

NAS ASAS DA LEITURA RUMO AO ALÉM-MAR

PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO
ESCOLAR NO BRASIL E EM PORTUGAL

Organizadores:

João Fernando de Araújo

Luiz Gustavo Tirol

Adriana Regina de Jesus Santos

Marília Favinha



 MADREPÉROLA

NAS ASAS DA LEITURA RUMO AO ALÉM-MAR: PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL E EM PORTUGAL

Organizadores

João Fernando de Araújo

Luiz Gustavo Tirol

Adriana Regina de Jesus Santos

Marília Evangelina Sota Favinha



FICHA CATALOGRÁFICA

Araújo, João Fernando de; Tiroli, Luiz Gustavo; Santos, Adriana Regina de Jesus; Favinha, Marília Evangelina Sota (Org.).

Nas asas da leitura rumo ao além-mar: práticas de leitura na educação escolar no Brasil e em Portugal / Organizadores: João Fernando de Araújo, Luiz Gustavo Tiroli, Adriana Regina de Jesus Santos, Marília Evangelina Sota Favinha. – Londrina, PR: Editora Madrepérola, 2025, 414 p.

Versão digital.

ISBN: 978-65-5046-097-6

1. Educação 2. Leitura 3. Educação escolar 4. Brasil 5. Portugal

I. Araújo, João Fernando de. II. Tiroli, Luiz Gustavo.

III. Santos, Adriana Regina de Jesus. IV. Favinha, Marília Evangelina Sota. V. Título.

CDD: 372.4

CDU: 37.016:821.134.3

Índices para Catálogo Sistemático

1. Educação escolar: Práticas de leitura no Brasil e em Portugal 37.016
2. Leitura: Relações educacionais entre Brasil e Portugal 372.4
3. Educação comparada: Ensino e leitura na escola 37.016

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
PREFÁCIO.....	15
CAPÍTULO 1.....	17
LEITURA LITERÁRIA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	
Simone Steffan Retkva	
Mônica Trindade Miranda	
Adriana Regina de Jesus Santos	
Sandra Aparecida Pires Franco	
CAPÍTULO 2.....	29
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO DOMÍNIO DA LEITURA EM TEMPOS DE PANDEMIA E PÓS- PANDEMIA EM ESCOLAS DO ALENTEJO (PORTUGAL)	
Susana Pereira	
Marília Evangelina Sota Favinha	
Cláudia Chambel	
CAPÍTULO 3.....	38
A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE IMAGEM NA CONSTRUÇÃO PSÍQUICA E DESENVOLVIMENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Nayara Tiemi Naves	
Katya Luciane de Oliveira	
CAPÍTULO 4.....	52
DOCUMENTOS NORTEADORES EM BIBLIOTECAS ESCOLARES DE CURITIBA/BRASIL E DE ÉVORA/PORTUGAL: A RESPONSABILIDADE DAS MANTENEDORAS	
Charlene da Silva Andrade de Lima	
Elisa Maria Dalla-Bona	
Renata Junqueira de Souza	
CAPÍTULO 5.....	62
O PAPEL DA LEITURA LITERÁRIA E DA ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA NOS ANOS INICIAIS	
Jaqueline Pereira Pedro	
Sandra Aparecida Pires Franco	
CAPÍTULO 6.....	67
JOVEM LEITOR NA ERA DIGITAL: CONCEPÇÕES ENTRE ESTUDANTES PORTUGUESES E BRASILEIROS	
Patrícia Cardoso Batista	
Sheila Oliveira Lima	
Rosangela Maria de Almeida Netzel	

CAPÍTULO 7	85
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AÇÃO DOCENTE PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR	
Ana Leticia Ferreira	
Gislaine Franco de Moura	
Marta Silene Ferreira Barros	
Ronald Rosa	
CAPÍTULO 8	96
EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO DA ATITUDE LEITORA DAS CRIANÇAS	
Nathalia Martins Beleze	
Geovana Soares Milléo	
Daniella Inglez Loyde	
Isabelle Christina Mariano Garcia	
CAPÍTULO 9	112
EDUCAÇÃO LITERÁRIA E LETRAMENTO LITERÁRIO: CAMINHOS TEÓRICOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR	
Alessandra Bezerra dos Santos Andrade	
Kenia Adriana de Aquino	
CAPÍTULO 10	127
TECENDO PALAVRAS NO COLO: AFETOS E LEITURAS QUE CRESCEM EM FAMÍLIA	
Letícia Rarek Conceição	
Julise Franciele de Carvalho	
Karina Jacob Monteiro	
Sidney Lopes Sanchez Junior	
CAPÍTULO 11	139
CAMINHOS DO ENSINO DE LITERATURA EM UMA NOVA UNIVERSIDADE	
Carolina Ramos Henrique	
Dayse Rayane e Silva Muniz	
Guilherme Pereira Rodrigues Borges	
CAPÍTULO 12	151
PRÁTICAS LITERÁRIAS A PARTIR DO PROJETO “NINHO UAU”: EXPERIÊNCIAS COM A LITERATURA INFANTIL EM UMA CRECHE PÚBLICA MUNICIPAL	
Beatriz Villela Martins de Souza	
Hercília Maria de Moura Vituriano	
Laydyanne Maciel Corrêa Vaz	
Yara Raquel Monte Coelho Corrêa	
CAPÍTULO 13	

MEDIAÇÃO LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAVESSIAS PELA ESCUTA E PELA PROFERIÇÃO

Silvana Paulina de Souza

Suzana Marcolino

CAPÍTULO 14 180

PRÁTICAS DE LEITURAS NO PROGRAMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NA BAIXADA FLUMINENSE/RJ: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

Felipe de Oliveira Miguel

CAPÍTULO 15 195

LEITURA LITERÁRIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: PERSPECTIVAS ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROJETO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (LEEI)

Ketty Claudia Neves do Amaral

Elizandra Cristina da Silva

Amanda Valiengo

CAPÍTULO 16 206

A EDUCAÇÃO E AS PRÁTICAS DE SI: ESCUTA, ESCRITA, LEITURA E GESTUALÍSTICA QUANTO AO DISCURSO DO MESTRE

David da Silva Pereira

Carlos Roberto da Silveira

Marcelo Stein de Lima Sousa

Silvana Dias Cardoso Pereira

CAPÍTULO 17 220

A INTERDISCIPLINARIDADE EM PROL DA COMPREENSÃO DE ENUNCIADOS

Laís Menezes Silva

Danúsia Torres dos Santos

CAPÍTULO 18 235

LEITURA LITERÁRIA, MEDIAÇÃO E HUMANIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRESSUPOSTOS ORIENTADORES À PRÁTICA PEDAGÓGICA

Hercília Maria de Moura Vituriano

Andrea Carolina Nascimento

Renata Junqueira Souza

Vanja Maria Dominices Coutinho

CAPÍTULO 19 248

O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA: PRÁTICAS DE ENSINO COMO POSSIBILIDADE NO ENFRENTAMENTO DA MARGINALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM AFUÁ-PA

Luciana Alvares Ribeiro Bueno de Oliveira

Marta Silene Ferreira Barros

CAPÍTULO 20 258

POSSIBILIDADES DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS: VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS CARTA E *E-MAIL*

Márgara Dias Nicacio Rodrigues

Letícia Vidigal

Sandra Aparecida Pires Franco

CAPÍTULO 21 270

“O MATADOR” DE WANDER PIROLI E ODILON MORAES: PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA COM O LIVRO ILUSTRADO

Joyce Aparecida da Silva Linard

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

CAPÍTULO 22 285

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O TRABALHO DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DA OBRA “AMOR DE PERDIÇÃO” DE CAMILO CASTELO BRANCO

Ana Luiza Marques Pedraçoli

Giovanna Martins Capaci Rodrigues

Luiz Gustavo Tirol

Adriana Regina de Jesus Santos

CAPÍTULO 23 301

PEQUENOS PASSOS, GRANDES DESAFIOS: A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Simone Volpe Nobile Zanutto

Karina Jacob Monteiro

Claudia Cristina Ferreira

CAPÍTULO 24 317

LEITURAS DE IMAGENS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM INTERFACES NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POSSÍVEIS RECORTES NA ÁREA DE LINGUAGENS

Moisés Ribeiro do Nascimento

Marcos Vinícius Campelo Junior

Renato da Silva Costa Ramos

Rogéria Torres Rocha

CAPÍTULO 25 330

A DIMENSÃO OBJETAL NA FORMAÇÃO DO PEQUENO LEITOR: O LIVRO COMO OBJETO DE FASCÍNIO

Kenia Adriana de Aquino

CAPÍTULO 26 344

LEITURA NA PANDEMIA: DESAFIOS DOCENTES NO RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL EM MATO GROSSO

Lucimara Lima de Souza Carvalho	
Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues	
CAPÍTULO 27	357
ALFABETIZAÇÃO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CRIANÇA LEITORA	
Fernanda Graciele Bispo Ribeiro	
Greice Ferreira da Silva	
CAPÍTULO 28	368
A BIBLIOTECA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE LEITORES	
Leda Maria Araújo	
CAPÍTULO 29	379
CLUBE DE LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR: VIVENCIANDO EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO	
Leoneide Maria Brito Martins	379
CAPÍTULO 30	395
LIVRO DE IMAGENS COMO POSSIBILIDADE PARA INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO DA AUTOESTIMA	
Arthur Henrique Duarte Antunes Ribeiro	
Flávia Cristina da Silva Lena	
CAPÍTULO 31	413
UMA CANÇÃO, UMA LEITURA...	
Silvia Maria Rodrigues	
Adriana Regina de Jesus Santos	
Análise de <i>O Mundo é um Moinho</i>	
CAPÍTULO 32	428
ERA UMA VEZ, OU ERA MESMO OU MESMA? INFÂNCIA, GÊNERO E OS CAMINHOS DA PRÁTICA DOCENTE	
Karina Jacob Monteiro	
Sidney Lopes Sanchez Júnior	
Luísa Vilas Boas Simirio	

APRESENTAÇÃO

Ler é atravessar fronteiras do pensamento, da linguagem e da cultura. É por meio da leitura que se abrem janelas para o mundo e se constroem pontes entre tempos, espaços e sujeitos. Este livro, *Nas Asas da Leitura Rumo ao Além-Mar: Práticas de Leitura na Educação Escolar no Brasil e em Portugal*, é resultado de um esforço coletivo que ultrapassa os limites geográficos para refletir, com profundidade e sensibilidade, sobre as práticas de leitura no contexto escolar, em dois países unidos pela Língua Portuguesa e por muitos desafios e esperanças no campo da educação.

A obra reúne experiências, análises e proposições que evidenciam a leitura como prática fundante do processo educativo e como eixo estruturante para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e socialmente comprometidos. Ao valorizar as práticas desenvolvidas tanto no Brasil quanto em Portugal, o livro contribui para o fortalecimento de uma rede de diálogo intercultural que reconhece as especificidades dos contextos escolares, sem perder de vista os horizontes comuns que nos conectam no compromisso com uma educação mais justa, democrática e humanizadora.

Este percurso de investigação, que se expressa nas páginas seguintes, foi possível graças ao empenho de professoras, professores, pesquisadoras e pesquisadores que, mesmo diante das adversidades impostas pelo contexto da pandemia e pós pandemia, mantiveram viva a convicção de que a leitura é também uma forma de resistência, de esperança e de reinvenção pedagógica.

Isso posto, a coletânea *Nas Asas da Leitura Rumo ao Além-Mar: Práticas de Leitura na Educação Escolar no Brasil e em Portugal* é resultado de uma tessitura coletiva, entrelaçando reflexões, práticas e experiências de leitura na educação escolar em dois contextos distintos e, ao mesmo tempo, profundamente conectados: Brasil e Portugal. Os trinta e dois capítulos que compõem esta obra foram organizados de modo a valorizar a multiplicidade de olhares e abordagens sobre a leitura, reconhecendo sua centralidade na formação humana, na construção do conhecimento e na afirmação da cidadania.

No capítulo 1, **LEITURA LITERÁRIA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**, Simone Steffan Retkva, Mônica Trindade Miranda, Adriana Regina de Jesus Santos e Sandra Aparecida Pires Franco discutem a leitura literária no contexto da formação docente, objetivando compreender as percepções de professores em

relação ao curso de formação continuada "Práticas literárias e formação docente no contexto da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental", a fim de identificar suas implicações para a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional docente.

O capítulo 2 é intitulado **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO DOMÍNIO DA LEITURA EM TEMPOS DE PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA EM ESCOLAS DO ALENTEJO-PORTUGAL** e nele as autoras Susana Pereira, Marília Evangelina Sota Favinha e Cláudia Chambel, nos possibilitam conhecer parte do contexto educativo português ao analisarem as práticas de leitura desenvolvidas em escolas do Alentejo durante a pandemia e no seu rescaldo, contribuindo para a reflexão sobre os desafios e as possibilidades do ensino da leitura em contextos de adversidade

Nayara Tiemi Naves e Katya Luciane de Oliveira, no capítulo 3, **A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE IMAGEM NA CONSTRUÇÃO PSÍQUICA E DESENVOLVIMENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, discutem a importância da leitura de imagem na constituição psíquica e no desenvolvimento infantil, destacando suas potencialidades pedagógicas, com vistas a compreender como as crianças têm se relacionado com as imagens e quais ações voltadas à infância estão sendo pensadas e realizadas que possam contribuir para a sua formação como um sujeito crítico no âmbito da Educação Infantil.

O capítulo 4, **DOCUMENTOS NORTEADORES EM BIBLIOTECAS ESCOLARES DE CURITIBA/BRASIL E DE ÉVORA/PORTUGAL: A RESPONSABILIDADE DAS MANTENEDORAS**, de Charlene da Silva Andrade de Lima, Elisa Maria Dalla-Bona e Renata Junqueira de Souza, tenciona analisar alguns documentos norteadores das redes de bibliotecas escolares de Curitiba (Brasil) e de Évora (Portugal) para, a partir dessa análise, enfatizar a sua relevância como guias para edificar objetivos comuns, promover a integração das unidades e fortalecer as estratégias de promoção da leitura com os estudantes.

No capítulo 5 que é intitulado **O PAPEL DA LEITURA LITERÁRIA E DA ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA NOS ANOS INICIAIS**, Jaqueline Pereira Pedro e Sandra Aparecida Pires Franco discutem o papel da leitura literária e da alfabetização humanizadora nos Anos Iniciais, propondo caminhos formativos centrados na sensibilidade e no respeito à infância e valorização do sujeito em sua integralidade, considerando seu potencial crítico em interpretar o mundo e transformá-lo desde os seus primeiros contatos com a linguagem escrita.

A discussão sobre o jovem leitor na era digital, está presente no capítulo 6 que recebe o título **JOVEM LEITOR NA ERA DIGITAL: CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES PORTUGUESES E**

BRASILEIROS e é de autoria de Patrícia Cardoso Batista, Sheila Oliveira Lima e Rosângela Maria de Almeida Netzel. O presente capítulo têm como finalidade discutir as concepções de leitor presentes no campo teórico dos Estudos da Linguagem, investigando como esses conceitos se manifestam entre jovens de dois países distantes geograficamente, mas que se interligam pela história e pela cultura: Portugal e Brasil.

No capítulo 7, **CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AÇÃO DOCENTE PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR**, Ana Letícia Ferreira, Gislaine Franco de Moura, Marta Silene Ferreira Barros e Ronald Rosa, abordam e discorrem sobre a contação de histórias na Educação Infantil como prática essencial à formação leitora, uma vez que ela, a partir da mediação docente, funciona como um elo entre a criança e cultura historicamente elaborada pelo conjunto dos homens.

Nathalia Martins Beleze, Geovana Soares Milléo, Daniella Inglez Loyde e Isabelle Christina Mariano Garcia, no capítulo 8, **EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO DA ATITUDE LEITORA DAS CRIANÇAS**, a partir de experiências práticas desenvolvidas com crianças, trazem uma importante análise sobre a formação da atitude leitora das crianças no espaço pedagógico da Educação Infantil.

O capítulo 9, com Alessandra Bezerra dos Santos Andrade e Kenia Aquino, é intitulado **LETRAMENTO LITERÁRIO E EDUCAÇÃO LITERÁRIA: CAMINHOS TEÓRICOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR** e objetiva propor reflexões sobre o letramento literário e a educação literária como caminhos, isto é, como marcos teóricos distintos, porém complementares, para a formação do leitor literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental e apontar como a atuação docente, mediada por esses referenciais, pode qualificar práticas escolares com a literatura.

Letícia Rarek Conceição, Julise Franciele de Carvalho, Karina Jacób Monteiro e Sidney Lopes Sanchez Junior, no capítulo 10, **TECENDO PALAVRAS NO COLO: AFETOS E LEITURAS QUE CRESCEM EM FAMÍLIA**, exploram com sensibilidade as leituras afetivas no espaço familiar, destacando o papel da leitura no colo como gesto de cuidado e formação.

No capítulo 11, **CAMINHOS DO ENSINO DA LITERATURA EM UMA NOVA UNIVERSIDADE**, Carolina Ramos Henrique, Dayse Rayane e Silva Muniz e Guilherme Pereira Rodrigues Borges, refletindo sobre currículo e formação docente, discutem os desafios e possibilidades encontrados no ensino de literatura em uma nova universidade.

O capítulo 12, **PRÁTICAS LITERÁRIAS A PARTIR DO PROJETO “NINHO UAU”: EXPERIÊNCIAS COM A LITERATURA INFANTIL EM UMA CRECHE PÚBLICA MUNICIPAL**, escrito

por Beatriz Villela, Hercília Maria de Moura Vituriano, Laydyanne Maciel Corrêa Vaz e Yara Raquel Monte Corrêa, compartilham experiências pedagógicas vivenciadas a partir do projeto “Ninho UAU”, por meio do qual, práticas utilizando a Literatura foram promovidas em uma creche pública municipal no Maranhão, com o intuito de potencializar as experiências literárias das crianças bem pequenas.

Silvana Paulina de Souza e Suzana Marcolino, no capítulo 13, **MEDIAÇÃO LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAVESSIAS PELA ESCUTA E PELA PROFERIÇÃO**, abordam a mediação literária na Educação Infantil a partir da escuta e da proferição, tendo como intuito, promover reflexões sobre a utilização da Literatura no trabalho pedagógico desenvolvido com bebês e crianças pequenas.

O capítulo 14, **PRÁTICAS DE LEITURA NO PROGRAMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NA BAIXADA FLUMINENSE/RJ: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES**, de Felipe de Oliveira Miguel, visa analisar as práticas de leitura implementadas na escola, a fim de compreender de que maneira essas práticas contribuem para o desenvolvimento de leitores autônomos e críticos. O estudo busca identificar as estratégias de leitura mais eficazes e os desafios enfrentados no programa Escola em Tempo Integral de uma escola localizada em São João do Meriti, na Baixada Fluminense.

Ketty Claudia Neves do Amaral, Elizandra Cristina da Silva e Amanda Valiengo, no capítulo 15, **LEITURA LITERÁRIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: PERSPECTIVAS ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROJETO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (LEEI)**, apresentam perspectivas sobre leitura literária e formação docente no projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) tendo como objetivo apresentar os aspectos que permeiam as relações do desenvolvimento social e cultural, a partir das relações com a literatura.

No capítulo 16, **A EDUCAÇÃO E AS PRÁTICAS DE SI: ESCUTA, ESCRITA, LEITURA E GESTUALÍSTICA QUANTO AO DISCURSO DO MESTRE**, David da Silva Pereira, Carlos Roberto da Silveira, Marcelo Stein de Lima Sousa e Silvana Dias Cardoso Pereira investigam as práticas de si na educação, sobre escuta, escrita, leitura e gestualística, tendo por base os pressupostos foucaultianos.

No capítulo 17, **A INTERDISCIPLINARIDADE EM PROL DA COMPREENSÃO DE ENUNCIADOS**, Laís Menezes Silva e Danúsia Torres dos Santos discutem a interdisciplinaridade como estratégia para investigar e analisar a leitura e compreensão de Enunciados de Questões,

tencionando compreender as dificuldades de compreensão textual apresentadas por estudantes do Ensino Fundamental II.

O capítulo 18 é intitulado **LEITURA LITERÁRIA, MEDIAÇÃO E HUMANIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRESSUPOSTOS ORIENTADORES À PRÁTICA PEDAGÓGICA**, de autoria Hercília Maria de Moura Vituriano, Andrea Carolina Nascimento Silva, Renata Junqueira de Souza e Vanja Maria Dominices Coutinho e traz reflexões com intuito de analisar perspectivas para a organização do processo de mediação da leitura literária de professoras da Educação Infantil, com vistas à humanização das crianças.

A seguir, Luciana Alvares Ribeiro Bueno de Oliveira e Marta Silene Ferreira Barros, no capítulo 19, **O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA: PRÁTICAS DE ENSINO COMO POSSIBILIDADE NO ENFRENTAMENTO DA MARGINALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM AFUÁ-PA**, refletem sobre o papel social da escola frente ao combate à marginalização de crianças e adolescentes tendo como pressuposto teórico a Pedagogia Histórico- Crítica.

Na sequência, no capítulo 20, **POSSIBILIDADES DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS: VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS CARTA E E-MAIL**, Márgara Dias Nicácio Rodrigues, Letícia Vidigal e Sandra Aparecida Pires Franco, objetivam contextualizar as vivências experienciadas durante o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública do município de Londrina, com ênfase no desenvolvimento da leitura e da escrita por meio dos gêneros discursivos carta e *e-mail*.

Joyce Aparecida da Silva Linard e Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, no capítulo 21, **“O MATADOR” DE WANDER PIROLI E ODILON MORAES: PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA COM O LIVRO ILUSTRADO**, analisam leitura literária com livros ilustrados, por meio da obra *O Matador*, de Wander Pirolí e Odilon Moraes, com objetivo de tecer diálogos reflexivos sobre a linguagem escrita e as ilustrações presentes na obra.

Seguindo, no capítulo 22, **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O TRABALHO DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DA OBRA “AMOR DE PERDIÇÃO” DE CAMILO CASTELO BRANCO**, Ana Luiza Marques Pedraçoli, Giovanna Martins Capaci Rodrigues, Luiz Gustavo Tiroli e Adriana Regina de Jesus Santos, estabelecem correlações entre a Educação em Direitos Humanos e o trabalho docente a partir da leitura da obra *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco.

O capítulo 23 é intitulado **PEQUENOS PASSOS, GRANDES DESAFIOS: A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Nele, Simone

Volpe Nobile Zanutto, Karina Jacób Monteiro e Claudia Cristina Ferreira, reconhecendo a importância da linguagem no desenvolvimento integral das crianças, refletem sobre os desafios da formação docente para o ensino de línguas na infância.

O capítulo 24, **LEITURAS DE IMAGENS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM INTERFACES NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POSSÍVEIS RECORTES NA ÁREA DE LINGUAGENS**, de Moisés Ribeiro do Nascimento, Marcos Vinícius Campelo Junior, Renato da Silva Costa Ramos e Rogéria Torres Rocha, objetiva compreender e analisar a leitura de imagens na Educação Inclusiva com interfaces na Educação Ambiental, refletindo principalmente sobre aspectos relacionados à área da linguagem.

Kenia Adriana de Aquino, no capítulo 25, **A DIMENSÃO OBJETAL NA FORMAÇÃO DO PEQUENO LEITOR: O LIVRO COMO OBJETO DE FASCÍNIO**, reflete sobre os aspectos que originam as formas de leitura, os gestos embrionários, para concluir que o livro, seja literário ou não, ultrapassa a linguagem visual, envolvendo todos os sentidos da criança para que ela consiga atribuir significado ao que vê, escuta, toca e experimenta.

Em seguida, Lucimara Lima de Souza Carvalho e Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues, no capítulo 26, **LEITURA NA PANDEMIA: DESAFIOS DOCENTES NO RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL EM MATO GROSSO**, refletem sobre alguns desafios vivenciados por professoras do 5º ano do Ensino Fundamental e como elas viabilizaram o trabalho com leitura no retorno ao ensino presencial em Mato Grosso.

No capítulo 27, **ALFABETIZAÇÃO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CRIANÇA LEITORA**, Fernanda Graciele Bispo Ribeiro e Greice Ferreira da Silva, apresentam o processo de alfabetização numa perspectiva humanizadora, reiterando que a apropriação da linguagem escrita insere a criança no mundo permeado pelas palavras, ampliando seu conhecimento de mundo e de vida.

Leda Maria Araújo, no capítulo 28, **A BIBLIOTECA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE LEITORES**, analisa o papel da biblioteca escolar na formação de leitores, reconhecendo-a como fundamental para formação integral da criança, pois se consolida como um ambiente de aprendizagem e de formação, com inúmeras possibilidades de mediação, produção e fruição literária e artística.

No capítulo 29, **CLUBE DE LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR: VIVENCIANDO EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**, a autora Leoneide Maria Brito Martins compartilha as experiências vivenciadas por alunos do Ensino Médio participantes do

Clube de Leitura do Grupo de Pesquisa e Extensão em Mediação e Práticas de Leitura (GEPPLEM), vinculado ao Departamento de Biblioteconomia da Universidade Federal do Maranhão.

O capítulo 30, **LIVRO DE IMAGENS COMO POSSIBILIDADE PARA INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO DA AUTOESTIMA**, de Arthur Henrique Duarte Antunes Ribeiro e Flávia Cristina da Silva Lena, discute por meio de um relato de experiências, o uso de livros de imagens como um importante recurso pedagógico voltado à inclusão e ao desenvolvimento da autoestima dos estudantes.

Silvia Maria Rodrigues e Adriana Regina de Jesus Santos, no capítulo 31, **UMA CANÇÃO, UMA LEITURA...**, exploram as relações existentes entre músicas e leituras, tendo como objetivo expor as múltiplas dimensões encontradas na letra da canção “O mundo é um moinho” escrita por Cartola.

Por fim, no capítulo 32, intitulado **ERA UMA VEZ, OU ERA MESMO OU MESMA? INFÂNCIA, GÊNERO E OS CAMINHOS DA PRÁTICA DOCENTE**, Karina Jacob Monteiro, Sidney Lopes Sanchez Júnior e Luísa Vilas Boas Simirio exploram nuances existentes entre infâncias, questões de gênero e práticas docentes, apresentando obras literárias que contribuem para a promoção de uma leitura crítica e de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Essa diversidade de perspectivas e experiências reflete o compromisso do livro com a formação leitora como prática democrática, cultural e transformadora. Convidamos, assim, o(a) leitor(a) a embarcar nessas páginas e, nelas, descobrir novas formas de olhar, escutar e transformar o mundo — pelas asas da leitura.

Agradecemos o apoio financeiro do Projeto de Pesquisa *“Leitura e Práticas Pedagógicas na Escola da Infância em Tempos de Pandemia: ação docente para o ensino e aprendizagem on-line e presencial”*, financiado e vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do EDITAL Nº 12/2021, Pós-Graduação (PDPG) - Impactos da Pandemia, processo nº 88887.694214/2022-00.

Da mesma forma, agradecemos ao Projeto de Pesquisa *“Implantação e consolidação do Novo Arranjo de Pesquisa e Inovação em Educação Básica Pública - NAPI Educação do Futuro”*, financiado e vinculado à Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná, cujo incentivo foi fundamental para a articulação e consolidação deste trabalho coletivo.

Isso posto, expressamos nossa sincera gratidão a todos e todas os autores e autoras que contribuíram para a concretização deste trabalho. O empenho e a colaboração incansável de nossos colegas de pesquisa e dos estimados colaboradores externos foram fundamentais para elaborarmos esta obra em sua forma final. Esta colaboração intelectual é uma expressão tangível da dedicação compartilhada em prol da legitimação da concepção coletiva da leitura como uma prática humana social, cultural e fundamental à formação e desenvolvimento dos sujeitos.

Findamos essa apresentação, desejando que esta obra inspire novos voos e desperte, em cada leitor e leitora, o desejo de continuar lançando sementes de leitura por todos os mares que nos separam e principalmente pelos que nos unem. Desejamos a todos e todas uma excelente leitura!

João Fernando de Araújo

Luiz Gustavo Tiroli

Adriana Regina de Jesus Santos

Marília Evangelina Sota Favinha

PREFÁCIO

*[...] Palavras têm que adoecer de mim para que se tornem mais saudáveis.
Vou sendo incorporado pelas formas, pelos cheiros, pelo som, pelas cores.
Deambulo aos esgarços.*

Vou deixando pedaços de mim no cisco [...]
Manoel de Barros

A essência da leitura: as palavras em dialogia, negociando sentidos. A relação alteritária, anunciando a compreensão ativa responsiva, no dizer bakhtiniano. Esse ato da interlocução, da troca, da minha palavra enunciada, quase adoecida de mim, para se tornar mais saudável no dizer barroseano, a minha resposta, a minha escuta, minha vida vivida na direção do outro, que cabe interiramente a mim mesmo, em meu ato responsável entre as palavras. Nele, no processamento da leitura, aquela palavra incorpora formas, cheiros, sons e cores do meu deambular aos esgarços, e assim vou deixando pedaços de mim no cisco, no meu lugar único de ser e estar no mundo.

Nas Asas da Leitura Rumo ao Além-Mar: Práticas de Leitura na Educação Escolar no Brasil e em Portugal nos convida – por meio de uma tessitura coletiva, entrelaçando reflexões, práticas e experiências de leitura na educação escolar em dois contextos distintos e, ao mesmo tempo, profundamente conectados, Brasil e Portugal – a viajar, a traçar novos voos e despertar para, como nos diz a apresentação da obra, ‘o desejo de continuar lançando sementes de leitura por todos os mares que nos separam e, principalmente, pelos que nos unem’.

Manoelito, é o mesmo grande poeta panteneiro da epígrafe, gosto de tratá-lo assim, nas proximidades de minha intimidade. Tornou-se meu amigo, deveras! E, como das amizades surgem trocas intensas, valho-me constantemente de suas bonitezas. Ele, como um destes outros que me alarga, nos diz que a arte das palavras nos permite traduzir o cotidiano, torná-lo compreensível ao entendimento e à emoção. Nesta obra temos muitas palavras para o entendimento e a emoção.

Dizer ou calar, ferramentas habituais, são também poderosas palavras que criam realidade, transformadas em munção. Não qualquer uma, isso sim, nosso compromisso é ético, estético e humanista: o de contribuir para que o humanismo da alteridade se concretize na leitura, nas práticas de leitura diversa e, notadamente, na literária, forjando o homem de bem.

As conversas, os ‘proseios’, que o leitor desta robusta obra (quantitativa e qualitativamente falando, em suas mais de 400 páginas, das mais de três dezenas de seus capítulos) pode participar, incluem experiências de pesquisas no âmbito de projetos interinstitucionais dos quais pude participar – originalmente, de autoria de pesquisadores da UEL. As instituições parceiras foram se tornando irmãs, como daqui de onde falo, a Unesp (Marília-SP) e o seio do Paraná. Ao longo dos anos, a UEL foi se tornando um pouco minha casa em terras paranaenses, que conheci e amei, como se ama os bons amigos, esses com quem você participa de bons e maus momentos, e, sobretudo, aqueles com quem partilha afinidades e resistências.

Destaco a palavra resistência, porque o leitor poderá comprovar o quanto todas as partilhas expostas são convites à reflexão compromissada, à ação da/pela leiturização. Meios de conquista de espaços-tempos escolares destinados à formação de leitores autônomos, críticos e humanizados. Apartados do ‘leiturar’, como querem muitos que conjugam o verbo ‘fascistar’, nossos meninos e meninas, jovens e não tão jovens assim, estarão alheios do espaço-tempo público de reunião e

sentimento comum, de sua responsabilidade política e social futura; de enunciar a sua palavra, o seu projeto de dizer em leituras.

A leitura é conversa, um livro é a possibilidade desse encontro, garantir tal encontro, em práticas escolares compromissadas com a humanização, é cuidar da vida, do futuro de nossas nações. Assim, quando nosso continente, o mundo inteiro, se sacode e se mobiliza, quando os extremos pressionam para deter o livre pensamento, quando grupos de pressão pugnam pelo retorno à palavra monológica, mandatária; retorno ao discurso conservador e fazem objeção a temáticas e livros por considerá-los sediciosos ou grosseiros, a questão da leiturização se torna irrenunciável.

O sistema capitalista e o neoliberal, tremendamente funcional em sua forma de monopolizar espaços-tempos pretensiosamente democráticos, mas nem sempre, porque fruto da injúria da palavra monológica, nos mostrou com que facilidade desumanizamos a cena, com que rapidez voltamos ao nosso individualismo e conforto, esquecendo o coletivo como se fosse incendiário.

Leiturar, porque tem um pouco do verbo 'ler', e um pouco do verbo 'amar', no dizer da argentina Maria Emilia Lopez, se assemelha a metodologia inovadora da amorosidade bakhtiniana. Nela, a alteridade é central. A relação alteritária, presente na leitura genuína, por exemplo, é também essa postura contra o individualismo, ela me força a escutar e respeitar o outro no encontro de palavras, me desloca definitivamente do centro único de valor, e me altera totalmente. Então, em efeito, não sou o único que valora, que diz a palavra, que decide, manda e se serve de tudo. Somos dois centros de valores, interrelacionados e interagentes entre si.

As palavras de *Nas Asas da Leitura Rumo ao Além-Mar: Práticas de Leitura na Educação Escolar no Brasil e em Portugal* são denotativas do quanto a amorização, em leituras, vale a pena! Esse é o único jeito de se relacionar que leva em conta e busca no outro as diferenças, que valoriza as mínimas nuances do outro, que afirma e consolida a diversidade e a multiplicidade, que se esforça por revelar e escalar cada diferença, sem apagar, sem anular, sem destruir, sem querer 'mesmificar' tudo. O modo de relação é de um interesse desinteressado. E de uma atenção amorosamente interessada. Somente a amorização pode se opor a desamorização, que busca obnubilar tudo, empastelar os eventos, apresentar reação hostil e indiferente, empobrecedora e desintegradora, que procura monologizar o sentido de qualquer signo então tornado sinal, 'fascistar' e apagar as diferenças, objetificar o outro, dando a ele a função de me servir, garantindo que ele seja funcional, pois sou o único centro, o mais importante, o bonito de berço.

No leiturar, palavra procura palavra. E, no encontro de palavras, se instaura a singularidade dos interagentes, quando cada um está ocupante de seu centro de valor e, na relação, na interação, na troca, ambos constituem valores singulares e se humanizam na alteridade. Nenhum se serve do outro. A infuncionalidade está preservada. Somente juntos e em comunhão, no dizer freireano, nos constituímos. Leiturando e leiturizando-se podemos viver um mundo muito melhor, potente, alteritário, alegre, feliz. Enfim, retomando a epígrafe, nos deambulando aos esgarços da leitura, vamos deixando pedaços de nós em propósitos... nos grandes 'ciscos' da vida. Boa reflexão!

Dos platôs marilienses, aos 10 de julho de 2025.

Pensando pelos periscópios de Miotello, Arena e Mello.

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

CAPÍTULO 23

PEQUENOS PASSOS, GRANDES DESAFIOS: A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Simone Volpe Nobile Zanutto
Karina Jacob Monteiro
Claudia Cristina Ferreira

Introdução

A formação docente para o ensino de línguas adicionais na Educação Infantil tem se mostrado um tema emergente e desafiador no cenário educacional brasileiro, sobretudo após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que amplia as possibilidades de atuação pedagógica na primeira infância e reconhece a importância da linguagem no desenvolvimento integral das crianças. Embora o ensino de inglês ainda não seja obrigatório na Educação Infantil, muitas redes públicas municipais têm discutido sua inserção de forma intencional, lúdica e respeitosa aos modos de ser e aprender da criança pequena.

Nesse contexto, realizamos uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa, com a aplicação de questionários semiestruturados a oito professores de Língua Inglesa da Rede Pública Municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Esses docentes atuam atualmente com alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, mas foram convidados a refletir sobre a formação necessária, os conhecimentos didático-pedagógicos, os materiais utilizados, bem como suas perspectivas e inseguranças em relação ao ensino de inglês para crianças da Educação Infantil (de 2 a 5 anos).

Os dados coletados apontam para um cenário ainda pouco estruturado no que diz respeito à formação específica para essa faixa etária, além de evidenciar a existência de lacunas curriculares, ausência de políticas públicas claras e carência de propostas formativas que contemplem os desafios do trabalho com as crianças pequenas no campo das línguas adicionais. Os professores, embora formados em Letras com habilitação em Língua Inglesa, relataram não se sentirem preparados para atuar com crianças da Educação Infantil por não terem tido contato com fundamentos da pedagogia da infância, desenvolvimento infantil e abordagens metodológicas voltadas a essa etapa.

Esta análise se insere, pois, em uma discussão mais ampla sobre o papel da formação docente contínua e específica, a compreensão das particularidades da infância, o currículo proposto pela BNCC e as competências necessárias para que as crianças de 2 a 5 anos possam desenvolver-se de maneira integral, também no campo das linguagens. Assinalamos que o

presente estudo busca aliar as contribuições da pesquisa de campo à fundamentação teórica da área, apontando caminhos possíveis para a formação e atuação docente mais sensível, qualificada e coerente com as necessidades das infâncias.

A formação docente para o ensino de línguas adicionais na Educação Infantil: currículo, competências e desafios da BNCC para crianças de 2 a 5 anos

A introdução de Línguas Adicionais, como o inglês, na Educação Infantil tem ganhado destaque à luz da BNCC, especialmente para crianças de 2 a 5 anos. A Base propõe uma formação integral, respeitando ritmos, modos de ser e aprender da criança, mas a proposta enfrenta desafios, principalmente no que se refere à atuação do professor polivalente, muitas vezes, sem formação específica para o ensino de línguas de forma lúdica e intencional.

A BNCC (2017) reconhece a centralidade da linguagem no desenvolvimento infantil, e propõe que, desde cedo, as crianças tenham contato com diferentes formas de expressão e variações linguísticas. Embora não seja obrigatório o ensino da Língua Inglesa, a Base permite sua inclusão, desde que respeitados os princípios da infância, pois, “desde muito pequenas, as crianças podem aprender diferentes línguas de maneira significativa, se expostas a práticas sociais que envolvam a linguagem oral e escrita em seus múltiplos usos e propósitos” (Brasil, 2017, p. 38).

Neste sentido, a aprendizagem de uma língua adicional deve estar conectada às práticas sociais reais das crianças, inserida no seu cotidiano de forma lúdica e contextualizada. Para tanto, o professor precisa ser mais do que um executor de atividades prontas: deve ser um mediador sensível, criativo, capaz de planejar situações de aprendizagem que dialoguem com os campos de experiência da BNCC e com os direitos de aprendizagem.

A BNCC define seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos são garantidos por meio de cinco campos de experiência, que organizam o currículo da primeira infância:

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;
5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

É segundo estes campos que se espera que as crianças desenvolvam competências fundamentais, como a comunicação, a expressão corporal, o pensamento crítico, a criatividade e o respeito à diversidade. Logo, a inserção da Língua Inglesa deveria estar articulada com esses

campos, respeitando os processos de aprendizagem da criança pequena e seus modos próprios de interagir com o mundo.

Segundo Tonelli (2024), o ensino de inglês na Educação Infantil deve se apoiar nesses princípios e não reproduzir modelos de ensino voltados à memorização de vocabulários ou estruturas gramaticais. A autora enfatiza que as práticas precisam ser “(...) sensíveis ao desenvolvimento da criança, ancoradas em atividades interativas, musicais, visuais e corporais que estimulem o brincar com os sons da língua e suas expressões culturais” (Tonelli, 2024, p. 92).

Quanto à atuação do professor, espera-se que seja polivalente, entretanto podemos evidenciar lacunas formativas e desafios curriculares para o êxito do processo de ensino e aprendizagem.

A implementação da Língua Inglesa na Educação Infantil enfrenta entraves, principalmente pela ausência de formação específica do professor polivalente, que geralmente não possui preparo em Língua Inglesa nem conhecimentos didáticos para ensinar uma língua adicional às crianças. Isso gera insegurança e a reprodução de práticas descontextualizadas, como músicas repetitivas e jogos mecânicos.

Santos e Tonelli (2023) apontam um hiato entre as propostas da BNCC e a realidade das instituições, decorrente da falta de formação adequada. As autoras propõem uma formação que articule teoria (infância, linguagem, letramentos), metodologia (planejamento, estratégias, materiais) e prática científica (produção e sistematização). Essa formação deve ser crítica e sensível, como propõe a Linguística Aplicada indisciplinar de Moita Lopes (2006), que entende o ensino de línguas como prática social — um espaço para construir sentidos, dialogar e ampliar visões de mundo.

Para ilustrar as práticas formativas e a atuação no contexto em tela, salientamos alguns Cursos de formação continuada desenvolvidos em redes públicas, como nos estados do Mato Grosso e do Paraná, têm buscado suprir essa lacuna por meio de ações que articulam teoria e prática. Em Londrina, por exemplo, o curso ofertado no âmbito do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas permitiu a professores refletirem sobre o currículo, elaborarem sequências didáticas, produzirem materiais e testarem práticas em sala de aula com crianças de 4 e 5 anos (Tonelli, 2024).

Essas práticas demonstraram que, com formação adequada, é possível ensinar inglês de forma lúdica e significativa, utilizando contação de histórias bilíngue, jogos interativos, músicas autorais, dramatizações e exploração de materiais visuais. A língua inglesa não é o fim, mas o

meio pelo qual a criança brinca, se expressa, aprende e amplia seus repertórios culturais e linguísticos.

Formação docente e ensino de Língua Inglesa na primeira infância: desafios e possibilidades à luz da Linguística Aplicada

O ensino de inglês na Educação Infantil, especialmente entre 2 e 5 anos, tem crescido no Brasil, mas ainda enfrenta lacunas formativas importantes. A Linguística Aplicada contribui para compreender esse cenário ao articular práticas sociais, políticas linguísticas e os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Santos e Tonelli (2023) observam que, embora o inglês esteja mais presente nas instituições de Educação Infantil, os programas de formação docente ignoram as especificidades da infância, ou seja, “[...] embora seja crescente o número de instituições que ofertam inglês na Educação Infantil, a formação dos professores ainda é fragilizada. [...] contribui para práticas descontextualizadas e pouco significativas para as crianças” (Santos; Tonelli, 2023, p. 6).

Esse descompasso impacta diretamente a prática pedagógica. Muitos professores não compreendem o desenvolvimento linguístico infantil nem adaptam metodologias ao universo lúdico. Como aponta Tonelli (2024, p. 75), “Muitos professores sentem-se despreparados [...]. Limitam-se à reprodução de vocabulário isolado [...] por não compreenderem os princípios da educação linguística na infância”.

A falta de preparo é também debatida internacionalmente. Cameron (2001) enfatiza que ensinar inglês a crianças requer mais que simplificar conteúdos. Em outras palavras, “ensinar jovens alunos envolve mais do que apenas usar uma linguagem mais simples [...]. Os professores precisam equilibrar os objetivos linguísticos com as necessidades emocionais, sociais e cognitivas” (Cameron, 2001, p. 3).

Nesse contexto, o professor precisa ser mediador entre o universo infantil e o linguístico, com estratégias que integrem linguagem, afeto, imaginação e corporeidade. No entanto, nas escolas públicas brasileiras, as condições são desafiadoras: turmas numerosas, materiais inadequados e Menos interesse das crianças. Malta (2019, p. 93) denuncia que “os professores não têm acesso a formação continuada [...]. O ensino de inglês torna-se [...] sem continuidade e sem articulação com a cultura das infâncias”.

Diante disso, a formação continuada torna-se essencial, indo além da técnica e incorporando reflexões sobre infância, linguagem e metodologias participativas. Pinter (2017, p. 21) reforça “A formação [...] deve incluir [...] o papel dos professores como agentes de mudança, [...] e a necessidade de promover [...] pensamento crítico e consciência intercultural”.

Outro aspecto central é a atenção da criança. Garton et al. (2014, p. 118) destacam que “as crianças pequenas não são receptores passivos [...]. Ativamente criam significado [...] usando gestos, expressões e ações. [...] Os professores devem estar cientes desses processos”.

Essa escuta ativa dialoga com os letramentos na Linguística Aplicada, que veem a linguagem como prática social. Kleiman (2005, p. 24) reforça que “O professor precisa ser visto como sujeito de linguagem e de cultura, capaz de mediar práticas significativas [...] que dialoguem com os contextos sociais dos alunos”.

Portanto, ensinar Língua Inglesa na Educação Infantil requer mais do que domínio linguístico. Exige uma formação que integre:

- Conhecimento pedagógico e linguístico;
- Escuta atenta das infâncias;
- Reconhecimento das crianças como sujeitos históricos e culturais;
- E o compromisso com uma educação que valorize a linguagem como direito e potência de mundo.

Caminhos para uma educação linguística significativa na infância: reflexões e propostas pedagógicas

A educação linguística de crianças de 2 a 5 anos deve reconhecer o sujeito infantil como protagonista de seu aprendizado, respeitando suas fases cognitivas, afetivas e sociais. A Linguística Aplicada, em diálogo com os estudos de Jean Piaget sobre desenvolvimento infantil, oferece caminhos para uma pedagogia do inglês sensível à infância.

Piaget (1975) apregoa que, entre 2 e 7 anos, as crianças estão na fase pré-operatória, onde desenvolvem rapidamente a linguagem oral, ampliam o repertório simbólico e começam a representar o mundo por meio de jogos, desenhos e brincadeiras.

Para ele

A inteligência da criança se organiza por meio de esquemas sensório-motores e, depois, por representações mentais que se constroem a partir da ação sobre o mundo. O pensamento é, nesse estágio, intuitivo, egocêntrico e simbólico, e a linguagem desempenha um papel mediador central (Piaget, 1975, p. 18).

Com base nesse entendimento, podemos delinear ações educativas coerentes com o modo como a criança aprende nesta fase, integrando os pressupostos da Linguística Aplicada e os letramentos da infância. A seguir, descrevemos algumas dessas ações:

1. Inserção da Língua Inglesa em práticas lúdicas e simbólicas

A aprendizagem da língua inglesa deve acontecer em contextos lúdicos, com forte apelo simbólico e sensorial. Como aponta Cameron (2001), a linguagem para crianças deve estar imersa em situações significativas, ligadas ao mundo concreto e afetivo da criança:

As crianças aprendem melhor a língua quando esta é usada para fins significativos. A aprendizagem deve ser incorporada em jogos, canções, histórias e dramatizações que ressoem com os interesses e experiências vividas das crianças (Cameron, 2001, p. 7).

Neste viés, atividades como dramatizações com fantoches, contação de histórias bilíngues, canções com gestos e jogos de faz-de-conta são estratégias adequadas e necessárias para esse público.

2. Respeito ao tempo da criança e à escuta sensível

A escuta é um elemento central da pedagogia da infância. Como pontua Toneli (2024),

Escutar a criança em suas expressões verbais, corporais e afetivas permite que o professor planeje experiências mais significativas, conectadas ao tempo da infância. O ensino de inglês deve, antes de tudo, acolher o ritmo, a curiosidade e a linguagem própria da criança pequena (Toneli, 2024, p. 93).

Isso significa não acelerar o processo de aprendizagem com cobranças de oralidade precoce, mas sim criar oportunidades de imersão afetiva e simbólica na nova língua, sem perder a centralidade da brincadeira.

3. Integração entre corpo, linguagem e espaço

Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo está diretamente relacionado à ação sobre o meio. Na fase pré-operatória, o pensamento da criança ainda depende da experiência concreta. Assim, a linguagem estrangeira deve ser aprendida com o corpo, em movimento, em contato com o espaço e com os objetos. Pinter (2017) reforça a ideia de que

O ambiente físico e as experiências incorporadas são fundamentais para a aprendizagem precoce de línguas. Os jovens aprendizes se beneficiam de atividades que lhes permitem usar seus corpos, sentidos e emoções para explorar novas palavras e conceitos (Pinter, 2017, p. 34).

Dessa forma, é imprescindível explorar diferentes ambientes da escola — como pátios, jardins, salas temáticas — e propor atividades sensoriais (tocar, cheirar, ouvir, manipular), como cooking classes, garden explorations ou jogos com materiais naturais.

4. Projetos interdisciplinares e interculturais

A linguagem não é um fim em si, mas um meio para interagir com o mundo. A construção de projetos interdisciplinares que integrem o inglês com temas como animais, natureza, emoções, alimentação, culturas do mundo, contribui para tornar a aprendizagem mais viva e contextualizada. Garton et al. (2014) destacam que

O ensino eficaz de línguas para crianças pequenas envolve tópicos e experiências significativas que se conectam com suas vidas e promovem a consciência intercultural. A linguagem se torna uma ferramenta para compreender a si mesmo e ao outro (Garton et al., 2014, p. 96).

Essa abordagem amplia o repertório das crianças, promove letramentos múltiplos e valoriza a diversidade cultural desde a primeira infância.

5. Formação docente crítica, afetiva e situada

Por fim, nenhuma dessas ações será eficaz sem uma formação continuada sensível às especificidades da infância. O professor precisa compreender o processo de desenvolvimento infantil, dominar a Língua Inglesa e, principalmente, ter condições de refletir sobre sua prática em contextos colaborativos. Como apontam Santos e Tonelli (2023):

O ensino de línguas para crianças demanda um professor que seja, ao mesmo tempo, sensível, pesquisador e criativo. A formação docente precisa valorizar a escuta, o cuidado e o conhecimento da infância, além de possibilitar reflexões sobre a linguagem como prática social (Santos; Tonelli, 2023, p. 11).

Essa citação nos convida a repensar o papel do docente como um gesto ético e político, baseado na escuta das infâncias. Ensinar uma língua adicional na Educação Infantil vai além da transmissão de vocabulários e gramática; é uma prática social e cultural que exige sensibilidade às formas como as crianças constroem sentidos e experienciam a linguagem. Assim, a formação do professor deve proporcionar espaços de experimentação, escuta e colaboração, valorizando o brincar, imaginar e narrar como formas de aprendizagem linguística.

Além disso, a formação docente precisa integrar saberes pedagógicos, linguísticos e culturais, articulando teoria e prática. O educador deve desenvolver um olhar investigativo sobre sua prática, identificar os interesses e ritmos dos alunos e adaptar estratégias conforme as necessidades, o que exige processos formativos consistentes e comprometidos com uma educação linguística crítica e significativa desde os primeiros anos.

A Literatura Infantil como eixo norteador no ensino de línguas adicionais: histórias que aproximam culturas, línguas e sentidos na infância

A utilização da literatura infantil no ensino de línguas adicionais, como o inglês, na Educação Infantil tem se mostrado uma estratégia potente para o desenvolvimento de uma educação linguística sensível, lúdica e culturalmente situada. Esta prática se ancora em abordagens contemporâneas da Linguística Aplicada, da pedagogia da infância e da formação de professores, ao passo que se articula com os direitos de aprendizagem e os campos de experiência previstos na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Como sinalizam Magiolo e Tonelli (2021, p. 7), o gênero História Infantil (HI) proporciona “uma experiência de linguagem contextualizada e significativa, permitindo que a aprendizagem ocorra em um ambiente lúdico, acolhedor e em conexão com os seus mundos possíveis”.

Contudo, é necessário ampliar esse olhar, incorporando reflexões de outros pesquisadores que reconhecem na literatura infantil um terreno fértil para a formação linguística e cultural das crianças pequenas.

Colomer (2007, p. 19), ao tratar da função da Literatura Infantil, apropriadamente enfatiza que “ler literatura é pôr-se em relação com uma multiplicidade de vozes, tempos, espaços e mundos; é construir sentidos, interpretar, imaginar e dialogar com o outro. A literatura é linguagem viva, simbólica, estética — e é, também, ética”.

Nesse contexto, o ensino de inglês na infância, quando mediado por histórias literárias, deixa de ser uma prática voltada à memorização de vocabulários ou estruturas descontextualizadas e passa a ser uma experiência de linguagem que envolve o sentir, o imaginar e o significar. A literatura permite que a criança vivencie a língua em situações simbólicas próximas à sua realidade e às suas emoções — o que está em sintonia com os princípios dos multiletramentos e da abordagem comunicativa.

De acordo com Rojo (2012, p. 13), ao abordar os multiletramentos menciona que “A proposta dos multiletramentos considera que o ensino da língua deve levar em conta os contextos socioculturais dos alunos, suas práticas cotidianas e os múltiplos modos de linguagem presentes no mundo contemporâneo”.

Assim, quando um professor utiliza um livro ilustrado, como *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?*, de Bill Martin Jr. e Eric Carle, não está apenas ensinando nomes de animais ou cores. Está proporcionando uma experiência de escuta ativa, de relação com a imagem, de ritmo e repetição sonora, além de promover a interação entre língua, afeto e imaginação. Esta perspectiva dialoga com os princípios da BNCC para a Educação Infantil, especialmente com o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, no qual se afirma que:

O trabalho com a linguagem oral e escrita na Educação Infantil deve respeitar os modos como as crianças pequenas se apropriam da linguagem, considerando o brincar, a escuta, a imaginação e o faz de conta como constitutivos de seus processos de aprendizagem (Brasil, 2017, p. 38).

Além disso, Hall (1997) nos ajuda a compreender como o trabalho com literatura em outra língua pode fomentar a formação de identidades culturais mais abertas e plurais. Assim, “A identidade é formada na ‘diferença’, no reconhecimento do outro. Ao trabalhar com culturas e línguas diversas, a criança é chamada a se ver e ver o outro — o que, desde cedo, pode ajudá-la a compreender a diversidade como valor e não como ameaça” (Hall, 1997, p. 13).

A partir dessas reflexões, entende-se que o professor polivalente, mesmo que não especialista em inglês, pode encontrar na literatura um apoio concreto para desenvolver um ensino significativo. Para isso, é essencial uma formação continuada que valorize as práticas culturais da infância, o uso de textos autênticos e o trabalho com a linguagem em sua dimensão social, sensível e estética.

Meireles e Silva (2021), ao abordarem o papel do professor generalista no ensino de inglês, alertam:

As ações formativas devem considerar os conhecimentos prévios dos docentes, suas inseguranças diante da língua e, sobretudo, propor práticas que não se reduzam a ensinar o ‘nome das coisas’, mas que insiram a criança no universo simbólico da linguagem, em que ela se sinta autora e leitora do mundo (Meireles; Silva, 2021, p. 44).

Essa postura formativa também é defendida por Teixeira (2014), que sugere uma abordagem investigativa e afetiva do ensino de línguas na infância:

O professor precisa estar disposto a escutar as crianças, a observar suas formas de linguagem, a reconhecer que aprender uma língua vai muito além de repetir palavras. Envolve brincar com os sons, com as imagens, com os sentidos — e isso a literatura proporciona de maneira singular (Teixeira, 2014, p. 21).

Concluimos que, para promover uma educação linguística significativa, é necessário que o professor atue como mediador sensível, leitor de mundos e de infâncias, capaz de selecionar boas obras literárias, valorizar a escuta e abrir espaço para o protagonismo infantil. As histórias infantis, nesse percurso, não são meros recursos: são territórios de encontro entre línguas, culturas e afetos.

Análise e discussões sobre os questionários: percepções docentes sobre o ensino de Língua Inglesa na Educação Infantil

A respeito do desenho metodológico, assinalamos que a pesquisa foi realizada com 6 professores da Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior paulista, atuantes na área

de Língua Inglesa. A coleta de dados foi feita por meio de um questionário semiaberto, baseado em estudos sobre o ensino de línguas adicionais na Primeira Infância (Cameron, 2001; Malta, 2019; Tonelli, 2024; Pinter, 2017). Os questionários foram enviados eletronicamente, com anonimato e consentimento livre e esclarecido. O objetivo foi identificar as percepções dos professores sobre suas formações, práticas em sala de aula, recursos utilizados e opiniões sobre o ensino de inglês para crianças pequenas, combinando análise quantitativa e qualitativa.

Quanto aos participantes, o grupo de professores respondentes apresenta um perfil profissional experiente e consolidado. Metade deles (50%) atua há entre 11 e 15 anos no ensino da Língua Inglesa, enquanto os outros 50% possuem entre 16 e 20 anos de atuação. Essa longevidade na profissão indica uma trajetória construída com dedicação, sendo que 83,3% já atuaram diretamente com a Educação Infantil, mesmo que nem sempre de forma sistematizada.

No entanto, quando questionados sobre sua formação inicial, todos os professores (100%) afirmaram não ter recebido qualquer orientação específica durante a graduação voltada ao ensino de inglês para crianças pequenas. Essa ausência revela um vazio significativo nas licenciaturas em Letras ou áreas afins, que ainda negligenciam as particularidades da Primeira Infância como campo formativo. A prática profissional, nesse contexto, se tornou o principal instrumento de aprendizagem dos docentes, que relataram aprender “na tentativa e erro” ou recorrendo a vídeos e tutoriais na internet.

Outro ponto relevante do perfil é a quase inexistência de formação continuada específica: apenas um dos seis docentes (16,7%) participou de um evento formativo sobre o tema — o EPIC (Encontro para Professores de Inglês), ocorrido em 2017. Os demais, representando 83,3% da amostra, nunca tiveram acesso a formações continuadas voltadas à atuação com crianças pequenas. Este dado aponta para uma fragilidade institucional no apoio ao desenvolvimento profissional dos professores de inglês que atuam na Educação Infantil, algo que precisa ser urgentemente enfrentado pelas políticas públicas.

Perspectivas sobre materiais, práticas e formação necessárias

As respostas dos professores revelam uma compreensão clara e sensível sobre os caminhos possíveis para o ensino de línguas na infância. Quando convidados a refletir sobre quais habilidades são mais importantes a serem desenvolvidas com crianças pequenas, 50% dos professores assinalaram a opção “todas as anteriores”, evidenciando uma valorização ampla e integrada de competências como vocabulário temático, expressões do cotidiano, compreensão e produção oral, além do contato cultural. Tal percepção revela alinhamento com os princípios das abordagens comunicativas e interculturais, defendidas por autores como

Garton, Copland e Burns (2011), que sustentam a importância de uma aprendizagem contextualizada, afetiva e significativa para crianças.

Quanto à frequência ideal das aulas de inglês, 66,7% dos professores indicaram que o contato com a língua deveria ocorrer diariamente, enquanto os 33,3% restantes sugeriram uma frequência semanal. O dado demonstra que a maioria compreende a importância da exposição constante à nova língua para que as crianças possam desenvolver familiaridade e naturalidade com os sons, ritmos e vocabulário — o que vai ao encontro dos estudos de Pinter (2017), que reforçam a ideia da língua como presença viva e cotidiana, e não como algo esporádico.

No campo dos recursos pedagógicos, houve consenso total: 100% dos professores afirmam utilizar músicas, contação de histórias, jogos, imagens e vídeos como estratégias fundamentais. Isso demonstra que os docentes reconhecem o valor da ludicidade, da repetição prazerosa e das interações multisensoriais na aprendizagem da criança pequena. Além disso, metade dos professores (50%) indicou também o uso de recursos digitais, como aplicativos, o que revela abertura a inovações tecnológicas, ainda que o acesso e a formação para seu uso não tenham sido amplamente mencionados.

As contribuições dos docentes apontam para um desejo comum: ter acesso a formações mais completas e contextualizadas. Quando questionados sobre que tipo de formação seria mais adequada, 66,7% escolheram a alternativa que contempla todas as opções anteriores, incluindo: estudos teóricos sobre linguagem e infância; oficinas práticas; grupos de troca entre pares; produção e curadoria de materiais didáticos; e acompanhamento formativo com especialistas. Essa resposta reflete uma demanda formativa que vai além de cursos pontuais: os professores desejam itinerários formativos contínuos, integrados à realidade escolar e com apoio institucional.

Em suma, a seção aberta do questionário permitiu aos professores expressarem livremente suas opiniões, sentimentos e vivências. Em suas falas, a paixão pelo ensino aparece lado a lado com o reconhecimento dos inúmeros desafios enfrentados no cotidiano escolar. A prática de contar histórias em inglês foi unanimemente valorizada por todos os participantes, não apenas como uma ferramenta para ensinar vocabulário, mas como uma ponte entre cultura, emoção e imaginação. Para os professores, contar histórias é também uma forma de criar vínculos e tornar a aprendizagem mais significativa. Contudo, os desafios também se impõem com força. A falta de formação específica, a escassez de materiais adaptados à realidade da infância, o pouco reconhecimento institucional e a ausência de políticas estruturadas voltadas ao ensino de línguas na Educação Infantil são apontados como entraves reais. Os professores

se sentem, muitas vezes, solitários em suas práticas, recorrendo a redes informais de apoio ou à própria criatividade para suprir carências.

Apesar disto, a esperança e o compromisso aparecem como fios condutores. Um dos depoimentos finais resume esse sentimento com sensibilidade: “Ensinar inglês para as crianças é encantador, mas precisamos de preparo, apoio, materiais e, principalmente, de formação que compreenda o universo da infância e respeite o tempo e as linguagens das crianças.”

Considerações Finais

Os dados levantados nesta pesquisa evidenciam um cenário em que a prática docente no ensino de inglês na Educação Infantil se desenvolve, majoritariamente, à revelia de formações sistematizadas e políticas públicas estruturadas. Embora os professores demonstrem sensibilidade, criatividade e compromisso com o processo de ensino e aprendizagem das crianças, os desafios enfrentados são profundos e reiteram o que já vem sendo apontado por diversos estudos na área.

Um dos principais entraves está na ausência de formação inicial específica para atuar com crianças pequenas no ensino de línguas. Conforme argumentam Santos e Tonelli (2021), os cursos de formação de professores, sobretudo os voltados ao ensino de inglês, ainda negligenciam as especificidades da Primeira Infância. O resultado é que muitos docentes chegam à sala de aula despreparados para lidar com as demandas do universo infantil — um espaço que requer escuta sensível, planejamento cuidadoso e abordagens metodológicas adequadas ao desenvolvimento infantil.

Tonelli (2024) defende que a prática pedagógica com crianças pequenas deve ser interativa, afetiva e sensível às formas próprias de expressão e aprendizagem da infância. Esta perspectiva aparece nas respostas dos professores, que valorizam recursos como a contação de histórias, a música e os jogos como estratégias fundamentais para promover engajamento e sentido na aprendizagem da língua. No entanto, como aponta Malta (2019), a precariedade das condições de trabalho e a quase inexistência de formações continuadas específicas fragilizam as possibilidades de construção de um trabalho mais consistente, reflexivo e inovador. É nesse contexto que se torna urgente repensar a formação docente, tanto inicial quanto continuada. Lopes (2006) propõe uma abordagem crítica e social para o ensino de línguas, que ultrapasse a dimensão instrumental e se comprometa com o desenvolvimento de sujeitos plurais, críticos e inseridos em contextos culturais diversos. Esta proposta exige um professor que não apenas ensine palavras e estruturas, mas que promova experiências de linguagem atravessadas por identidade, cultura e significado.

Cameron (2001) e Pinter (2017) reforçam, por sua vez, que o ensino de línguas para crianças requer metodologias próprias — baseadas na ludicidade, na repetição significativa, na brincadeira e na interação. Nessa perspectiva, o papel do professor como mediador é central: é ele quem dá sentido às experiências, quem traduz a língua em gestos, afetos e histórias, quem transforma a sala em território de descobertas.

Por fim, Garton, Copland e Burns (2014) destacam a importância da escuta ativa no planejamento das práticas docentes, valorizando as vozes das crianças e promovendo situações de aprendizagem em que a língua é vivida e não apenas ensinada. Essa escuta ativa deve ser ampliada também para os professores, como este estudo revela: escutar os docentes, seus saberes, angústias e desejos é um passo essencial para o fortalecimento de políticas públicas e programas formativos mais coerentes com a realidade escolar.

Em síntese, os resultados desta pesquisa apontam para um terreno fértil: há disposição, há encantamento, há criatividade — mas faltam políticas de formação continuada que acolham e respeitem a complexidade do trabalho docente na Educação Infantil. Os professores não pedem fórmulas prontas, mas sim ferramentas e espaços de troca, formações conectadas à prática e reconhecimento institucional. Como nos lembra Tonelli (2024), é tempo de construir caminhos sensíveis e colaborativos, em que o ensino de línguas para crianças pequenas seja compreendido como um campo legítimo, potente e transformador.

Pensar ações pedagógicas eficazes para o ensino de inglês na Educação Infantil requer compreender que a linguagem é um fenômeno afetivo, social, simbólico e cultural. A criança aprende brincando, movendo-se, criando, errando, repetindo, encenando o mundo à sua maneira. O professor que compreende as fases do desenvolvimento, que escuta a criança e que se forma de maneira contínua, torna-se mediador de experiências transformadoras, em que o inglês não é apenas uma língua adicional, mas uma nova forma de ver, sentir e interagir com o mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 abr. 2025.

CAMERON, Lynne. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

GARTON, Sue; COPLAND, Fiona; BURNS, Anne. **Investigating Global Practices in Teaching English to Young Learners**. London: British Council, 2014.

GARTON, Alison; COPLAND, Fiona; BURNS, Anne. **Exploring children's learning: 0-11 years**. London: SAGE Publications, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

KLEIMAN, Ângela Del Carmen Bustos Romero de (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 6. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística aplicada e vida contemporânea: problematizando a prática**. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 19-46.

MAGIOLO, Gabrielli Martins. TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Que inglês é esse que ensinamos na escola? Reflexões para elaboração de proposta didática para educação linguística na infância. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2. p. 1-19. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdoaplicacao/article/view/112614> Acesso em: 23 abr. 2025.

MALTA, Liliâne Salera. **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**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MEIRELES, Camila; SILVA, Mariana de Andrade. **Inglês na Educação Infantil: formação, práticas e desafios do professor polivalente**. In: FURLAN, Vanessa Leite; ASSIS, Thais Magalhães (Org.). *Ensino de Línguas na Infância: práticas e políticas*. São Paulo: Pontes Editores, 2021. p. 39-52.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PINTER, Annamaria. **Teaching Young Language Learners**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2017.

ROJO, Roxane Helena. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **Formação docente para o ensino de línguas adicionais para crianças: uma discussão inadiável e o desvelar de (possível) currículo**. *Polifonia*, Cuiabá, v. 30, n. 57, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/13718>. Acesso em: 3 mai. 2025.

TEIXEIRA, Andréa Rodrigues. **A criança e a linguagem: perspectivas para o ensino de línguas na infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TONELLI, Jaqueline Ferreira de Brito. **O ensino de inglês com crianças da educação infantil de 4 e 5 anos da rede pública: princípios e descritores para a elaboração dos currículos locais na perspectiva da educação linguística**. 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, Londrina, 2024.

SOBRE AS AUTORAS

Simone Volpe Nobile Zanutto

Graduada em Letras e Inglês pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho (FAFIJA), hoje Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), graduação em Direito pela Faculdade de Direito do Norte Pioneiro (FUNDINOP), também pertencente à UENP, e graduação em Pedagogia pela Universidade Cesumar (Unicesumar). Atualmente, é mestranda do Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas (Meplem) pela Universidade Estadual de Londrina (UEL/PR). Atua na área de educação básica da Rede Municipal de Ensino de Ourinhos, São Paulo, como professora efetiva de Inglês nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Além disso, exerce a função de professora formadora de educação continuada para professores de Língua Inglesa da educação básica e coordena pedagogicamente a primeira Academia Municipal de Idiomas de Ourinhos.

E- mail: simonenobilezanutto@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8287419873222212>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4019-3121>

Karina Jacób Monteiro

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e mestre em Educação pela mesma instituição. Possui graduação em Letras – Francês (1992) e em Pedagogia (1994) pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), além de ser bacharel em Direito pela Universidade de Marília (1999). É especialista em Formação Vocacional e Profissionalização de Pessoas pela UEL (1994), Psicopedagogia pela UENP (2001), Educação Infantil pela Universidade Castelo Branco (2003), Gestão Escolar pela mesma instituição (2004), Educação Especial e Inclusiva pela UNIASSELVI (2016), Deficiência Visual pela UNIASSELVI (2016) e Libras – Língua Brasileira de Sinais pela UNIASSELVI (2017). Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa *Lugares de aprender: relações entre escola, cidade, cultura e memória*, vinculado à Universidade Estadual de Londrina (UEL). É professora efetiva da Rede Pública Municipal de Ourinhos desde 1995 e, atualmente, atua como Professora Técnica Pedagógica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Educação de Ourinhos, São Paulo.

E- mail: karinajmonteiro@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5538991710364557>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4241-3335>

Claudia Cristina Ferreira

Graduada em Direito pela Universidade Estadual de Londrina (1995), Letras Anglo-Portuguesas pelas Faculdades Integradas de Naviraí (1998), Letras Hispano-Portuguesas pela Faculdade Paranaense (2004), mestrado em Letras (2002) e doutorado em Estudos da Linguagem (2007), ambos pela Universidade Estadual de Londrina, é professora associada de espanhol no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL) desde 2007. Possui pós-doutorado em Estudos da Tradução (2020) pela Universidade Federal de Santa Catarina e pós-doutorado em Letras (2024) pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Coordena os projetos de pesquisa "Representações da mulher em narrativas insólitas contemporâneas: da invisibilidade ao protagonismo" e "Letramentos, fraseologia e aspectos culturais de mãos dadas no processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais e na formação de professores: diálogos e perspectivas teórico-práticas". Foi Coordenadora Pedagógica do Laboratório de Línguas de 2020 a 2022 e Coordenadora do

Colegiado dos Cursos do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas de dezembro de 2022 a outubro de 2024. Atuou como Editora-chefe da *Semina Ciências Sociais e Humanas* (UEL) de 2015 a 2018 e foi membro do corpo editorial dos periódicos *Entrelinhas* (UEL, 2001) e *Entretextos* (UEL, 2006-2009). Contribui também como parecerista para diversos periódicos, incluindo *Signum: Estudos da Linguagem* (UEL desde 2014), *Estação Literária* (UEL desde 2016), *Calidoscópio* (UNISINOS desde 2015), *Language and Culture Acta Scientiarum* (UEM 2019) e *Revista X* (UFPR 2019). Sua experiência se concentra na área de Língua Espanhola, com ênfase nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira/adicional, fraseologia, estudos da tradução, análise de material didático, multimodalidades, letramentos, linguística contrastiva e literatura fantástica.

E- mail: claucrisfer@uel.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8437076931332585>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4605-3733>