

“THE WIZARD OF OZ”: PRÁCTICAS SOCIALES DE LECTURA Y DE ORALIDAD EN INGLÉS EN LA VOZ DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA PRIMARIA

“THE WIZARD OF OZ”: PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E DE ORALIDADE EM INGLÊS NA VOZ DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

“THE WIZARD OF OZ”: SOCIAL READING AND ORALITY PRACTICES IN ENGLISH IN THE VOICE OF STUDENTS IN ELEMENTARY SCHOOL

Caique Fernando da Silva FISTAROL¹
Isabela Vieira BARBOSA²
Edson SCHROEDER³
Sandra POTTMEIER⁴

RESUMEN: Este trabajo presenta una comprensión de las prácticas sociales de lectura y habla en inglés desarrolladas a partir de la obra literaria “The Wizard of Oz” en la voz de estudiantes de 5° grado de una Escuela Pública Municipal ubicada en Blumenau/SC. Este enfoque cualitativo se basa en la teoría histórico-cultural y en los estudios literarios. Como instrumento para la generación de datos, se utilizó un conjunto de dibujos producidos colectivamente por un total de 16 alumnos matriculados en una clase de 5° de Primaria, con edades comprendidas entre los 9 y los 10 años. El análisis de los datos apunta a la comprobación de que las prácticas sociales de lectura y habla de estos sujetos proporcionaron no sólo la apropiación del conocimiento científico desarrollado a partir de esta secuencia didáctica que involucra la música, la película y “The Wizard of Oz”, sino también la ampliación del repertorio cultural y lingüístico de los alumnos en el contexto de la interacción con la lengua inglesa. Así, se considera importante que las clases de lengua en la Educación Básica tengan un enfoque de conceptos lingüísticos para la interacción en diversas prácticas en los diferentes ámbitos sociales en los que circulan estos sujetos, además de estar orientadas a la reflexión sobre el repertorio cultural y la dimensión intercultural de los diferentes usos de la lengua.

PALABRAS CLAVE: Educación básica. Alfabetizaciones. Interacción.

RESUMO: Este artigo apresenta uma compreensão de práticas sociais de leitura e oralidade em inglês desenvolvidas a partir da obra literária “The Wizard of Oz” na voz de estudantes do 5° ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública Municipal localizada em

¹ Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Blumenau – SC – Brasil. Coordenador Curricular de Língua Inglesa y de la Educación Bilingüe. Máster en Educación (FURB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7650-7324>. E-mail: caiquefistarol@ensinablumenau.sc.gov.br

² Universidad Regional de Blumenau (FURB), Blumenau – SC – Brasil. Doctoranda en el Programa de Posgrado en Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1939-572X>. E-mail: miss.vieira@gmail.com

³ Universidad Regional de Blumenau (FURB), Blumenau – SC – Brasil. Docente en Programa de Posgrado en Educación. Doctorado en Educación Científica y Tecnológica (UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8917-2017>. E-mail: ciencia.edson@gmail.com

⁴ Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis – SC – Brasil. Doctorado en Lingüística (UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7328-8656>. E-mail: pottmeyer@gmail.com

Blumenau/SC. Tal abordagem qualitativa assenta-se na Teoria Histórico-Cultural e nos Estudos dos Letramentos. Como instrumento de geração de dados foram utilizados um recorte de desenhos, produzidos coletivamente por um total de 16 estudantes matriculados em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 9 e 10 anos. A análise dos dados aponta para a constatação de que as práticas sociais de leitura e de oralidade desses sujeitos proporcionaram não apenas a apropriação de conhecimentos científicos desenvolvidos a partir desta sequência didática envolvendo música, filme e a obra "The Wizard of Oz", mas também a ampliação do repertório cultural e linguístico dos estudantes no âmbito da interação com a língua inglesa. Considera-se, assim, importante que as aulas de línguas na Educação Básica tenham foco nos conceitos linguísticos para a interação em diversas práticas em distintas esferas sociais em que estes sujeitos circulam, assim como estejam orientadas para a reflexão sobre o repertório cultural e a dimensão intercultural dos diferentes usos da linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Básica. Letramentos. Interação.

ABSTRACT: This article presents an understanding of social reading and speaking practices in English developed from the literary work *The Wizard of Oz* in the voice of 5th grade students of a Public Elementary School located in Blumenau/SC. Such a qualitative approach is based on Historical-Cultural Theory and Studies of Literacies. As a tool for data generation, a collection of drawings produced collectively by a total of 16 students enrolled in a class of the 5th year of elementary school, aged between 9 and 10 years old, was used. The data analysis points to the observation that the practices reading and orality of these subjects provided not only the appropriation of scientific knowledge developed from this didactic sequence involving music, film and the work *The Wizard of Oz*, but also the expansion of the cultural and linguistic repertoire of students in the context of interaction with the English language. It is considered, therefore, important that language classes in Basic Education focus on linguistic concepts for the interaction in different practices in different social spheres in which these subjects circulate, as well as being oriented to the reflection on the cultural repertoire and the dimension intercultural understanding of the different uses of language.

KEYWORDS: Basic education. Literacy. Interaction.

Introducción

Durante los últimos años, autores como Corso y Corso (2006), Cosson (2014), Freitas y Barros (2017), Gomes (2016), Gonçalves (2017), Mayorca (2013), Oliveira (1997), Perim (2014) han investigado no solo la literatura infantil, sino también la relacionada con los cuentos de hadas y su influencia en la construcción de significados para los niños e incluso en los procesos de aprendizaje y desarrollo.

Para Cosson (2014, p. 17), la enseñanza de la literatura tiene como uno de sus objetivos "hacer comprensible el mundo, transformando su materialidad en palabras de colores, olores, sabores y formas intensamente humanas". Es, por tanto, buscar comprender

las correlaciones que se establecen entre los lectores y el universo literario, la construcción de sentido a través de la lectura e interpretación de palabras, frases y enunciados, que trasciende los límites del tiempo y del espacio, reactualizándose con el paso del tiempo, ya que se entiende "[...] el proceso de apropiación de la literatura como una construcción literaria de sentido" (COSSON, 2014, p. 67).

Esto se justifica ya que, al escuchar los cuentos, los niños movilizan diferentes aspectos cognitivos para la comprensión de los elementos de la historia, además de movilizar los sentimientos que despierta el argumento por el efecto catártico que se produce. Esta movilización de diferentes recursos cognitivos y emocionales por parte de los niños es posible gracias a la mediación del profesor, contribuyendo así al desarrollo de las funciones psicológicas superiores (OLIVEIRA, 1997).

En el caso de la lengua inglesa, los cuentos contados a los escolares aportan contribuciones a la apropiación de las lenguas estudiadas (ya sea portuguesa o adicional), amplía el vocabulario y también permite al niño reflexionar e imaginar dentro de la perspectiva de la historia trabajada. Estos factores contribuyen al aprendizaje del niño haciendo hincapié en la relación entre imaginación y creación (VIGOTSKI, 2001; 2007; 2010a; 2010b). Además, de manera específica, actúan en el perfeccionamiento y ejercicio de la lectura y el habla, ya que la ampliación del vocabulario, el conocimiento fonético, la pronunciación y la escritura están directamente vinculados a la interacción en las prácticas de lectura y habla. En este sentido, cuanto antes tenga el niño contacto con los cuentos contados en la escuela o en otros ámbitos sociales, más amplias serán las aportaciones a los procesos de alfabetización de los niños.

En este texto, se presentan resultados del acompañamiento y observación de una secuencia didáctica que tuvo como objeto comprender prácticas sociales de lectura y de oralidad en inglés a partir de la obra literaria *The Wizard of Oz* (BAUM, 2013[1990]) por los discursos de 16 estudiantes, con edades entre 9 y 10 años, matriculados en el 5º año de la Enseñanza Primaria de una escuela perteneciente a la Red Pública Municipal de Enseñanza de Blumenau/SC.

Los recorridos metodológicos

Este estudio piloto está inscrito en un abordaje cualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1999), de cuño descriptivo-interpretativa (BORTONI-RICARDO, 2008), en el que los instrumentos de generación de datos se basan en un recorte de diseños que emergen de los

discursos de los estudiantes que circulan socialmente en la esfera escolar a partir de los sentidos atribuidos a la obra “*The Wizard of Oz*” (BAUM, 2013[1990]), a partir de una secuencia didáctica direccionada hacia prácticas de lectura y de oralidad en inglés.

Dicha práctica pedagógica asume una perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 2007), desde el entendimiento de que el desarrollo y la expansión cultural de los alumnos se da a través de los artefactos culturales y sus usos sociales en las prácticas de lectura, escritura y oralidad.

Al establecer las premisas para una Metodología de las Ciencias Humanas, Bajtín (2011[1979]) operará una distinción entre el conocimiento de la cosa y el conocimiento del individuo. Es cuando ambos se consideran objetos de una investigación. Para el autor, "el objeto de las Ciencias Humanas es el ser *expresivo* y *hablante*. Este ser nunca coincide consigo mismo y, por lo tanto, es inagotable en su sentido y significado" (BAKHTIN, 2011[1979], p. 395, énfasis añadido). Así, se puede afirmar que esta investigación requiere la percepción de la existencia de una relación dialógica con el sujeto de la investigación, en este caso, los alumnos. Dicha consideración está anclada en lo que afirma Bakhtin (2011[1979], p. 400):

Las ciencias exactas son una forma monológica de conocimiento: el intelecto contempla una cosa y enuncia sobre ella. Sólo hay un sujeto: el cognoscente (el contemplador) y el hablante (enunciador). Sólo se oprime lo del mudo. Cualquier objeto de conocimiento (incluido el hombre) puede ser percibido y conocido como una cosa. Pero el sujeto como tal no puede ser percibido y estudiado como una cosa porque, como sujeto y el sujeto y permaneciendo sujeto, no puede volverse mudo; en consecuencia, el conocimiento que se tiene de él sólo puede ser dialógico.

A partir del aporte teórico-metodológico enunciativo-discursivo (BAKHTIN, 2011[1979]), se considera la lectura como una práctica social, inserta en una actividad responsiva y de comprensión activa dentro de las relaciones entre lectores y autor, considerando al docente como mediador en el proceso de apropiación de la lectura como producción de sentido. Considerando, por tanto, el lenguaje como interacción entre sujetos, con especial énfasis en el concepto de género del discurso y las adyacencias, cabe destacar que esta teoría se articulará con la concepción de secuencias didácticas genebrinas de Schneuwly y Dolz (2004). En este sentido, para situar mejor al alumno en este proceso dialógico y dialéctico (BAKHTIN, 2011[1979]; FREIRE, 2019[1996]), se propuso una

secuencia didáctica (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) con la intención de presentar conceptos sobre el género discursivo cuento en lengua inglesa.

Según Spuldaro (2009, p. 41), "la narración, que tiene como objetivo principal contar la historia, real, ficticia o la mezcla de datos reales o imaginarios, se estructura en la evolución de los acontecimientos que encajan en el relato, aunque no mantengan una relación temporal lineal". Del extracto anterior se deduce que así se presenta el cuento. Para Barthes (1985, p. 103), el "relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades".

Así, busca privilegiar la práctica lectora como "una actividad social y que prevalece la producción de significados situados, considerando la interacción entre contexto-lector-texto y las relaciones dialógicas entre enunciados y/o entre discursos" (GONÇALVES, 2017, p. 03). Para ello, elegimos trabajar una obra literaria ya conocida previamente en portugués por los alumnos, titulada *El Mago de Oz* (BAUM, 2013[1990]). La obra ha tenido numerosas traducciones literarias y adaptaciones cinematográficas, y cabe destacar que la obra es un clásico elaborado y publicado en 1990, por el estadounidense Lyman Frank Baum (1856-1919), contando, por tanto, con más de 120 años desde la primera publicación. Un clásico significa lo que el italiano Italo Calvino (1923-1985) señaló en 1993 en *Por qué leer a los clásicos*: es cualquier obra que no ha terminado de decir lo que tenía que decir. La primera edición para la lengua portuguesa se produjo en 1940, en la revista *Gazeta dos Caminhos de Ferro*, de Lisboa, que publicaba, además de asuntos ferroviarios, cuentos y textos literarios.

Dolz y Schneuwly (2004) señalan que las secuencias didácticas son actividades que se realizan de forma sistemática para contribuir a que los alumnos comprendan y utilicen mejor los conceptos que se abordan, en este caso, implicando la lectura y la oralidad de *The Wizard of Oz* (BAUM, 2013[1990]). La elección se debe a que la obra en cuestión es una de las primeras a las que se accede en la Enseñanza Primaria I, entendida, en este contexto, como un instrumento de relación entre la lengua portuguesa y la lengua adicional, el inglés.

La secuencia didáctica se inició con un vídeo de la cantora *Lady Gaga* (GAGA, 2013), vestida como el personaje *Dorothy* de la historia *The Wizard of Oz*, en la que performa la canción-tema de la adaptación literaria para el cine "*Somewhere over the rainbow*".

A sequência didática iniciou-se com um vídeo da cantora *Lady Gaga* (GAGA, 2013), vestida como a personagem *Dorothy* da história *The Wizard of Oz*, na qual performatiza a canção-tema da adaptação literária para o cinema, "*Somewhere over the rainbow*". El objetivo inicial de esta actividad era presentar el tema musical de la adaptación de la literatura

al cine, a través de un cantante conocido por la mayoría de los alumnos. Este vídeo sirvió de diagnóstico inicial a través del interdiscurso entre historia, música y situación.

A continuación, se pidió a los alumnos que escribieran las palabras que conocían, con el fin de establecer un enfoque didáctico con sus conocimientos previos. De este modo, se les preguntó qué palabras habían anotado, en relación a qué entradas conocían bien, así como si ya habían conocido a los personajes de la obra antes de la actividad en cuestión, buscando así averiguar el conocimiento sobre la obra estudiada, así como aspectos lingüísticos reconocibles relacionados con la lengua inglesa. En esta fase, los alumnos mencionaron que ya conocían las palabras *girl*, *lion*, *heart*, *man*, *house*. El reto, para no incurrir en el riesgo de la artificialización del género y, por tanto, su invalidación como práctica social, puede pensarse desde la consideración de las alternativas metodológicas, descritas por Geraldi (2013[1991], p. 160):

- (a) se tenga lo que decir;
- (b) se tenga una razón para decir lo que se tiene a decir;
- (c) se tenga para quién decir lo que se tiene a decir;
- (d) el locutor se constituye como tal, como sujeto que dice lo que dice para quien dice (...);
- y (e) se eligen (sic) las estrategias para realizar (a), (b), (c) e (d).

De ese modo, para que tuvieran a quién direccionar un *proyecto de decir* (GERALDI, 2013[1991]), se preguntó si alguien era capaz de contar la historia para los demás. Una de las chicas de la clase contó la historia. Después, el profesor les pidió que escribieran la historia con sus propias palabras. En este punto, se pidió a los alumnos que volvieran a contar la historia, buscando el ejercicio de un protagonismo como autores y narradores y también que evaluaran hasta qué punto tenían conocimientos sobre el artefacto cultural, la propia historia. En esta fase también se analizó cómo los alumnos entendían la historia y cómo la relacionaban con la película original y el vídeo del tema musical, cantado por Lady Gaga (2013).

A lo largo de las clases, se han realizado juegos para la internalización de contenido a partir del cuento de hadas. Algunos de esos juegos involucraban vocablos específicos del cuento, tales como adjetivos (*colors*) y verbos en el *simple past* (enfocando verbos regulares). Es decir, por medio de los juegos, los estudiantes reflexionaban sobre la lengua aprendida y el profesor puede trabajar aspectos lingüísticos como pronuncia, gramática, vocabulario (FIGUEIREDO; ARAÚJO, 2018; SZUNDY, 2005; 2009),

Ao longo das aulas, foram realizados jogos para a internalização de conteúdo a partir do conto de fadas. Alguns desses jogos envolviam vocábulos específicos do conto, tais como adjetivos (*colors*) e verbos no *simple past* (focando verbos regulares). Ou seja, por meio dos jogos, os estudantes refletem sobre a língua aprendida e o professor pode trabalhar aspectos linguísticos como pronúncia, gramática, vocabulário (FIGUEIREDO; ARAÚJO, 2018; SZUNDY, 2005; 2009), envolvendo letramentos em língua inglesa.

En una etapa posterior, se trabajó la música “*Somewhere over the rainbow*” (GAGA, 2013) y la investigación sobre animales (*pets*), en función de la curiosidad surgida a partir del personaje Totó, perrito de la protagonista de la historia. El objetivo del profesor de lengua inglesa era auxiliar los estudiantes en el proceso de comprensión, ampliación de los nuevos vocablos y de las estructuras justo-aprendidas.

Kalantzis y Cope (2005) destacan la importancia de la multiplicidad de medios para la construcción de un lenguaje más crítico, significativo y multimodal para los alumnos. En el caso de la secuencia didáctica elaborada, se utilizaron diferentes medios para desarrollar las habilidades de escucha, lectura y escritura en lengua inglesa. Podemos mencionar, por ejemplo, el uso de la canción principal de la película adaptada de la literatura, como una actividad que busca la comprensión auditiva. Los juegos permitieron conocer las estructuras gramaticales y el vocabulario, centrándose en las habilidades de lectura y escritura.

A continuación, se pidió a los alumnos que hicieran dibujos sobre la historia con frases cortas, con el fin de sistematizar la historia. Las frases fueron sistematizadas por el profesor en la pizarra cuestionando lo estructurado correctamente, lo que llevó a los alumnos a reflexionar sobre lo mencionado. Es importante destacar que es imperativo señalar que el reconocimiento del uso de estructuras lingüísticas gramaticalizadas a partir de la experiencia interaccional de los alumnos puede ser mostrado y expuesto de manera que produzca formas de reconocimiento de las variaciones de la escritura estándar en la lengua portuguesa. En este proceso, el conocimiento científico y el cotidiano están relacionados, ya que ambos se integran dialécticamente y dialógicamente (FREIRE, 2019[1996]; BAKHTIN, 2011[1979]) como conocimiento, en el aula, por lo tanto, no se puede descuidar el conocimiento cotidiano "espontáneo". Esto, porque es a partir y a través de la mediación de dichos conocimientos (cotidianos) que circulan en el ámbito escolar que se puede llegar a intervenir "en la formación de procesos psicológicos superiores" (FACCI, 2004, p. 15), de los sujetos en y a través de la mediación del profesor, ya que el signo media socialmente estas interacciones en/por el lenguaje.

Así, tras la sistematización, se pidió a cada pareja, o trío, que eligiera un fragmento de esa producción textual del cuento recontado con dibujos representativos de la historia. La actividad de dibujo tenía como objetivo la integración de los alumnos, así como la comprensión, de forma tangible y concreta, del desarrollo gradual mediante la transposición de los personajes, el escenario y las acciones producidas oralmente. Otro objetivo fue aliar las prácticas de lectura y oralidad a la creación artística, ya que el profesor entiende que el lenguaje y el arte se desarrollan juntos, como procesos de desarrollo humano, en nuestro caso, como recorrido formativo de los alumnos a lo largo de la Educación Básica. Vygotsky (2001) señala que esta etapa de la vida escolar del niño proporciona un aprendizaje significativo, con consecuencias en el desarrollo debido al momento, que el autor denomina "fase sensible":

[...] la edad escolar es el período óptimo de aprendizaje o la fase sensible en relación con las disciplinas que dependen al máximo de las funciones conscientes y arbitrarias. Así, el aprendizaje de estas disciplinas asegura las mejores condiciones para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores que se encuentran en la zona de desarrollo inmediato (VIGOTSKI, 2001, p. 337).

Luego, para finalizar, el profesor trabajó la oralidad utilizando la lectura de las producciones de los alumnos en forma de frases, enunciados y textos. Así, explicó que pretendía realizar un vídeo a partir de los dibujos con la lectura simultánea de la obra adaptada en la producción textual colectiva, implicando el tiempo verbal seleccionado, la ampliación del vocabulario y la obra literaria estudiada. El profesor señaló que el vídeo, una vez terminado, se proyectaría a las clases de primero a cuarto grado, difundiendo el trabajo realizado por estos alumnos.

El videocast se preparó para que los alumnos no sólo socializaran sus conocimientos con las demás clases, sino principalmente para que actuaran movilizándolo sus conocimientos sobre el género discursivo, sobre la obra presentada y elaboraran desde su punto de vista una relectura de la obra a partir de narraciones que miraran:

- i) [los] sonidos y músicas que hibridizan a las imágenes;
 - ii) al encuadramiento de las imágenes;
 - iii) a los colores que componen los cuadrantes;
 - iv) a la elección de las escenas;
 - v) al orden de las escenas
- (DIAS; MORAIS; PIMENTA; SILVA, 2012, p. 88).

Como refuerza Dias (2012, p. 103), basándose en Rojo (2009), se trata de comprender y considerar las prácticas sociales locales de lectura y escritura (alfabetizaciones locales,

vernáculos) que estos sujetos realizan en diferentes esferas de la actividad humana, promoviendo el contacto con las alfabetizaciones oficiales, valoradas e institucionalizadas que "prepararán al lector para la recepción, apreciación y producción" de este género discursivo, el cuento, a partir de videocastos y el uso de diferentes artefactos y/o lenguajes multisemióticos/as.

Para finalizar, se realizó la lectura y la grabación de las sentencias de la obra literaria adaptada y se efectuó el montaje entre imágenes, la música *Somewhere over the rainbow* (GAGA, 2013) en versión instrumental y la producción leída por ellos. En forma de evento los estudiantes del primer al cuarto año se reunieron en la biblioteca de la escuela y se presentó la secuencia didáctica *The Wizard of Oz* (BAUM, 2013[1990]).

Tras la finalización de la secuencia didáctica, se realizó un debate entre los alumnos de Primaria I, preguntando y respondiendo cuáles eran sus impresiones sobre el vídeo realizado por los alumnos de quinto curso. Los alumnos de quinto grado interactuaron con sus compañeros menores sobre los significados construidos y los conocimientos apropiados a lo largo de la secuencia didáctica. El objetivo era compartir con sus compañeros y también reflexionar sobre la actividad desarrollada, así como trabajar aspectos de oratoria.

El análisis de los datos se produce a partir de la producción colectiva de la obra literaria a partir de los discursos y dibujos desarrollados por los alumnos en la secuencia didáctica a la luz de los Estudios de Literatura. Así, se articula a un enfoque de Estudios Literarios en los aspectos de la práctica desarrollada, artefactos y discursos.

Cabe señalar que Street (2014) considera la alfabetización bajo dos enfoques: el autónomo, que se refiere a las habilidades individuales del sujeto (constituidas por prácticas sociales institucionalizadas y oficializadas) y la alfabetización ideológica que se refiere al ejercicio de prácticas que involucran la lectura y la escritura (prácticas vernáculos y locales que consideran el lenguaje como una *subjetividad constitutiva*⁵ del sujeto). Así, se considera, en el primer concepto, el procesamiento de la lectura, ya sea consciente o inconsciente, que aparece en la construcción de significados de un texto. Muchos de los problemas que los alumnos tienen que resolver en el contexto de las actividades de lectura y escritura necesitan algo más que la simple existencia de habilidades para ser resueltos.

En este sentido, el modelo ideológico (STREET, 2014) pone el énfasis en la práctica social articulada a los sujetos socialmente constituidos en/por las relaciones dialógicas con el otro (BAKHTIN, 2011[1979]), ya que la lectura y la escritura no pueden ser vistas como

⁵ “A linguagem, enquanto processo de constituição da subjetividade, marca as trajetórias individuais de sujeitos que se fazem sociais também pela língua que compartilham” (GERALDI, 2015, p. 123).

prácticas al margen de las concepciones de conocimiento, producción de identidades y formas de ser y estar en el mundo, ya sea de forma privada o en contextos más amplios de interacción social. El modelo ideológico incluye la alfabetización autónoma, pero es más amplio debido a que entiende que las prácticas de alfabetización están determinadas por instancias socio-históricas, asociadas a la época y al lugar en que se producen, porque son episodios observables, se forman y se constituyen a través de las prácticas sociales y los usos del lenguaje por parte de los sujetos. Sobre la necesidad de superar el modelo autónomo de literacidad, Costa (2012, p. 921-922) menciona que

La aparición de nuevas prácticas de alfabetización o nuevas alfabetizaciones refuerza la necesidad de cerrar la brecha cada vez mayor entre la forma en que leemos y escribimos en la escuela/academia y las formas en que los estudiantes utilizan la escritura y la lectura fuera de este espacio. En otras palabras, es necesario superar el modelo autónomo de alfabetización, supuestamente neutral. Al asumir un modelo ideológico de alfabetización, o de alfabetización crítica, la educación puede avanzar en otra dirección, ya que llega a reconocer que:

- Las prácticas de escritura y lectura fueron y son socialmente construidas y vinculadas a las relaciones de poder;
- las formas de utilizar la escritura y la lectura en la vida cotidiana, fuera de la escuela, constituyen prácticas de alfabetización tan importantes como las desarrolladas en la educación formal y, por tanto, la alfabetización escolar es una opción entre otras;
- La ideología impregna todas y cada una de las formas de alfabetización y, por tanto, la alfabetización escolar no es neutral;
- la educación formal debe promover la multialfabetización, es decir, debe agenciar con igual relevancia otras prácticas letradas, además de las tradicionales, y proporcionar una reflexión crítica sobre los usos, valores y funciones de estas prácticas.

Entendiendo que las prácticas de alfabetización están atravesadas por cuestiones históricas y sociales, mediadas por el lenguaje (STREET, 2014), se optó por, a lo largo del análisis de datos de este artículo, enfatizar los Estudios de Alfabetización para comprender cuáles y cómo actuaron las prácticas de alfabetización proporcionadas por la secuencia didáctica en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En línea con los estudios de Street (2014), se analizarán las prácticas realizadas a través de la perspectiva del multiaprendizaje (KALANTZIS; COPE, 2005), en la que el término asociado se relaciona con los diferentes canales de comunicación y la diversidad cultural y lingüística. La enseñanza de una lengua adicional, desde esta perspectiva, implica modos de representación más amplios que sólo la lengua meta, sino también el contexto de aprendizaje y los sujetos situados social, cultural e históricamente.

Así, cabe mencionar que las alfabetizaciones abarcan aspectos de la cultura e incluso de las estructuras de poder de una sociedad; consideramos, desde la perspectiva de los Estudios de Alfabetización, que las prácticas de alfabetización no consisten en habilidades técnicas y neutras de adquisición de la escritura y la lectura. Por el contrario, los Estudios de Alfabetización sostienen que las prácticas de alfabetización implican en prácticas sociales de lectura, escritura y habla, como veremos, en el siguiente apartado de análisis, a partir de la secuencia didáctica *The Wizard of Oz* (BAUM, 2013[1990]), con el objetivo de que los alumnos comprendan las prácticas que implican la lectura y la escritura, ya sea a partir de la escritura del cuento, o a través de un guion de la adaptación cinematográfica o incluso de su tema musical. En este sentido, los estudiantes se insertan en prácticas de literacidad (STREET, 2014) en las que los sujetos hacen uso en diferentes esferas sociales de la actividad humana en / a través de interacciones verbales con el otro (BAKHTIN, 2011[1979]).

Análisis y discusiones de los registros: ¿qué enuncian los estudiantes en sus diseños?

La teoría histórico-cultural de Vygotsky (1896-1934) parte de la premisa de que el aprendizaje tiene una naturaleza social para señalar que a partir de las interacciones sociales el sujeto desarrolla funciones psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2001; 2007; 2010a). Esto se debe a que, para el autor, "el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso a través del cual los niños penetran en la vida intelectual de quienes los rodean" (VYGOTSKY, 2007, p. 100). Oliveira (1997, p. 23) destaca tres pilares de este enfoque teórico, entre los que destacamos:

[...] (ii) el funcionamiento psicológico se basa en las relaciones sociales entre los individuos y el mundo exterior, que se desarrollan en un proceso histórico; iii) la relación hombre/mundo es una relación mediada por sistemas simbólicos.

Así, se entiende que, para el aprendizaje de una lengua adicional, no sólo se movilizan los conocimientos escolares y las habilidades cognitivas, sino que la contextualización de los contenidos a las prácticas sociales y los diferentes artefactos utilizados actúan como mediadores de la interacción en otra lengua. Los cuentos de hadas, en este sentido, pueden ser un artefacto cultural mediador de los procesos de aprendizaje y adquisición de la lengua adicional, ya que aportan de forma lúdica situaciones en las que el alumno puede interactuar, cuestionar, para, a partir de estas prácticas, según Street (2014), "aprender a leer y escribir", que no es simplemente adquirir contenidos, sino aprender como un proceso, como una acción

continua. Así, a partir de prácticas de lectura y escritura situadas en instancias sociales de uso del lenguaje, es imprescindible que el profesor conciba y entienda la alfabetización como una práctica social orientada a la mejora y ampliación de las capacidades de interacción de/entre y con los alumnos.

Al criticar lo que llama la pedagogización de la literacidad, Street (2014, p. 121) se pregunta: "si, como sostenemos, hay múltiples literacidades, ¿cómo fue que una variedad particular llegó a ser considerada como la única literacidad?". Así, articulados a esta perspectiva de multiaprendizaje, Kalantzis y Cope (2005) entienden que la sociedad y el aprendizaje deben ser incorporados y contextualizados, ya que los contextos sociales, culturales y materiales forman parte de la realidad del alumno, en consecuencia, deben ser pensados como parte de los procesos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, los autores abogan por una pedagogía que integre cuatro factores principales: *Situated practice* (Práctica Situada); *Overt Instruction* (Instrucción Explícita); *Critical Framing* (Encuadramiento Crítico) e *Transformed Practice* (Práctica Transformada) (KALANTZIS; COPE, 2005).

Además, en un primer momento de la actividad propuesta -llamada por Kalantzis y Cope (2005) como "Práctica vivencial o situada"- se introduce el tema de la actividad a realizar, teniendo como foco principal partir de lo conocido y contextualizar el objetivo de la actividad. Este momento se produjo cuando se preguntó a los alumnos por sus conocimientos previos relacionados con el vocabulario, el vídeo visto e incluso la historia *The Wizard of Oz* (BAUM, 2013[1990]).

La permanencia en un grupo social determinado nos obliga a organizar la información y a interiorizarla para compartir la cultura de ese grupo. Esta información se agrupa a partir de una categorización que organiza las formas de observar el mundo que nos rodea. Entonces, los conceptos cotidianos "espontáneos" dan paso a los conceptos científicos con el tiempo (VIGOTSKI, 2001). Esta transformación fue objeto de los estudios de Vygotsky (2001) y cabe destacar que el proceso de construcción conceptual más elaborado (científico) no se produce de forma fluida, sin la mediación del conocimiento en la relación social con el otro.

Vygotsky (2001) observó que los nuevos conceptos promueven transformaciones en los conceptos ya asimilados por el sujeto, y este desarrollo procedimental comenzó en la infancia. En cuanto a los conceptos y su desarrollo en la escuela, las diferencias se perciben más rápidamente que las semejanzas, porque las reelaboraciones conceptuales presuponen la necesidad de conceptualizaciones y generalizaciones más avanzadas, con la actuación de las funciones intelectuales básicas (atención deliberada, memoria lógica, abstracción, capacidad de comparar y diferenciar), necesarias para la formación de conceptos.

Por ello, y por el carácter social del aprendizaje, la percepción y el lenguaje son indispensables para la formación de conceptos basados en signos, los cuales están, en la perspectiva bakhtiniana, cargados de ideología (BAKHTIN, 2011[1979]). En consecuencia, Vygotsky (2001; 2010b) defiende la necesidad de considerar los conocimientos cotidianos que traen los niños y que forman parte de su realidad, como el lenguaje, las experiencias y vivencias fuera de los contextos formales de enseñanza, considerando así su subjetividad, su singularidad.

En los contextos de la secuencia, los alumnos fueron interpelados e instigados a participar, presentando interpretaciones personales sobre la historia -considerando que el personaje estrictamente individual es transpuesto por instancias socioculturales más amplias-, haciendo sus relaciones con el mundo en el que están insertos y, además, realizando las actividades de dibujo en grupo. Este segundo momento, en la perspectiva de los estudios de alfabetización, en el que los alumnos comienzan efectivamente a actuar, volviendo a contar la historia, es llamado por Kalantzis y Cope (2005) "Conceptualización", o "Instrucción explícita". Los autores defienden la idea de que durante el proceso de Instrucción Explícita no hay transmisión directa ni memorización repetitiva de contenidos, a pesar del nombre. En este momento, los estudiantes son guiados a resolver problemas más complejos, desarrollando no sólo las habilidades específicas, requeridas en la ejecución de la actividad, sino también la conciencia y el control sobre la tarea que se realiza (KALANTZIS; COPE, 2005)

La historia de la joven *Dorothy* favorece también articulaciones de la historia de la niña enviada hacia un mundo fantástico con la vida personal de los estudiantes, en especial, por el deseo de entender las relaciones con sus parientes, la conexión con su mascota y su esfera social.

A história da jovem *Dorothy* favorece, ainda, articulações da história da menina enviada para um mundo fantástico com a vida pessoal dos estudantes, em especial, pelo desejo de entender as relações com seus parentes, a conexão com seu animal de estimação e sua esfera social. A pesar de los pasajes milagrosos y fantasiosos, los elementos principales pueden ser comprendidos y resignificados por los niños, además de desencadenar sentimientos que les permiten hacer la reconstrucción de la historia relacionándola con hechos de su vida cotidiana, deseos (SOUZA, 2001).

Para Vygotsky (2001, p. 358), "el concepto espontáneo, al situarse entre el concepto científico y su objeto, adquiere toda una variedad de nuevas relaciones con otros conceptos y se modifica en su propia relación con el objeto". En la secuencia didáctica, en un primer momento, se posibilitó una toma de conciencia sobre la existencia de un conocimiento

espontáneo a través de la presentación en vídeo de la cantante Lady Gaga (GAGA, 2013), la historia de *The Wizard of Oz* (BAUM, 2013[1990]) y la existencia de un conocimiento más elaborado, en forma de estructuras gramaticales y vocabulario utilizado.

En la Figura 1, presentada a continuación, se puede observar, a través del dibujo realizado por una de las alumnas, la proyección de su imagen para ilustrar el fragmento de la historia contada.

Figura 1 – Estudiante del 5º proyectando su imagen para ilustrar el fragmento del cuento recounted



Fuente: Datos de la investigación

La proyección del alumno pone de relieve lo que Oliveira (1997) discute sobre el proceso de mediación, utilizando diferentes signos, esenciales en y para el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, como la imaginación y la creación, por ejemplo. Para Vygotsky (2001, p. 99), los conceptos cotidianos y científicos engloban experiencias y actitudes particulares, desarrolladas de forma diferente por los niños, porque "la ausencia de un sistema es la principal diferencia psicológica que distingue los conceptos espontáneos de los científicos". Así, el concepto científico tiene una organización sistemática y consistente cuya construcción ocurre mediada por un sistema más complejo de conceptos y por el otro (profesor y compañeros).

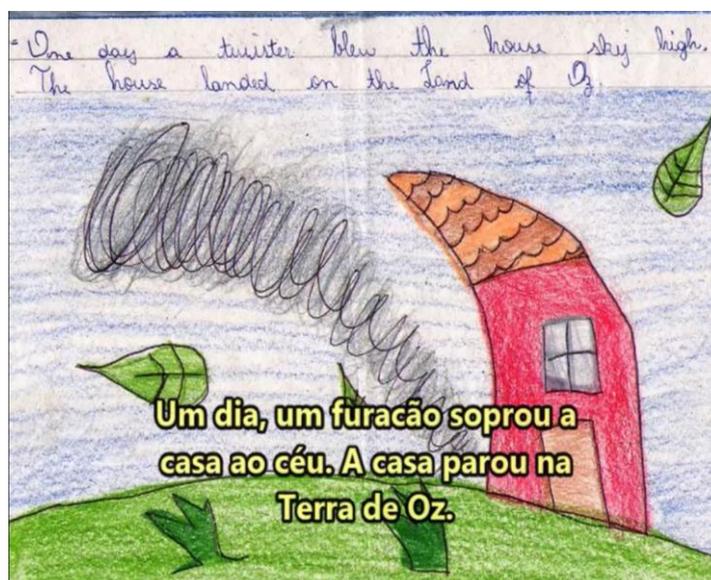
Este proceso de mediación (simbólica) conduce al alumno al desarrollo de funciones psicológicas superiores. Es decir, la interiorización de los conceptos que forman parte de este sistema más complejo (en forma de lenguaje), así como los procedimientos que permiten esta interiorización, conducen a la elaboración de un campo semántico de significados, es decir, un nuevo sistema de conceptos resultante de la dialécticidad entre el concepto espontáneo y el científico. Por lo tanto, se produce el desarrollo de lo que Vygotsky (2010a) llama

neoformaciones -nuevas formaciones que no existían antes, es decir, nuevas formas de pensar por parte del niño. Estos procesos por los que pasa el niño se desencadenan cuando, al tratar con los cuentos de hadas, proyecta su realidad y moldea sus procesos de pensamiento.

Así, se pueden entender las posibles aportaciones de la literatura a la ampliación del vocabulario, proceso que permite la construcción de significados por parte de los alumnos. Además, la literatura infantil aporta la posibilidad de acceder a diferentes artefactos culturales y prácticas de alfabetización que, materializadas en la secuencia didáctica, pretenden conducir al alumno al aprendizaje y al desarrollo.

Cuando utilizamos la literatura infantil en inglés, las relaciones desencadenadas por la asociación entre la realidad y los términos de la fantasía permiten una articulación entre la realidad del niño y el mundo en el que vive, sobre la lengua inglesa y el dominio de las estructuras gramaticales trabajadas, a partir de lo que ya se conoce. La inserción de la lengua inglesa se produce de forma lúdica, a partir del cuento *The Wizard of Oz* (BAUM, 2013[1990]), que despierta inicialmente el interés del niño para luego relacionar el tema con los conceptos y el uso de la lengua inglesa.

Figura 2 – El estudiante diseñó y pintó la casa proyectando su residencia



Fuente: Datos de la investigación

En la Figura 2, podemos observar que la alumna representa la casa del personaje Dorothy, proyectando en ella su propia residencia, como se relata más adelante. Las características de la experiencia personal son llevadas a la actividad en la que la proyección del hogar del personaje es transpuesta por su propia visión del "hogar". Podemos deducir del

dibujo de la alumna la transposición de su visión de la casa al dibujo, a partir de la asociación del tipo de casa retratada por la alumna, con dibujos realizados sobre viviendas. La alumna se acerca a los dibujos sobre casas tradicionales, que puede ver en la televisión u otros medios, en su rutina e incluso en su barrio o calle, y se aleja de la versión presentada en el clásico *The Wizard of Oz* (BAUM, 2013[1990]).

En este sentido, observamos que la asociación entre conceptos espontáneos se articula a la formación de nuevos conceptos. La alumna entiende la casa de Dorothy como una residencia, pero al trasladarla al papel se refiere a los tipos de vivienda que surgen espontáneamente, es decir, a los que está acostumbrada. La producción de significados se exterioriza así, asociando el texto verbal (la historia contada) y el texto no verbal (la historia dibujada por el alumno), construyendo la interpretación de la enunciación, por tanto, produciendo sus propios significados (BAKHTIN, 2011[1979]).

El reconocimiento del concepto cotidiano de hogar apunta a la construcción del dibujo elaborado a partir de una asociación y una relación entre conceptos espontáneos que se articularán a la formación de conceptos científicos para producir la creación de significados para exteriorizar vía asociación de texto verbal y texto no verbal la construcción de la interpretación del enunciado producido. Es decir, aquí es posible deducir qué significados atribuye el alumno desde su lugar de habla, desde donde enuncia, desde su proyecto de decir (GERALDI, 2013[1991]) en la escuela y no para la escuela. Al relacionar la casa de la película con su propia casa señala a los discursos de los que se constituye y de los que experimenta en casa, con su familia. Así, a este profesor le corresponde mediar lo que el niño trae al ámbito escolar, los conocimientos ya aprendidos con los que aún necesita desarrollar, para aprender en y a través de la mediación con el otro.

El reconocimiento de los elementos que componen la relación entre las señales del texto al trazado del dibujo en el que la casa acompaña el movimiento del huracán y las hojas están en el aire simbolizando la fuerza del viento sobre los elementos que componen la escena. Para Talízina (1988), un nuevo concepto puede ser asimilado por el contacto con objetos relacionados con él. Así, el concepto de casa, de hogar, existe en la realidad sociocultural de la alumna a la vez que su representación se hace particular en el momento en que su proyecto de decir en la escuela y no para la escuela apunta a elementos observables que trae de la vida cotidiana (de sus experiencias, de sus vivencias, de su singularidad) a la elaboración de conceptos trabajados y desarrollados en una actividad escolar con objetivos determinados en y por la mediación del profesor.

En las dos figuras presentadas, los aspectos cognitivos analizados presentan, según Souza (1990), los modos de reconstitución de la fantasía, que en las representaciones de la historia tienen elementos externos y personales: en la Figura 1, el elemento personal presentado es la proyección del protagonista en el dibujo, mientras que en la Figura 2 se puede notar la proyección de la casa del estudiante en lugar de la residencia del protagonista de la historia.

Kalantzis y Cope (2005) definen la tercera etapa de esta secuencia didáctica como "Análisis" o "Encuadre crítico". Este concepto, procedente de los estudios de alfabetización, se refiere al momento en que los alumnos analizan eficazmente las causas, los efectos, los objetivos, las razones y las intenciones, así como los diferentes puntos de vista. En la actividad realizada este fue el momento en el que reflexionaron sobre sus dibujos y producción textual para explicar qué se desarrolló, cómo y las motivaciones de los implicados.

Vygotsky (2001) contribuye cuando argumenta sobre la importancia de la sistematización teórica que proporciona formas de organizar la enseñanza con el fin de ofrecer medios para promover y mejorar el desarrollo psicológico de los niños a través de acciones pedagógicas dirigidas a la enseñanza de contenidos, especialmente en forma de conceptos (científicos).

Al traer la importancia de los cuentos para desencadenar significados y re-significaciones por parte de los niños, Souza (2001) contribuye a la comprensión de que no sólo es posible que los cuentos actúen como mediadores para la expansión del vocabulario, porque cuando los niños son introducidos a nuevas palabras en inglés, no sólo tienen el apoyo en su lengua materna, sino también la comprensión del cuento como soporte para la expansión del repertorio cultural y la dimensión intercultural a través del contexto. Es importante mencionar que al trabajar con instancias interrelacionadas de oralidad, lectura, escritura y producción de textos verbales y no verbales, se busca proponer la creación de

El reconocimiento de los elementos que componen la relación entre las señales del texto al trazado del dibujo en el que la casa acompaña el movimiento del huracán y las hojas están en el aire simbolizando la fuerza del viento sobre los elementos que componen la escena. Para Talízina (1988), un nuevo concepto puede ser asimilado por el contacto con objetos relacionados con él. Así, el concepto de casa, de hogar, existe en la realidad sociocultural de la alumna a la vez que su representación se hace particular en el momento en que su *proyecto de decir* en la escuela y no para la escuela apunta a elementos observables que trae de la vida cotidiana (de sus experiencias, de sus vivencias, de su singularidad) a la

elaboración de conceptos trabajados y desarrollados en una actividad escolar con objetivos determinados en y por la mediación del profesor.

En las dos figuras presentadas, los aspectos cognitivos analizados presentan, según Souza (1990), los modos de reconstitución de la fantasía, que en las representaciones de la historia tienen elementos externos y personales: en la Figura 1, el elemento personal presentado es la proyección del protagonista en el dibujo, mientras que en la Figura 2 se puede notar la proyección de la casa del estudiante en lugar de la residencia del protagonista de la historia.

Kalantzis y Cope (2005) definen la tercera etapa de esta secuencia didáctica como "Análisis" o "Encuadre crítico". Este concepto, procedente de los estudios de alfabetización, se refiere al momento en que los alumnos analizan eficazmente las causas, los efectos, los objetivos, las razones y las intenciones, así como los diferentes puntos de vista. En la actividad realizada este fue el momento en el que reflexionaron sobre sus dibujos y producción textual para explicar qué se desarrolló, cómo y las motivaciones de los implicados.

Vygotsky (2001) contribuye cuando argumenta sobre la importancia de la sistematización teórica que proporciona formas de organizar la enseñanza con el fin de ofrecer medios para promover y mejorar el desarrollo psicológico de los niños a través de acciones pedagógicas dirigidas a la enseñanza de contenidos, especialmente en forma de conceptos (científicos).

Al traer la importancia de los cuentos para desencadenar significados y re-significaciones por parte de los niños, Souza (2001) contribuye a la comprensión de que no sólo es posible que los cuentos actúen como mediadores para la expansión del vocabulario, porque cuando los niños son introducidos a nuevas palabras en inglés, no sólo tienen el apoyo en su lengua materna, sino también la comprensión del cuento como soporte para la expansión del repertorio cultural y la dimensión intercultural a través del contexto. Es importante mencionar que al trabajar con instancias interrelacionadas de oralidad, lectura, escritura y producción de textos verbales y no verbales, se busca proponer la creación de

[...] contextos de producción específicos, realizar múltiples y variadas actividades o ejercicios: esto es lo que permitirá a los estudiantes adquirir las nociones, técnicas y herramientas necesarias para el desarrollo de sus habilidades de expresión oral y escrita en una variedad de situaciones comunicativas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 82).

Cabe mencionar que en este contexto, la mediación del profesor actuará en el último proceso de "Aplicación" y/o "Práctica Transformada" (KALANTZIS; COPE 2005) para consolidar los conocimientos de los alumnos y realizar ajustes, cuando sea necesario, a lo largo de este proceso. De este modo, el estudio de los procesos psicológicos como el aprendizaje no consiste sólo en observar una característica individual de cada niño, sino en que el niño interactúe con los demás niños de su clase y con el profesor a partir de tareas instructivas organizadas socialmente en torno a un conocimiento y con una necesidad, lo que confirma la observación de la existencia de relaciones (dialécticas) entre conceptos espontáneos y científicos (VIGOTSKI, 2001; 2007; 2010a).

Consideraciones finales

A partir de la secuencia didáctica fue posible observar el papel de la literatura infantil en la construcción de significados y en las reconstituciones de fantasía de los alumnos. La lúdica actúa en este sentido, ayudando a los niños a comprender el mundo que les rodea, a crear una mirada crítica sobre la realidad observada y, así, a desarrollar nuevos conceptos a partir de la interacción con el conocimiento científico. Se pudo observar que las prácticas de alfabetización en lengua inglesa ancladas en la enseñanza de la lectura y la expresión oral en esta secuencia didáctica elaborada con base en *The Wizard of Oz* (BAUM, 2013[1990]) por parte de los alumnos de 5º grado de primaria permitieron ampliar el repertorio cultural, además de las competencias trabajadas en el componente curricular de la lengua adicional.

El desarrollo y la apropiación de la lectura y la escritura en lengua inglesa se ven favorecidos, una vez que este proceso lúdico despierta la curiosidad y el interés de los alumnos, además de que los diferentes medios utilizados proporcionan prácticas de alfabetización en lengua portuguesa que se transponen al aprendizaje de la lengua inglesa. El contacto con diferentes géneros discursivos muestra a los alumnos que son estables, aunque no inmutables, y que incluso en otra lengua tienen estructuras fijas, a las que se puede aproximar, como artefactos culturales que tienen el mismo uso.

Dicha estabilidad, como señala Bajtín (2011[1979]), es relativa y eso es lo que permite que los géneros se transformen a lo largo del tiempo y se adapten a diferentes funciones y proyectos específicos de decir (GERALDI, 2013[1991]). Mientras tanto, el estudio del lenguaje desde los géneros discursivos de la concepción bakhtiniana:

[...] reflejan las condiciones y propósitos específicos de cada ámbito referido no sólo por su contenido (temático) y estilo lingüístico, es decir, por la

selección de recursos lingüísticos léxicos, fraseológicos y gramaticales, sino, sobre todo, por su construcción compositiva (BAKHTIN, 2011[1979], p. 261).

Eso dicho, según el autor, “cada campo de utilización de la lengua elabora sus *tipos relativamente estables* de enunciados los que llamamos de *géneros del discurso*” (BAKHTIN, 2011[1979], destacados del autor). Así, no se puede olvidar que “el[los] enunciados y sus tipos, es decir, los géneros discursivos, son corrientes de transmisión entre la historia de la sociedad y la historia del lenguaje” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 268).

Otros aspectos importantes para el desarrollo crítico y social del alumno, como los aspectos afectivos, cognitivos y morales, los proporciona el uso de la literatura. Esto se debe a que en la experiencia en cuestión, a través de ejemplos lúdicos, los niños fueron capaces de dar un nuevo significado a lo que observan en la historia, creando conceptos y reformulándolos sobre lo que está bien y lo que está mal, las causas y las consecuencias desde las dimensiones ética, estética y política. Además, es posible que se establezcan relaciones afectivas con el relato, ya que suelen proyectar sus propias representaciones sobre el hecho estudiado.

En este sentido, el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa contribuye no sólo a la ampliación del vocabulario en la lengua adicional o a la comprensión de las estructuras gramaticales, sino que también puede proporcionar a los alumnos un mayor contacto con la literatura en lengua inglesa, despertando en ellos la curiosidad por la lectura en otro idioma. Además, dicha actividad también permite a los alumnos familiarizarse con los géneros orales y escritos a través del cuento y con la estructura de una secuencia didáctica.

REFERENCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011[1979].

BARTHES, R. **Mitologias**. 6. ed. Trad. Rita Buongermino e Pedro de Souza. São Paulo: Difel, 1985.

BAUM, L. F. **O Mágico de Oz**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013[1990]. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788537811511>. Acesso em: 13 dez. 2020.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1999.

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

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CORSO, D. L.; CORSO, M. **Fadas no divã**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, E. G. M. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 911-932, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982012000400012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 dez. 2020.

DIAS, A. V. M. Hipercontos multissemióticos: para a promoção dos multiletramentos. *In*: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 95-122.

DIAS, A. V. M.; MORAIS, C. G.; PIMENTA, V. R.; SILVA, W. B. Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. *In*: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 75-94.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FIGUEIREDO, F. J. Q.; ARAÚJO, M. A. F. Possibilidades de aprendizagem por meio do uso de jogos em sala de aula de inglês. *In*: FIGUEIREDO, F. J. Q.; SIMÕES, D. (Org.). **Contribuições da linguística aplicada para a educação básica**. Campinas: Pontes, 2018. p. 245-272.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019[1996].

FREITAS, A. W.; BARROS, A. L. E. C. Letramento literário: múltiplas linguagens na formação de leitores. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 9., 2017, Campinas. **Anais eletrônicos** [...]. Campinas: Galoá, 2017. p. 1-18. Disponível em: <https://proceedings.science/siget/papers/letramento-literario--multiplas-linguagens-na-formacao-dos-leitores?lang=pt-br>. Acesso em: 13 dez. 2020.

GAGA, L. **Lady Gaga performing Somewhere Over the Rainbow**. Applause live at Good Morning America [HD], 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dQ9vsZimqGE>. Acesso em: 13 dez. 2020.

GERALDI, J. W. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013[1991].

GOMES, V. V. Letramento e literatura infantil: a contribuição do conto de fadas para prática social da leitura. **Almanaque multidisciplinar de pesquisa**, ano 3, v. 1, n. 1, p. 106-117, 2016. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/amp/article/view/3902>. Acesso em: 13 dez. 2020.

GONÇALVES, R. P. A. Sequência didática tupiniquim para leitura do conto literário no ensino fundamental: um estudo bakhtiniano. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 9., 2017, Campinas. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas: Galoá, 2017. p. 1-15. Disponível em: <https://proceedings.science/siget/papers/-sequencia-didatica-tupiniquim-para-leitura-do-conto-literario-no-ensino-fundamental--um-estudo-bakhtiniano>. Acesso em: 13 dez. 2020.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Learning by design project group**. Melbourne: Victorian Schools Innovation Commission & Common Ground, 2005.

MAYORCA, J. P. Letramento e ensino de literatura. **Revista Trías**, ano III, n. 6, p. 01-14, jan. /jul. 2013. Disponível em: <http://www.revistatrias.pro.br/artigos/ed-6/letramento-e-ensino-de-literatura.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PERIM, S. L. Compreensão de uma fábula por meninos e meninas de 6 anos: um estudo exploratório. **Rev. Psicol. UNESP**, v. 13, n. 2, p. 32-40, dez. 2014. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/538/493>. Acesso em: 13 dez. 2020.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOUZA, M. T. C. C. Desenvolvimento cognitivo e reconstituição de contos de fadas. **Boletim de Psicologia** v. 50, n. 113, p. 1-19, 2001.

SOUZA, M. T. C. C. **Versões de um conto de fadas em crianças de 9 a 11 anos**: aspectos afetivos e cognitivos. 1990. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

SPULDARO, D. C. **Palavra e imagem**: diálogo entre as linguagens literária e filmica. 2009. 117 f. (Mestrado em Letras) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2009. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/906/1/2009DaianeCasagrandeSpuldaro.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

SZUNDY, P. T. C. **A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo**. Ensino e aprendizagem de LE e formação reflexiva. 2005. 295 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/13865/1/Paula%20Tatianne%20Carrera%20Azund%20y.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

SZUNDY, P. T. C. Jogos de linguagem como gêneros no processo de ensino- aprendizagem de LE para crianças. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 275-294, dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132009000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 dez. 2020.

TALÍZINA, N. F. **Psicologia de la enseñanza**. Moscou: Progreso, 1988.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010b. p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

Cómo referenciar este artículo

FISTAROL, C. F. S.; BARBOSA, I. V.; SCHROEDER, E.; POTTMEIER, S. “The Wizard of Oz”: práticas sociais de lectura y de oralidad en inglés en la voz de estudiantes de enseñanza primaria. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 1841-1863, jul./sep. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i3.15134>

Enviado el: 10/11/2020

Revisiones requeridas: 14/12/2020

Aprobado el: 05/01/2021

Publicado el: 01/07/2021