temos:

1. **Análise:** Este produto educacional destina-se a atender professores de Língua Inglesa que atuam ou desejam atuar na EI. Além disso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica no banco de dados da CAPES e analisados o currículo

do curso de Letras com habilitação em inglês da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e do curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina, ambas localizadas no noroeste do Estado do Paraná, com o objetivo de adequar o *e-book* ao público-alvo;

2. Desenvolvimento: (a) Desenvolvimento de uma lista de critérios para seleção de uma HI; (b) escolha do livro infantil para elaboração do produto; (c) desenvolvimento de situações de aprendizagem para o trabalho com a contação da história do livro selecionado; (e) desenvolvimento de um exemplo de unidade didática.

Com objetivo de identificar as necessidades do público a que se destina o produto educacional, etapa 1 proposta por Leffa (2008), realizei uma breve investigação dos currículos atuais dos cursos de Letras - Inglês (Licenciatura Única) de duas Universidades Estaduais localizadas no norte e noroeste do Paraná, a saber: Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Estadual de Maringá (UEM). Essas universidades foram escolhidas por serem as duas maiores universidades públicas da região e, juntas, responsáveis pela formação de um número expressivo de professores de inglês. Os professores graduados por essas universidades, em sua maioria, irão atender a demanda de mercado da região norte do estado do Paraná. Além disso, parto do pressuposto que o currículo das universidades públicas está de acordo com as últimas normativas dos órgãos reguladores do ensino superior. Ou seja, os egressos das duas universidades representam uma parcela significativa dos professores de inglês da região que têm, potencialmente, uma formação apropriada para a educação básica.

Iniciando pela Universidade Estadual de Maringá (UEM)⁶, instituição onde concluí minha graduação em 2015, a estrutura curricular foi regulamentada pela Resolução nº 091/2022–CI/CCH, datada de 19 de julho de 2022, entrando em vigor no ano letivo de 2023. O currículo do curso é organizado da seguinte forma: no primeiro ano, os estudantes cursam disciplinas básicas de língua inglesa, leitura e produção textual, língua latina, linguística e literatura. No segundo ano, o foco se amplia para incluir a cultura de populações de língua inglesa, fonética e fonologia, habilidades comunicativas, prática investigativa, planejamento de cursos, atividades de extensão em língua inglesa e portuguesa, história das ideias literárias e psicologia

⁶ Disponível em: https://cch.uem.br/resolucoes/2022/091_22-c.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

da educação. No terceiro ano, o currículo abrange estudos de morfologia e sintaxe, literatura (conto e romance), formação de professores, atividades de extensão e estágio supervisionado. Finalmente, no quarto ano, os alunos se aprofundam em semântica e pragmática, literatura infanto-juvenil, drama e poesia, além de continuarem com o estágio supervisionado. O currículo também inclui disciplinas de tradução, Libras e políticas públicas na educação.

Ao examinar a ementa das disciplinas voltadas para o ensino da segunda língua, observa-se que estas têm como objetivo a compreensão oral e escrita, bem como produção de textos nos níveis básico, intermediário e avançado em ambas as universidades. As disciplinas de Inglês presentes nas grades curriculares dos cursos de Letras concentram-se principalmente no ensino do idioma, abordando estruturas fundamentais como vocabulário e gramática. O foco no currículo da universidade investigada é o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas (leitura, escrita, fala e audição) nos acadêmicos, sem uma ênfase específica em estratégias e ensino em diferentes níveis de proficiência. Há as disciplinas de estágio, nas quais os estudantes têm a oportunidade de atuar em sala de aula, porém essas atividades são acontecem no Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Embora o currículo seja robusto, abarcando uma vasta gama de competências linguísticas, literárias e pedagógicas, ele apresenta uma lacuna significativa em relação às demandas específicas para a formação de professores de inglês para crianças. Não há disciplinas que abordem diretamente metodologias de ensino de inglês para crianças, desenvolvimento infantil, ou técnicas de ensino lúdicas e adaptadas para a faixa etária infantil. Pode-se supor, que tais conhecimentos sejam desenvolvidos nas disciplinas de estágio supervisionado, contudo, não há indicação explícita na ementa da disciplina. A inclusão ou não de conteúdos relativos à EI pode ficar, possivelmente, à cargo do professor responsável da disciplina ou do contexto de estágio disponível. A ausência de conteúdos específicos voltados para a didática do ensino de inglês para crianças sugere que este currículo não atende adequadamente por exemplo, às necessidades formativas para quem deseja atuar como professor de inglês na educação infantil.

Por outro lado, na Universidade Estadual de Londrina (UEL)⁷, verifica-se que a estrutura curricular é regulamentada pela Resolução nº CEPE/CA 071/2021, vigente a partir do ano letivo de 2023. A organização curricular estabelece a disciplina de Língua Inglesa I, II, III e IV. No que se refere às Oficinas de Iniciação à Docência, a sequência inclui: Ensino de Inglês na Educação Básica (1º ano) como pré-requisito para Tendências Contemporâneas no Ensino de Inglês (2º ano), e esta última é pré-requisito para Pesquisa em Sala de Aula (3º ano). Adicionalmente, a disciplina de Língua Inglesa: Letramentos Acadêmicos (1º ano) é pré-requisito para Escrita Acadêmica (4º ano). Para o Estágio Curricular Obrigatório, é necessário que o aluno tenha concluído 50% da carga horária total do curso para iniciar o estágio em Educação Infantil, Ensino Fundamental ou equivalente, sendo esse estágio pré-requisito para o Estágio Curricular Obrigatório no Ensino Médio ou equivalente.

Além disso, a UEL desenvolve diversos projetos de extensão, como "Londrina Global," "Teachers of English in Action" (TEIA), e "Letramentos Desejáveis ao Professor para Avaliar Crianças Aprendizizes de Inglês como Língua Estrangeira," entre outros, com o objetivo de formar profissionais competentes em diversas áreas, incluindo o ensino de LIC. Considerando as necessidades específicas da região e do Estado do Paraná, o curso de Letras Inglês da UEL assumiu o compromisso de atender a essas demandas. Esse compromisso, conforme delineado no currículo do curso, envolve a formação de profissionais qualificados para atuar na EI, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), e no Ensino Médio. É preciso destacar que o currículo do curso de Letras-Inglês da UEL ainda está em fase de implementação (a primeira turma deve se graduar em 2026) e os resultados da proposta curricular estão em processo de construção. Além disso, o curso é organizado em percursos formativos onde estudante pode optar entre Educação Bilingue e Ensino de Inglês para Crianças. Isso significa que a formação para atuação em EI não inclui todos os estudantes matriculados no curso de letras-Inglês, mas somente aqueles que optarem por seguir esse percurso. Como consequência, pode-se ter um número de professores aptos a trabalharem com EI inferior as necessidades do mercado.

⁷ Disponível em:

https://sites.uel.br/prograd/wpcontent/uploads/documentos/resolucoes/2023/resolucao_10_23.pdf.

Acesso em: 10 jan. 2023.

Ainda de acordo com o currículo do curso de Letras – inglês, em resposta a essas demandas, a UEL tem oferecido disciplinas optativas desde 2008 (TONELLI; CRISTÓVÃO, 2010) como parte de um esforço para atender às necessidades de formação de profissionais que já atuam ou pretendem atuar em contextos emergentes (TONELLI, 2016).

Comparando as duas universidades citadas entre os cursos de Letras - Inglês, observa-se algumas semelhanças, mas também diferenças na abordagem curricular voltada para a formação de professores. A UEM, ao estruturar sua grade curricular, não inclui por exemplo disciplinas específicas para o ensino de inglês para crianças, em contraste, a UEL oferece módulos dedicados a essa área, proporcionando aos alunos conhecimentos e estratégias pedagógicas para o ensino de LIC. A presença de disciplinas voltadas para o ensino infantil torna-se importante para garantir que os educadores possam desenvolver metodologias eficazes e adaptadas às necessidades cognitivas e afetivas das crianças, promovendo uma aprendizagem mais significativa e engajadora. Assim, a inclusão dessas disciplinas não apenas enriquece a formação do professor, mas também contribui para uma abordagem mais integrada e eficaz no ensino de línguas para os mais jovens.

Além do mais a demanda por professores qualificados para atuar com crianças tem aumentado significativamente, enquanto a formação específica para esses profissionais ainda é insuficientemente abordada nos cursos de formação inicial. Neste contexto, é premente que as universidades incluam em seus currículos disciplinas que tratem do ensino-aprendizagem de LIC. Considero pertinente citar, neste texto, duas pesquisas científicas devido à importância de seus resultados. A primeira pesquisa realizada por Tonelli e Cristovão (2010), dados estes ofertados por Cirino e Denardi (2019), ofereceu aos alunos de uma universidade pública do Paraná uma disciplina eletiva intitulada "Ensino de Língua Inglesa para Crianças", com o objetivo de observar a percepção dos alunos em relação ao LIC. Os resultados da pesquisa indicaram que 100% dos alunos consideraram muito importante a inserção de uma disciplina voltada para o ensino de inglês para crianças, dado que muitos já estavam atuando com esse público, percebendo o crescimento dessa área de trabalho, ou se preparando para ingressar nesse mercado, enfrentando frequentemente questões teóricas e práticas relacionadas a essa atuação.

Ainda segundo Cirino e Denardi (2019), outra pesquisa relevante a qual foi conduzida por Tonelli, Ferreira e Belo-Cordeiro (2017), conta sobre os egressos dos últimos sete anos do Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês de uma universidade estadual do Paraná, que responderam a um questionário online. Os resultados obtidos foram os seguintes: a) 37% dos respondentes declararam atuar com o público infantil; b) 100% dos participantes foram unânimes em afirmar que o referido curso não prepara adequadamente para atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I; e c) 100% indicaram que a disciplina "Ensino de Inglês para Crianças" deveria ser incluída no rol de disciplinas do curso.

Uma forma de suprir a lacuna na formação de professores de Inglês que lecionam para crianças foi a criação de uma especialização específica para essa área, intitulada "Especialização em Ensino de Inglês para Crianças", coordenada pela professora Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli. Este curso, oferecido pela primeira vez em 2019, possui uma carga horária de 435 horas e inclui 11 disciplinas cuidadosamente selecionadas para auxiliar o professor em sala de aula.

Sumarizando todas as informações listadas acima, uma solução para atender à demanda de formação de professores aptos a ensinar inglês de maneira eficaz para crianças seria a oferta de cursos de extensão como mencionado acima e, a criação de materiais que possam ajudar a suprir as necessidades dos professores que trabalham nesta área. Nesses cursos, os acadêmicos/ professores interessados em trabalhar com esse público poderiam adquirir procedimentos metodológicos específicos, esclarecer dúvidas e compreender melhor o perfil das crianças, capacitando-se para atuar com maior segurança e promover um aprendizado mais significativo.

Considerando que o conteúdo disposto no e-book não será implementado neste texto de apresentação do produto educacional, não foi necessário submetê-lo ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme as orientações presentes na Resolução 510/2016.

A seguir, apresento um resumo dos objetivos, as perguntas de pesquisa, as fontes de dados e ferramentas para o desenvolvimento do produto educacional.

Quadro 1 – Resumo dos objetivos, perguntas de pesquisa, fonte de dados e ferramentas para o desenvolvimento do produto educacional

OBJETIVOS	PERGUNTAS DE PESQUISA	FONTE DE DADOS	FERRAMENTAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL
1) Propor ações que criem oportunidades de ensino de Inglês na Educação Infantil que estejam em integração com a Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2017), utilizando os cinco campos de experiências como fundamento, por meio de situações de aprendizagem.	Como o professor poderia trabalhar histórias infantis nas aulas de Língua Inglesa utilizando os cinco campos de experiências da BNCC na EI sob uma perspectiva multimodal?	- Situações de Aprendizagem	- Escolha do livro infantil; - Proposta de elaboração de material por Leffa (2008); - Divisão das situações de aprendizagem entre os cinco campos de experiências.
2) Elaborar critérios que possam auxiliar professores a selecionar obras de literatura infantil em Língua Inglesa que se adequem aos seus objetivos	Quais critérios podem ser usados para o professor selecionar uma história infantil para trabalhar em sala de aula?	- Lista de critérios	- Mapeamento e análise de outras listas de critérios; - Elaboração da lista de critérios.
3) Construir situações de aprendizagem baseando-se nos cinco campos de experiências proposto pela BNCC na EI e criar um exemplo de uma unidade didática apoiando-se na obra escolhida – “The Color Monster”, de Ana Llenas (2012)	Quais situações de aprendizagem podem auxiliar os educadores na integração dos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Infantil durante as aulas de Língua Inglesa?	- Situações de Aprendizagem - Unidade Didática da obra “The Color Monster”, de Ana Llenas (2012)	- Escolha das situações de aprendizagem por campo de experiência; - Elaboração de QR codes com os pressupostos teórico-metodológicos; -Elaboração de uma unidade didática.

Fonte: elaboração própria.

Considerando a categorização desta pesquisa e seu contexto, apresenta-se a seguir a análise do produto educacional, destacando os métodos empregados na elaboração da lista de critérios que compõem o *e-book*, a seleção do livro infantil para a elaboração das situações de aprendizagem, a escolha dessas situações dentro de cada campo de experiência e, por fim, a análise de uma aula integrante da unidade didática.

4.1 Análise do Produto Educacional

O produto educacional, conforme descrito na seção anterior, consiste na elaboração de diversas situações de aprendizagem destinadas a auxiliar professores

no trabalho com obras de literatura infantil em Língua Inglesa, alinhando-se aos objetivos pedagógicos estabelecidos pela BNCC. Ademais, o material digital desempenha um papel significativo na capacitação dos educadores de Língua Inglesa na Educação Infantil, atendendo aos objetivos de aprendizagem da BNCC por meio da prática de contação de histórias.

Para tal, o produto educacional em formato de *e-book* foi constituído pela apresentação do material, uma lista de critérios que o professor pode considerar ao selecionar uma história infantil, três exemplos de situações de aprendizagem divididos entre os cinco campos de experiências listados pela BNCC e, por fim, um exemplo de unidade didática demonstrando como o professor pode utilizar as situações de aprendizagem sugeridas ao longo do *e-book*.

A seguir, apresento o desenvolvimento da lista de critérios para a seleção do livro infantil utilizado, acompanhada de uma breve análise de cada critério selecionado.

4.1.1 Desenvolvimento da lista de critérios para a escolha do livro infantil

Ao optar por incluir histórias infantis no produto educacional, me deparei com diversos desafios. Um deles foi selecionar um livro que fosse adequado à faixa etária dos alunos e que atendesse a vários critérios, tais como linguagem, conteúdo, acessibilidade e adequação ao currículo. Para superar este obstáculo, desenvolvi uma lista de critérios para a escolha da obra literária, o que culminou na seleção do livro “The Color Monster”, escrito pela autora espanhola Ana Llenas (2012). A elaboração desta lista tem por objetivo simplificar a seleção de HI para utilização nas aulas de LI, levando em consideração sete critérios: adoção do livro ao cenário em que os alunos se encontram, complexidade linguística, conteúdo do texto, cultura e valores, linguagens/multimodalidades, acesso ao livro e adequação ao currículo.

A lista de critérios a ser apresentada a seguir (quadro 2) derivou de uma análise comparativa entre duas outras listas de critérios que oferecem orientação na seleção de obras infantis para aulas de Inglês. A primeira lista foi desenvolvida por Biagini (2018), enquanto a segunda foi elaborada por Alécio e Tonelli (2021).

Biagini (2018) elaborou uma lista de critérios (anexo 1) para a seleção de obras literárias no ensino de Inglês para crianças cegas. A lista abrange tópicos relevantes como a afinidade do professor em relação à obra literária, a adequação do livro à faixa

etária, a extensão, a linguagem, a popularidade, os valores e o potencial de atividades multissensoriais. A autora justifica suas escolhas ancorando-se em Wright (1995), além de outros critérios que foram discernidos como relevantes para o processo decisório do texto, sendo estes empregados com o intuito de avaliar a idoneidade efetiva da obra para o público em questão.

Por sua vez, Alécio e Tonelli (2021) deram sequência na lista de critérios (anexo 2) proposto por Lima (2019), acrescentando os critérios que vão de 11 a 16, os quais contemplam a faixa etária, complexidade linguística, valores, representações visuais, temática e a capacidade da história proporcionar entretenimento às crianças. Nesse contexto, as autoras continuam a investigação iniciada por Lima (2019) e incorporaram seis critérios adicionais para a seleção de obras literárias infantis, incluindo o contexto/realidade dos alunos, a ilustração e a ludicidade. As autoras mencionam no trabalho apresentado que, para além dos parâmetros delineados por Lima, constatou-se a importância de critérios adicionais. Além do mais, Alécio e Tonelli (2021) e Lima (2019) relatam que é pertinente destacar que investigações subsequentes podem abarcar esses critérios, uma vez que se percebe a relevância de sua consideração no processo de seleção das histórias infantis.

Além dos critérios propostos por Biagini (2018) e Alécio e Tonelli (2021)⁸, acrescento outros elementos que julgo relevantes ao selecionar uma obra literária infantil.

Quadro 2 – Critérios para a escolha de obra literária para o ensino de língua inglesa na educação infantil

CRITÉRIOS PARA A ADOÇÃO DO LIVRO
1. Adoção do livro em relação ao cenário em que os alunos se encontram
1.1 Como os aspectos da localização geográfica se relacionam com a história selecionada?
1.2 A HI, sua temática e o conteúdo estão relacionados ao contexto dos alunos?
1.3 O contexto do aluno está inserido na história? O aluno reconhece como práticas cotidianas?
2. Complexidade linguística
2.1 O livro é condizente ao nível de maturidade intelectual dos alunos?
2.2 A linguagem textual é compreensível para os alunos desta faixa etária, levando em consideração o tamanho e a complexidade do texto?
3. Conteúdo
3.1 A história é envolvente/interessante para os alunos?

⁸ O intuito desta seção é apresentar somente as listas de critérios já existentes. A análise comparativa entre as listas poderá ser contemplada em um outro artigo.

3.2 Quais temas relevantes para a criança o livro aborda? Considerando o intuito de se trabalhar com o livro: será que o livro é educativo, inspirador ou divertido?
3.3 As ilustrações são grandes o suficiente para que todos os alunos possam ver?
4. Cultura e valores
4.1 O livro oportuniza o diálogo sobre questões culturais?
4.2 A história é relevante para a cultura da criança e pode ajudá-la a aprender sobre outras culturas e tradições, trabalhando a cultura do "outro"?
4.3 O livro apresenta temas relacionados à cultura local ou regional que possam ajudar a criança a se conectar com sua comunidade e sua identidade cultural?
5. Linguagens/Multimodalidade
5.1 O livro explora diferentes linguagens (oral, corporal, visual, escrita, dentre outros)?
5.2 O livro proporciona trabalhar com a multimodalidade envolvendo seus modos de significação (áudio, oral, escrito, visual, espacial, tátil e gestual)?
5.3 O livro proporciona oportunidade para o desenvolvimento do pensamento crítico?
5.4 As ilustrações do livro contribuem para o desenvolvimento da história (ajudam a contar o texto)?
5.5 As ilustrações do livro vão além do texto escrito, contribuindo para a construção de sentido, fazendo com que os alunos consigam interpretar outros elementos que não são mencionados na história?
6. Acesso ao livro
6.1 A escola dispõe de cópias suficientes da história para ser trabalhada em sala de aula?
6.2 O livro é fácil de ser encontrado no Brasil?
7. Adequação ao currículo
7.1 O livro atende alguns dos objetivos propostos pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC)? () SIM () NÃO QUAL/QUAIS? _____
7.2 O livro pode servir como sugestão/apoio/base para os professores que vão utilizar o produto educacional com outros livros?

Fonte: elaboração própria.

Como evidenciado, a presente lista de critérios é constituída por sete elementos, cada um deles englobando tópicos pertinentes à seleção de obras infantis.

No critério de "contextualização", considerei a localização geográfica das crianças, visto que os aspectos econômicos, sociais e geográficos influenciam na construção de significados conforme a realidade dos alunos. Conforme argumentado por Alves e Frade (2023), a localização geográfica molda as experiências pessoais dos alunos, abrangendo suas interações sociais, atividades cotidianas e exposição a diversos ambientes. Portanto, optei por incluir este fator na lista de critérios ao selecionar uma história infantil.

No critério concernente à "faixa etária", ampliei a perspectiva além da adequação à idade, propondo refletir sobre o livro ser, ou não, condizente com o nível de maturidade intelectual dos alunos.

No critério "tamanho e complexidade do texto", agrupei estes elementos formando uma única pergunta, levando em consideração linguagem, língua, o tamanho do texto e sua complexidade linguística, visto que a linguagem textual não é a única responsável pela construção de sentido da criança.

Em relação aos critérios "tema e ilustração do livro", Alécio e Tonelli (2021) destacam a correlação entre o tema abordado na narrativa e o conteúdo didático em questão, a atratividade da história para as crianças, a qualidade das ilustrações presentes no livro, o papel dessas ilustrações no auxílio à compreensão da história e a harmonia entre o texto e as imagens. Além do que Alécio e Tonelli propuseram, interrogo se as ilustrações do livro vão além do texto escrito, contribuindo com a construção de sentido e fazendo com que os alunos consigam interpretar outros elementos que não são mencionados na história.

Por fim, no critério "cultura e valores", Biagini (2018) e Alécio e Tonelli (2021) incluem em suas listas o trabalho com valores. Adicionalmente, incorporei à lista a consideração sobre a presença não apenas de valores, mas também se há elementos culturais na história.

Desta forma, com base nos critérios que compõem esta lista, selecionei a obra "The Color Monster"⁹, de Anna Llenas (2012), para desenvolver as situações de aprendizagem presentes neste *e-book*. Apresento a seguir as justificativas para a escolha deste livro.

4.1.2 A escolha do livro infantil

Considerando os critérios estabelecidos na lista que elaboramos, selecionei a obra "The Color Monster", da espanhola Anna Llenas (2012), que é escritora, ilustradora e designer de literatura infantil. A narrativa aborda as emoções, proporcionando às crianças a identificação e compreensão de seus próprios sentimentos através de uma analogia com as cores. A trama envolve um monstro

⁹ Para a escolha do livro selecionado, procurei responder a lista de critérios disponível no quadro 1. As repostas encontram-se em apêndice 1.

confuso, expressando diversas emoções simultaneamente. Com a ajuda de uma amiga, o monstro aprende a identificar e categorizar suas emoções, através da representação concreta promovendo uma expressão emocional mais saudável.

A obra apresenta diversas ilustrações para simbolizar distintas emoções, promovendo uma compreensão e identificação mais acessíveis para as crianças. Adicionalmente, o livro transmite a mensagem de que todos os sentimentos são normais de serem sentidos, incentivando a expressão apropriada dessas emoções. Ao analisar o conjunto de elementos considerados na lista de critérios, determinei que esta obra seria pertinente para o meu ambiente educacional. Em consonância com os critérios delineados, identifiquei a possibilidade de explorar e conduzir algumas atividades que foram elaboradas através de situações de aprendizagem, e que pudessem explorar os objetivos dos cinco campos de experiências encontrados na faixa etária de 1 a 3 anos de idade na BNCC destinada a EI.

Além de apresentar a HI no *e-book*, também incluo um quadro que explora as potencialidades do livro, delineando atividades que podem ser realizadas antes, durante e após a contação da história.

Sendo assim, logo abaixo apresento uma descrição das situações de aprendizagem e uma análise de uma lição da unidade didática elaborada.

4.1.3 Situações de aprendizagem dentro dos cinco Campos de Experiências e a elaboração de uma proposta de Unidade Didática

As situações de aprendizagem referem-se a contextos ou cenários nos quais ocorre a construção de conhecimento, habilidades e competências por parte dos aprendizes. Essas situações são cuidadosamente planejadas e projetadas para promover a aprendizagem ativa, envolvendo a participação ativa dos estudantes em atividades que os desafiem a pensar criticamente, resolver problemas, colaborar com os colegas e aplicar o que aprenderam em contextos reais ou simulados. As situações de aprendizagem podem ocorrer em diversos ambientes educacionais, como sala de aula, laboratórios, projetos de pesquisa, entre outros, e podem ser facilitadas por professores, tutores ou instrutores. O objetivo das situações de aprendizagem é proporcionar aos aprendizes experiências significativas que os ajudem a alcançar os objetivos educacionais e desenvolver competências relevantes para suas vidas pessoais e profissionais.

Neste sentido, as situações de aprendizagem,

surtem de todas as atividades no ambiente educativo, fazendo com que a atenção e dedicação dos professores nas relações com as crianças intensificam-se diante dessa dinâmica [...] as situações de aprendizagem visam o desenvolvimento integral das crianças, destacando temas transversais associados aos interesses e necessidades apresentados por elas no cotidiano escolar, buscando dialogar, mediar e articular essas experiências com o conhecimento cultural, histórico, artístico e tecnológico da humanidade (Oliveira, 2023, p. 38).

Oliveira (2023, p. 38) menciona que as atividades realizadas no ambiente educativo demandam uma atenção e dedicação intensificadas por parte dos professores, o que é fundamental para a dinâmica pedagógica. Nesse contexto, as situações de aprendizagem são projetadas para promover o desenvolvimento das crianças, enfatizando temas que refletem seus interesses e necessidades cotidianas. Esse enfoque busca não apenas dialogar, mas também mediar e articular as experiências das crianças com os vastos conhecimentos cultural, histórico e artístico. Assim, a prática educativa torna-se um processo integrador, capaz de conectar as vivências individuais dos alunos com a sociedade.

Conforme Almeida (2000), a aprendizagem por cenários baseia-se no aprendizado por problemas, caracterizado pela proposição de situações complexas, ambíguas, abertas e de enunciado impreciso, cuja resolução implica em mobilizar competências necessárias para aprender, fazendo, o que não se sabe fazer (Meirieu, *apud* Perrenoud, 1999, p. 55). Assim, os cenários devem partir de contextos significativos para os aprendizes de modo a mobilizá-los a buscar informações, estabelecer articulações com conhecimentos, tomar decisões e elaborar uma nova organização que permita superar o obstáculo. O ponto de partida é, portanto, a elaboração de um planejamento, que neste caso está pautado em alguns dos objetivos de ensino propostos pela BNCC na EI, por processos de conhecimento, habilidades da LI, multimodalidade e tema gerador. Destaca-se, portanto, que as situações de aprendizagem representam abordagens didáticas direcionadas à melhoria da aquisição de conhecimento pelos discentes, mediadas tanto por estratégias práticas quanto teóricas.

Desta forma, trazendo para o contexto do produto educacional que elaborei, as situações de aprendizagem presentes foram elaboradas a partir dos cinco campos de

experiências propostos pela BNCC na EI. Assim, apresento a seguir como as atividades foram organizadas e contempladas no produto.

Inicialmente, procedeu-se à categorização das situações de aprendizagem com base nos cinco campos de experiências delineados como: (1) o eu, o outro e o nós; (2) corpo, gestos e movimentos; (3) traços, sons, cores e formas; (4) escuta, fala, pensamento e imaginação; e (5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Posteriormente, busquei contemplar nas situações de aprendizagem alguns dos objetivos delineados pela BNCC, os processos de conhecimento alinhados à proposta da pedagogia dos multiletramentos, juntamente com atividades multimodais, delineando o tema gerador e a habilidade linguística contemplada.

A seguir, apresento um resumo das situações de aprendizagem, divididas pelos campos de experiências, com seus respectivos objetivos, processos de conhecimento, modos de significação e habilidades linguísticas abordadas.

Quadro 3 – Resumo das situações de aprendizagem divididos pelos campos de experiências

Campos de Experiência	Conteúdo	Objetivo	Processos de conhecimento	Modos de significação	Habilidades linguísticas
O eu, o outro e o nós (EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender	<i>How are you feeling today?</i>	Encorajar os alunos a expressarem seus sentimentos	Prática situada: experienciando o conhecido	Significado tátil, oral, visual e de áudio	<i>Listening, speaking</i>
	<i>I spy with my little eye...</i>	Reconhecer os sentimentos	Prática situada: experienciando o conhecido	Significado tátil, visual e de áudio	<i>Listening, speaking</i>
	<i>The mirror game</i>	Levar os alunos à reflexão de que possuímos uma variedade de sentimentos e por vezes, é necessário "dar nomes" a essas emoções, como na história que exploramos. Além disso, é importante destacar que nossas expressões faciais são uma forma de comunicar aos outros o que estamos sentindo	Prática situada: experienciando o conhecido	Significado tátil, visual e de áudio	<i>Listening, speaking</i>
Corpo, gestos e movimento (EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço,	<i>Simon says...</i>	Seguir os comandos e reconhecer os sentimentos através das cores	Prática situada: experienciando o conhecido Instrução aberta/explícita:	Significado espacial e de áudio	<i>Listening</i>

orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas (EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações			conceitualizando com a teoria		
	<i>Musical chairs</i>	Seguir os comandos e reconhecer os fatos que aconteceram ao longo da história	Prática situada: experienciando o conhecido Instrução aberta/explicita: conceitualizando com a teoria	Significado espacial, oral e de áudio	<i>Listening, speaking</i>
	<i>Ballons Game</i>	Seguir os comandos e reconhecer os sentimentos trabalhados durante a história	Prática situada: experienciando o conhecido Instrução aberta/explicita: conceitualizando com a teoria	Significado espacial, oral e de áudio	<i>Listening, speaking</i>
Traços, sons, cores e formas (EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais	<i>How am I feeling today?</i>	Utilizar massinha de modelar ou argila para transmitir através de esculturas os próprios sentimentos	Prática situada: experienciando o conhecido	Significado tátil, visual e de áudio	<i>Listening</i>
	<i>If you're happy (song)</i>	Utilizar diversas fontes sonoras e reconhecer os sentimentos através dos gestos	Prática situada: experienciando o conhecido e o novo	Significado tátil, visual e de áudio	<i>Listening, speaking</i>
(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias	<i>Emotion freeze dance</i>	Realizar os sentimentos através de gestos, com base no comando que escutarem	Prática situada: experienciando o conhecido	Significado visual, espacial e de áudio	<i>Listening</i>
Escuta, fala pensamento e imaginação (EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos	<i>Guess the sound</i>	Reconhecer e criar os barulhos das palavras mencionadas na história	Prática transformadora: aplicando criativamente	Significado espacial e de áudio	<i>Listening</i>
(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos	<i>Hot potato</i>	Seguir os comandos e reconhecer os fatos que aconteceram ao longo da história	Prática situada: experienciando o conhecido Instrução aberta/explicita: conceitualizando com a teoria	Significado de áudio	<i>Listening, speaking</i>
	<i>Story retelling</i>	Recontar a história através de <i>puppets</i>	Prática situada: experienciando o conhecido Instrução aberta/explicita: conceitualizando com a teoria	Significado de áudio, tátil, oral, espacial, visual	<i>Listening, speaking, reading</i>

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos	<i>Sensory box</i>	Separar os objetos da caixa misteriosa por cor, e depois contar quantos objetos há de cada cor. Relacionar os objetos da caixa misteriosa com os sentimentos vistos na história.	Prática situada: experienciando o conhecido Prática transformadora: Aplicando apropriadamente	Significado tátil, visual, áudio	<i>Listening, speaking</i>
	<i>Try to find the color monsters</i>	Encontrar os monstrinhos coloridos escondidos pelo pátio e contar quantos conseguiram encontrar/relacionar os monstrinhos com os sentimentos	Prática situada: experienciando o conhecido	Significado tátil, visual, áudio	<i>Listening, speaking</i>
	<i>Hopscotch</i>	Seguir os comandos da brincadeira e reconhecer fatos da história narrada através de <i>flashcards</i> dispostas ao chão	Prática situada: experienciando o conhecido Prática transformadora: Aplicando apropriadamente	Significado tátil, visual, áudio	<i>Listening, speaking, reading</i>

Fonte: elaboração própria.

A partir das situações de aprendizagem sugeridas neste *e-book*, elaborei um exemplo de unidade didática que pode servir de inspiração para os professores na construção de suas próprias unidades didáticas. Ressalto que as sugestões de situações de aprendizagem apresentadas neste material digital são completamente adaptáveis a outras obras de literatura infantil.

Desta forma, apresento a seguir a aula 1 da unidade didática elaborada como exemplo e um quadro sintetizando as aulas 2, 3 e 4.

A unidade didática em questão consiste em quatro aulas de 50 minutos, direcionadas a crianças da turma do Infantil 3 (idade entre três e quatro anos). Esta unidade foi desenvolvida com base em situações de aprendizagem alinhadas aos campos de experiências delineados pela BNCC para a EI, os quais são detalhados ao longo do *e-book*. Cada lição atende aos objetivos propostos pelos mencionados campos de experiências da BNCC, considerando os modos de significação, os processos de conhecimento envolvidos conforme os Multiletramentos e as habilidades relacionadas à língua inglesa. Cabe destacar que o tema gerador das aulas é baseado no livro “The Color Monster”, abordando as cores e os sentimentos.

A primeira aula tem como objetivo, de acordo com a BNCC: (EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender; (EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.

Para tal fim, na situação de aprendizagem 1, propus introduzir com os pequenos a história “The Color Monster”, de Anna Llenas (2012). Antes da leitura do livro com as crianças, realizaríamos uma roda de conversa utilizando diferentes *flashcards* que mostram diversas pessoas expressando várias emoções (pressupondo que as crianças já tenham estudado sobre os sentimentos e estejam familiarizadas com o vocabulário apresentado). Durante essa atividade, questionaríamos as crianças sobre como cada pessoa está se sentindo, explorando as emoções que elas já conhecem, seguindo a questão: *How is this person feeling?*

Como ferramenta para o professor, os *flashcards* desta atividade foram disponibilizados por meio de um *QR Code*. Os processos de conhecimento contemplados nesta atividade incluem a prática situada – experienciando o conhecido. No que se refere ao modo de significação, foram considerados o significado visual, o significado de áudio e o significado oral. A habilidade linguística correspondente à língua inglesa foi a de *listening* e *speaking*, e a duração do exercício é de aproximadamente 15 minutos. Esta atividade foi pensada para que os alunos ativassem o conhecimento prévio sobre o assunto que iria ser explorado durante e após a contação da história.

Na segunda situação de aprendizagem, logo após a roda de conversa, apresentaria o livro “The Color Monster” e exploraria a capa do livro com as crianças para que elas se situassem e previssem o que iríamos abordar no decorrer da história. Os pequenos seriam incentivados a compartilhar suas percepções sobre a capa e possivelmente refletir sobre o conteúdo da história, além de questionar por que o livro se chama “The Color Monster”. As perguntas guias seriam: *What can you see? Can you imagine what we are going to see in the book? Why is it called The Color Monster?*

Os processos de conhecimento contemplados nesta atividade incluem a prática situada – experienciando o conhecido –, e a prática transformadora – aplicando criativamente. No que se refere ao modo de significação, foram considerados o significado visual, o significado de áudio e o significado oral. A habilidade linguística correspondente à língua inglesa abordada foi a de *listening* e *speaking*, e a duração do exercício é de aproximadamente 5 minutos.

Encerraria a aula 1 iniciando a leitura do livro com as crianças. Durante a narrativa, utilizaria a dinâmica de trazer cada monstinho dos sentimentos "para fora do livro" na forma de bonequinhos, buscando despertar a curiosidade deles. Além disso, a cada momento em que o monstinho mudasse de cor, realizaria questionamentos como: *And now? What color is going to be the next monster? What is the next feeling? Why is the yellow monster feeling happy?*

Os processos de conhecimento contemplados nesta atividade incluem a prática situada – experienciando o conhecido e experienciando o novo –, e a prática transformadora – aplicando criativamente. No que se refere ao modo de significação, foram considerados o significado visual, o significado de áudio e o significado oral. A habilidade linguística correspondente à língua inglesa abordada foi a de *listening* e *speaking*, e a duração do exercício é de aproximadamente 30 minutos.

Em relação às demais aulas, apresento o quadro a seguir para ilustrar as atividades contempladas juntamente com os objetivos, os processos de conhecimento, os modos de significação, a habilidade linguística e a duração das situações de aprendizagem.

Quadro 4 – Resumo das aulas 2, 3 e 4 da Unidade Didática

Aula	Situações de Aprendizagem	Objetivo (BNCC)	Processos de conhecimento	Modos de significação	Habilidade Linguística	Duração
2	<i>Card Game</i>	(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender	Prática situada: experienciando o conhecido	Significado visual	<i>Speaking</i>	10'
	<i>How are you feeling today?</i>	(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender	Prática situada: experienciando o conhecido	Significado visual, oral e tátil	<i>Listening, speaking</i>	20'
	<i>Mirror game</i>	(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos	Prática situada: experienciando o conhecido Prática transformadora: aplicando apropriadamente	Significado visual, oral e tátil	<i>Listening, speaking</i>	20'
3	<i>Hot potato</i>	(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras	Prática situada: experienciando o conhecido	Significado visual, oral e tátil	<i>Listening, speaking</i>	20'
	<i>If you're happy (song)</i>	(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras	Prática situada: experienciando o conhecido e	Significado visual, oral e tátil	<i>Listening, speaking</i>	30'

		<p>cantadas, canções, músicas e melodias</p> <p>(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos</p>	<p>experenciando o novo</p>			
4	<p><i>Story retelling (part 1 – puppets)</i></p>	<p>(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos</p>	<p>Prática situada: experenciando o conhecido</p> <p>Prática transformadora: aplicando criativamente</p>	<p>Significado visual, oral e tátil</p>	<p><i>Listening, speaking, reading</i></p>	<p>50'</p>
	<p><i>Story retelling (part 2 – retelling the story)</i></p>	<p>(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais</p>				

Fonte: elaboração própria.

Cada atividade foi pensada para proporcionar experiências situadas e transformadoras, permitindo às crianças vivenciar tanto o familiar quanto o novo. As práticas situadas focam na familiaridade e na consolidação do conhecimento, enquanto as práticas transformadoras incentivam sua aplicação criativa. A multimodalidade é uma característica central desta unidade, evidenciada pelo uso de significados visuais, orais e táteis, que facilitam uma compreensão mais rica e diversificada do conteúdo. Além disso, as atividades envolvem as habilidades, como

listening, speaking e reading, e a manipulação de materiais para criar objetos tridimensionais, o que promove o desenvolvimento de habilidades motoras.

Ao refletir sobre este exemplo de unidade didática, observa-se uma proposta que não apenas se alinha às diretrizes curriculares, mas também se preocupa em proporcionar uma experiência educacional envolvente e significativa, reconhecendo a importância de considerar as diferentes linguagens e formas de expressão das crianças, promovendo uma aprendizagem inclusiva que respeita e valoriza a diversidade de habilidades e interesses. Assim, a proposta se configura como uma iniciativa enriquecedora, que busca não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o crescimento pessoal e social das crianças na EI.

Na próxima seção, apresento minhas considerações finais sobre o presente texto e suas limitações, além de refletir sobre o impacto dessa experiência na minha formação profissional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em retomada do delineamento metodológico apresentado na seção anterior, este texto, configurado como uma apresentação do produto educacional, objetivou: 1) Apresentar o desenvolvimento de um produto educacional a partir de uma perspectiva multimodal direcionado a professores de LI que atuam na Educação Infantil. 2) Analisar as potencialidades deste produto educacional através da articulação das perspectivas teóricas estudadas.

Assim, procurei responder às seguintes questões de pesquisa: 1) O produto educacional tem potencial para levar os professores a considerar a possibilidade de trabalhar com histórias infantis, multimodalidades e situações de aprendizagem sob a perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos? 2) De que modos as situações de aprendizagem podem potencialmente auxiliar os educadores na integração dos conteúdos da BNCC na Educação Infantil, por meio das aulas de Língua Inglesa?

A fim de responder as perguntas acima, desenvolvi algumas ferramentas para a elaboração e reflexão do material disposto no *e-book* e, posteriormente, a identificação das multimodalidades e dos processos de conhecimento em cada situação de aprendizagem. Primeiramente, realizei uma breve análise dos currículos dos cursos de Letras – Inglês das universidades estaduais UEM e UEL que estão localizadas, respectivamente, no norte e noroeste do Paraná, dialogando com

algumas pesquisas que discorrem sobre a limitação na formação de professores de LIC. Com isso, constatou-se que ainda é necessário fornecer maior suporte aos professores de LIC, visto que o inglês na EI está em constante crescimento.

Como aporte teórico, baseei-me na Pedagogia dos Multiletramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) para escolher as situações de aprendizagem que pudessem compor o *e-book* e para discorrer sobre potencialidades percebidas no material. Também, apoiei-me em duas das quatro etapas para a produção de material didático proposta por Leffa (2007).

Com base em minhas percepções, listei os campos de experiências, os objetivos propostos pela BNCC na EI dentro da faixa etária escolhida, os processos de conhecimento e os modos de significação com base na Pedagogia dos Multiletramentos. Por fim, também inseri as habilidades linguísticas de cada situação de aprendizagem desenvolvida.

As situações de aprendizagem nas aulas de LI na EI sob uma perspectiva multimodal podem ser instrumentalizadas para integrar os conteúdos da BNCC ao proporcionar um ambiente rico e contextualizado para o desenvolvimento de diversas habilidades e competências. Tais situações objetivam a articulação dos Campos de Experiência da BNCC, oferecendo oportunidades para explorar temáticas variadas e interdisciplinares que conectam o aprendizado do idioma a aspectos como linguagem, artes, matemática, dentre outros. Além disso, as atividades foram planejadas visando promover o desenvolvimento das competências gerais, tais como comunicação, pensamento crítico e consciência intercultural, ao mesmo tempo em que estimulam as habilidades linguísticas e cognitivas das crianças. Ao utilizar o *e-book* adaptando essas experiências às necessidades e interesses dos alunos, os educadores podem fomentar uma aprendizagem significativa, alinhando-se aos princípios e objetivos da BNCC, enquanto introduzem as crianças à riqueza cultural e linguística da língua adicional.

Reconheço que uma das limitações deste produto educacional reside no fato de não ter sido implementado, o que impede que os ajustes e reflexões resultantes dessa implementação façam parte desta pesquisa. Tais elementos certamente enriqueceriam a análise e as considerações finais. Contudo, reitero minha intenção de participar da fase de utilização da unidade após a conclusão do mestrado.

Apesar da limitação mencionada, o período vivenciado no MEPLEM me permitiu refletir e aprimorar minha prática docente. Durante este período, aprofundi

minha compreensão da língua como prática social, além de descobrir novas maneiras que pudessem auxiliar professores de Inglês que estão na EI.

Como mencionado no início deste texto, trabalhar com crianças da EI é uma tarefa árdua e desafiadora. Trata-se de uma área fascinante que requer muita dedicação, paciência, amor e criatividade. Nesse sentido, sou profundamente grata por ter participado do MEPLEM, um curso que me proporcionou a oportunidade de trocar experiências valiosas sobre o ensino e a aprendizagem de inglês para crianças e conhecer melhor sobre outras áreas. O programa ofereceu disciplinas excepcionais que estimularam a reflexão sobre minha prática docente e a interação com meus alunos. Certamente, essa experiência enriqueceu minha prática pedagógica, permitindo-me compartilhar todo o aprendizado por meio deste *e-book*.

Assim sendo, almejo que este estudo promova o diálogo com outros trabalhos acadêmicos, buscando enriquecer e expandir a proposta aqui delineada através da exploração das histórias infantis sob a ótica das multimodalidades. Acredito que esta proposição poderá beneficiar a prática pedagógica de professores em contextos similares, da mesma forma que contribuiu para a minha própria reformulação do ensino de línguas ao demonstrar a viabilidade e a relevância do trabalho com a contação de histórias infantis como uma estratégia pedagógica significativa.

REFERÊNCIAS

- ALÉCIO, P. F.; TONELLI, J. R. A. Histórias infantis no ensino e na aprendizagem de língua inglesa na infância: uma proposta baseada em critérios. *IN: SANTOS, L. I. S. et al. (orgs.). Línguas adicionais para crianças: possibilidades teórico-práticas.* Cáceres: Editora Unemat, 2021.
- ALVES, D. C.; FRADE, I. C. A. S. Formação cartográfica e os novos estudos do letramento: uma investigação curricular dos cenários formativos de acadêmicos de Geografia e Pedagogia. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 34, n. 67, p. 1-26, 2023. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/17610>. Acesso em: 22 fev. 2024.
- AVELAR, M. G.; BROSSI, G. C. (2023). Lendo Games. *Papéis: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Estudos De Linguagens - UFMS* , 26(51), 129-145.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BATINGA AGRA, C.; IFA, S. Ensino de Inglês para crianças nas séries iniciais do ensino público à luz dos multiletramentos. **Letras & Letras**, [S. l.], v. 34, n. 1, p. 28-47, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/39036>. Acesso em: 25 jan. 2023
- Bauer, George Gaskell** (editores); tradução de Pedrinho A. Guareschi.-7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, **2008**. Título original: *Qualitative Researching with Text, Image and sound: a practical handbook*.
- BENVINDO, L. L.; ALVES, M. A. C. Dos letramentos aos multiletramentos: possibilidades de uso das multimodalidades. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. [S.l.], v. 01, p. 115-123, 2024. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/letramentos-aos-multiletramentos>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- BIAGINI, J. S. G. **Desenvolvimento de unidade Didática para o Ensino de Inglês em contexto de inclusão com crianças cegas.** 2018. p. 47. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2018.
- BIOTTO FILHO, D.. Quem não sonhou em ser um jogador de futebol? trabalho com projetos para reelaborar foregrounds. 2008. 234f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC,2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 04 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica (SEB). **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BROSSI, G. C. **Movimentos dialógicos de realização de política locais em ação no ensino de inglês com crianças na escola pública**. 2022. 352 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

CARDOSO, A. L. S.; FARIA, M. A. A contação de histórias no desenvolvimento da educação infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 7, n. 1, 2016. Disponível em: <https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v6-2016/artigo-ana-lucia-sanches.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2023.

CERON, L. JUNQUEIRA FILHO, G. A. Registro e documentação pedagógica na educação infantil. IN: ALBUQUERQUE, S.S. FELIPE, J. CORSO, L.V (Org.). Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil [Recurso on-line]. Porto Alegre: Evangraf, 2016.

CIRINO, D.R.S.; DENARDI, D. A. C.. (2019). Há espaço para o ensino de Inglês para crianças no currículo de cursos de Letras Português-Inglês? *Semina: Ciências Sociais e Humana* v. 40, n. 2, p. 209-224. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/35703/26726>

DIAS, R. S. O.; MONT'ALVERNE, C. R. S. A. Letramento e a existência de práticas letradas no ambiente escolar. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. [S.l.], v. 02, p. 52-71, 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/praticas-letradas>. Acesso em 15 jan. 2023.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ELLIS, G.; BREWSTER, J. **Tell it again! The new storytelling Handbook for primary teachers**. [S.l.]: British Council: 2002. Disponível em: <https://www.teachingenglish.org.uk/publications/resource-books/tell-it-again-storytelling-handbook-primary-english-language-teachers>. Acesso em: 14 dez. 2023.

FRANDALOSO, J. M. **Os multiletramentos na perspectiva de uso das tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino superior: desafios e possibilidades**. 2023. p. 266. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2023.

FREIRE, G. G.; ROCHA, Z. F. D. C.; GUERRINI, D. Produtos educacionais do Mestrado Profissional em Ensino da UTFPR – Londrina: estudo preliminar das contribuições. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 28, n. 2, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/52761>. Acesso em: 20 dez. 2023.

GALVÃO, A.S.; KAWASHI-FURLAN, C. 2023. Curricular strategies of public universities that focus on teaching English in early childhood education. *Calidoscópico*. 21, 3 (set. 2023), 461–477. DOI:<https://doi.org/10.4013/cld.2023.213.03>.

GOMES, H. O. Storytelling: contando histórias, aprendendo inglês. **Cadernos PDE**, Curitiba, v. 2, 2008. Disponível em: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/search.php>. Acesso em: 17 jan. 2023.

GRUSZYNSKI, Ana Claudia. E-book. In: ENCICLOPÉDIA Intercom de Comunicação. São Paulo: Intercom, 2010. v. 1, p. 427-428.

KALANTZIS, M. Elements of a Science of Education. **The Australian Educational Researcher**, v. 33, n. 2, p. 15-42, 2005. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ766607.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2024.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Trad. Petrilson Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

LEFFA, J. V. **Produção de materiais de ensino**: teoria e prática. 2.ed. Pelotas: Educat, 2007.

LIMA, H. O. **Histórias Infantis e o ensino de língua inglesa para crianças**: a elaboração de um quadro de critérios de escolha. 2019. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Inglês para crianças) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2019.

LIMA, A. P. ; JOTTO KAWACHI-FURLAN, C.. 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, jun. 2021. ISSN 1980-0614.

LLENAS, A. **The Color Monster**. Barcelona: Editorial Flamboyant, 2012

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MALTA, L. S. "WHAT IS YOUR FAVORITE COLOR?": práticas de letramento crítico no ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças de 2 a 5 anos e a ruptura com padrões sociais. **Percursos Linguísticos**, [S.l.], v. 9, n. 23, p. 30-47, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/28008>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MALTA, L. S. **Além do que se vê**: Educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos. 2019. p. 128. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade do Espírito Santo. Vitória, 2019.

MANHABUSQUE GALVÃO, A. S.; ASSIS, E. P.; LIMA, A. P. Storytelling nas aulas de inglês para crianças: sugestões para professores. **Via Litterae: Revista de Linguística e Teoria Literária**, [S.l.], v. 12, n. 2, p. 211-232, 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/article/view/11118>. Acesso em 13 jan. 2023.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *IN*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEVES, E. S. **Língua Estrangeira para Crianças na Escola Internacional/Bílingue (português/inglês)**: multiletramentos, transculturalidade e educação crítica. 2013. p. 163. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

OLIVEIRA, D. S. T. **Tecendo conexões**: uma análise da apresentação da pedagogia da infância italiana em Reggio Emilia nos estudos científicos brasileiros encontrados na SCIELO, BDM E BDTD. 2023. p. 52. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília. Brasília, 2023.
PACHECO, J.; PACHECO, M. F.. **Escola da ponte**: uma escola pública em debate. São Paulo: Cortez, 2015.

PAGANO, A. Como o olhar dos adultos sustenta as aprendizagens das crianças. *IN*: GARCIA, J.; PAGANO, A.; JUNQUEIRA FILHO, G. (orgs.). **Educação Infantil em Reggio Emilia**: reflexões para compor um diálogo. Curitiba: UTP, 2017.
PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente?. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425–447, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i2.13312. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312>. Acesso em: 11 ago. 2024.

PATCZYK, Joelma Domingues. UMA ANÁLISE SOBRE REGGIO EMILIA NO CENÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO INFANTIL. Disponível em <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:WSlyFeaWDgMJ:https://nais.unicentro.br/flicenciaturas/pdf/iiv2n1/78.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=b>

PEREIRA, J. R. A Abordagem Educacional de Reggio Emilia para a Primeira Infância: uma visão de Pedagogia Participativa e da Escuta. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, [S. l.], v. 55, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/8641>. Acesso em: 9 abr. 2024.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROCHA, C. H. O ensino de LE (inglês) para crianças do Ensino Fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. **Revista do SETA**, [S.l.], v. 2, p. 435-440, 2008. Disponível em: <https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/seta/article/view/327>. Acesso em: 10 jan. 2023.

RODRIGUES, T. V. D. **Incentivando o engajamento discursivo com a língua inglesa por meio de personagens animados**: abrindo a porta para os monstros na educação infantil. 2018. p. 141. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa. Bagé, 2018.

ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. Protótipos de ensino para os novos multiletramentos. **Escola Vera Cruz**, 2017. Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br/acervolinks/2017/02/16/prototipos-de-ensino-para-os-novos-multiletramentos-roxane-rojo/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SANTOS, A. F.; BERNARDI, L. T. M. Santos. Diálogos com Reggio Emilia: projetos na escola e protagonismo da criança. *Rev. Ciências Humanas, Frederico Westphalen, RS*, v. 20, n. 03, p. 183-207, set/dez, 2018. Disponível em <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3458/pdf>.

SANTOS, A. F. **Por trás da porta, que projeto acontece? Um diálogo sobre o (des) protagonismo da criança**. 2018. p. 105. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Chapecó, 2018.

SCHABERLE, I. M.; SOUSA, V. V.; ANDRADE, I. C. F. **Reggio Emilia: a criança como protagonista da aprendizagem**. *Revista GespeVida*, v. 4, p. 83-99, 2018. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/321>

SENAI. Departamento Nacional. **Metodologia SENAI de educação profissional**. SENAI. Departamento Nacional. Brasília: SENAI/DN, 2013.

SILVA, O. S. F.; ANECLETO, U. C.; SANTOS, S. P. N. Educação, formação docente e multiletramentos: articulando projetos de pesquisa-formação. **Educação e Pesquisa**, [S.l.], v. 47, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186959>. Acesso em: 15 mar. 2023.

SILVA, S. M. P. **Aprender Brincando em Língua Estrangeira**: uma perspectiva dos multiletramentos na educação infantil. 2015. p. 224. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015.

SOMBRA, G. J. R.; SOUSA, C. H. A.; MARTINS, E. S. Formação Docente: os produtos educacionais de um mestrado profissional como práxis pedagógica. **Ensino Em Perspectivas**, v. 3, n. 1, p. 1–10, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8872>. Acesso em: 16 abr. 2023.

TABILE, A. F.; JACOMETO, M. C. D. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**. vol. 34, n. 103, p. 75-86, 2017. Disponível em: <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/519/fatores-influenciadores-no-processo-de-aprendizagem--um-estudo-de-caso>. Acesso em: 12 jun. 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo. *Formação (Online)*, 1987, p. 116-136.

TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. 2005. p. 359. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2005.

TONELLI, J. R. A.; AVILA, P. A. A inserção de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e a Base Nacional Comum Curricular: silenciamento inocente ou omissão proposital? **Revista X**, [S.l.], v. 15, n. 5, p. 243-266, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73340>. Acesso em: 23 mar. 2024.

TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J.P. **O ensino de língua estrangeira para crianças: O ensino e a formação em foco**. Curitiba: Appris, 2013.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R (Org.). Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. Curitiba: Appris, 2017. 319p.

TONELLI, J. R. A.; FERREIRA, O. H.; BELO-CORDEIRO, A. (2017). Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre os cursos de letras-inglês. **REVELLI – Revista de Educação, Língua e Literatura**. v. 9, p. 124-141. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/5666>

VYGOTSKY, Leon. Semyonovich. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

ZIPES, J. D. *Breaking the magic spell: Radical theories of folk and fairy tales*. Austin, TX: University of Texas Press, 1997.

ZUCCOLI, F. G.; INFANTINO, A. Curriculum zero-seis: conhecimentos feitos de descobertas e reflexões. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 16-37, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018016>. Acesso em: 29 jan. 2023.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Critérios para a escolha da obra literária para o ensino de língua inglesa na Educação Infantil, na obra “The Color Monster”, de Ana Llenas (2012)

CRITÉRIOS PARA A ADOÇÃO DO LIVRO	
1. Adoção do livro em relação ao cenário em que os alunos se encontram	
1.1 Como os aspectos da localização geográfica se relacionam com a história selecionada?	influencia a forma como eles se relacionam com a história 'The Color Monster'. 'The Color Monster' fala sobre emoções e como reconhecê-las, e em um contexto onde as crianças estão acostumadas a ter apoio emocional e educativo, a história se torna uma ferramenta poderosa para reforçar a compreensão das emoções de maneira visual e lúdica. O ambiente escolar acolhedor e o apoio dos professores também ajudam a contextualizar a história, fazendo com que os alunos vejam no 'Color Monster' uma extensão de suas próprias experiências diárias de aprendizado emocional.
1.2 A HI, sua temática e o conteúdo estão relacionados ao contexto dos alunos?	Sim. Todos esses elementos estão relacionados ao contexto dos alunos.
1.3 O contexto do aluno está inserido na história? O aluno reconhece com práticas cotidianas?	Sim. A maioria dos alunos nesta faixa etária já conseguem reconhecer suas próprias emoções nas práticas cotidianas.
2. Complexidade linguística	
2.1 O livro é condizente ao nível de maturidade intelectual dos alunos?	Sim. Os alunos possuem entre três anos de idade a quatro anos de idade. E o livro torna-se condizente ao nível de maturidade intelectual deles.
2.2 A linguagem textual é compreensível para os alunos desta faixa etária, levando em consideração o tamanho e a complexidade do texto?	Sim. O texto é formado por frases curtas, sendo assim, possui fácil entendimento.
3. Conteúdo	
3.1 A história é envolvente/ interessante para os alunos?	Sim. A história é envolvente e interessante para os alunos, pois trabalha os sentimentos de uma forma divertida.
3.2 Quais temas relevantes para a criança o livro aborda? Considerando qual o intuito de se trabalhar com o livro: será que o livro é educativo, inspirador ou divertido?	O livro aborda os sentimentos. A história é educativa (ajuda a criança a lidar com os sentimentos), inspiradora (todos os sentimentos que sentimos são normais e que é importante nos expressarmos de uma forma adequada) e divertida (mostrando os sentimentos a partir de monstros coloridos).
3.3 As ilustrações são grandes o suficiente para que todos os alunos possam ver?	Sim. Sem as imagens, ficaria difícil a compreensão do texto.
4. Cultura e valores	
4.1 O livro oportuniza o diálogo sobre questões culturais?	Sim. O livro oportuniza o diálogo sobre a representação dos sentimentos em outras culturas.
4.2 A história é relevante para a cultura da criança e pode ajudá-la a aprender sobre outras culturas e tradições, trabalhando a cultura do “outro”?	Sim. A partir das cores dos monstros, podemos analisar e comparar com os sentimentos na cultura do outro, por exemplo: <i>Blue monster</i> = representação do sentimento de

	tristeza tanto na língua inglesa, quanto na língua espanhola (origem do livro).
4.3 O livro apresenta temas relacionados à cultura local ou regional, que possam ajudar a criança a se conectar com sua comunidade e sua identidade cultural?	Relacionando os sentimentos com as cores neste caso, em nossa localidade não faz muito sentido por exemplo. As cores são diferentes.
5. Linguagens/Multimodalidade	
5.1 O livro explora diferentes linguagens (oral, corporal, visual, escrita, dentre outros)?	Sim. O livro explora diferentes linguagens, nas quais se destacam: a linguagem visual, escrita e oral.
5.2 O livro proporciona trabalhar com a multimodalidade envolvendo seus modos de significação (áudio, oral, escrito, visual, espacial, tátil e gestual)?	Sim. A partir da contação de história, podemos trabalhar com a multimodalidade envolvendo seus modos de significação.
5.3 O livro proporciona oportunidade para o desenvolvimento do pensamento crítico?	Sim. O livro proporciona o trabalho com o desenvolvimento do pensamento crítico a partir das emoções.
5.4 As ilustrações do livro contribuem para o desenvolvimento da história (ajudam a contar o texto)?	Sim. Sem as imagens, ficaria difícil a compressão do texto.
5.5 As ilustrações do livro vão além do texto escrito, contribuindo para a construção de sentido, fazendo com que os alunos consigam interpretar outros elementos que não são mencionados na história?	Sim. As ilustrações vão além do texto escrito, contribuindo para a construção de sentido, fazendo com que os alunos consigam interpretar outros elementos que não são mencionados na história.
6. Acesso ao livro	
6.1 A escola dispõe de cópias suficientes da história, para ser trabalhada em sala de aula?	Não. Teria que contar a história utilizando um único livro.
6.2 O livro é fácil de ser encontrado no Brasil?	Sim. O livro é fácil de ser encontrado no Brasil. Porém, às vezes o preço encontra-se inacessível.
7. Adequação ao currículo	
7.1 O livro atende alguns dos objetivos propostos pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC)? () SIM () NÃO QUAL/QUAIS? _____	Sim. O livro pode ser muito útil para ser trabalhado com o campo de experiência "O eu, o outro e o nós". Além do mais, a partir das atividades posteriores à contação de história, podemos ampliar os campos de experiências para corpo, gestos e movimentos; fala, escuta pensamento e imaginação; traços, sons, cores e formas; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
7.2 O livro pode servir como sugestão/ apoio/ base para os professores que vão utilizar o produto educacional com outros livros?	Sim. O livro pode servir como sugestão/apoio/base para os professores que vão utilizar o produto educacional com outros livros.

Fonte: elaboração própria.

ANEXOS

Anexo 1 – Critérios para a escolha de obra literária para o ensino de língua inglesa

Escolha do texto literário: “ <i>The Giving Tree</i> ”			
FATORES	SIM	NÃO	OBSERVAÇÕES
1. Afinidade do professor	√		Conheci a história no processo de elaboração do trabalho e fui atraída pelo enredo, visto que é uma metáfora das relações humanas. Especificamente a generosidade, valor sempre presente nas discussões com a turma em foco.
2. Adequação à faixa etária	√	√	Embora alguns sites de vendas a classifiquem como adequado para crianças até oito anos de idade, de acordo com Miranda (2015, p. 8) os livros para a primeira infância podem também ser aproveitados por adolescentes, adultos ou crianças maiores.
3. Extensão	√		A obra não apresenta passagens descritivas longas.
4. Linguagem	√		O recurso da repetição de frases importantes é muito usado pelo autor; O conteúdo linguístico que apresenta é compatível com conteúdo da apostila da série trabalhada; A linguagem é simples, mas de grande valor linguístico por tratar-se de linguagem autêntica.
5. Popularidade	√		Embora tenha recebido várias críticas negativas por causa da relação entre as personagens, o livro foi muito bem vendido e aceito, inclusive por cristãos nas igrejas como uma parábola altruísta. E de acordo com uma crítica do <i>New York Times</i> , mudando os rumos da literatura infantil, tendo desafiado o conceito de como deveria ser um livro para crianças.
6. Valores	√		Valores como amizade e generosidade podem ser trabalhados.
7. Potencial de atividades multissensoriais	√		O léxico da história, por se tratar de conceitos concretos, favorece as atividades multissensoriais.

Fonte: Biagini (2019, p. 28)

Anexo 2 – *Check-list* para seleção de histórias infantis

Critérios de escolha de HI expostos por Lima
1. Faixa etária dos alunos.
2. Faixa etária para qual o livro é destinado.
3. Nível de língua explorado na HI.
4. Há valores presentes no enredo da história?
5. O vocabulário da HI é mais elevado ou inferior ao nível dos alunos?
6. Há figuras atrativas?
7. A HI, sua temática e conteúdo estão relacionados ao contexto dos alunos?
8. O tema da história está relacionado ao conteúdo abordado em sala?
9. Há humor presente na HI? A história é divertida? Traz alegria para as crianças?
10. A HI e o livro são atrativos para as crianças a ponto de prender a atenção delas e engajá-las nas aulas?
Critérios para escolha de HI para além de Lima (2019)
11. A ilustração contribui para o entendimento da história? Esse critério diferencia-se do critério 6 pois aqui a ilustração não basta ser dinâmica, mas proporciona compreender o contexto do da HI.
12. O contexto do aluno está inserido na história? O aluno reconhece com práticas cotidianas?
13. Os alunos sentiriam-se motivados com essa história?
14. Há ludicidade na história?
15. A parte textual da história possui uma siconia com a ilustração?
16. O enredo mostra-se pertinente com a realidade dos alunos?

Fonte: Alécio e Tonelli (2021, p. 103)