

LETÍCIA KONDO

**LITERATURA INFANTIL, ENSINO DA LÍNGUA INGLESA E
ESTRATÉGIAS DE LEITURA: CONTRIBUIÇÕES À HUMANIZAÇÃO DAS
CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

MARÍLIA
2022

LETÍCIA KONDO

**LITERATURA INFANTIL, ENSINO DA LÍNGUA INGLESA E
ESTRATÉGIAS DE LEITURA: CONTRIBUIÇÕES À HUMANIZAÇÃO DAS
CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Prof^a Dr^a Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

MARÍLIA
2022

K821	<p data-bbox="486 1321 646 1355">Kondo, Leticia</p> <p data-bbox="486 1361 1220 1556">LITERATURA INFANTIL, ENSINO DA LÍNGUA INGLESA E ESTRATÉGIAS DE LEITURA: CONTRIBUIÇÕES À HUMANIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL / Leticia Kondo. -- Marília, 2022 192 p.</p> <p data-bbox="486 1601 1220 1668">Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília</p> <p data-bbox="510 1680 1117 1713">Orientadora: Cyntia Graziella Guizelim Somões Girotto</p> <p data-bbox="486 1758 1212 1825">1. Educação. 2. Língua Inglesa. 3. Ensino Fundamental ciclo I. I. Título.</p>
------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: LITERATURA INFANTIL, ENSINO DA LÍNGUA INGLESA E ESTRATÉGIAS DE LEITURA: CONTRIBUIÇÕES À HUMANIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

AUTORA: LETÍCIA KONDO

ORIENTADORA: CYNTHIA GRAZIELLA GUIZELIM SIMÕES GIROTTO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof(a). Dr(a). CYNTHIA GRAZIELLA GUIZELIM SIMÕES GIROTTO (Participação Virtual)
Departamento de Didática / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Prof(a). Dr(a). ELIEUZA APARECIDA DE LIMA (Participação Virtual)
Departamento de Didática / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Prof(a). Dr(a). CLAUDIA JOTTO KAWACHI FURLAN (Participação Virtual)
Programa de Pós-Graduação em Linguística / Universidade Federal do Espírito Santo

Marília, 25 de fevereiro de 2022



Profa. Dra. Eliane Giachetto Saravali
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Por serem responsáveis pela minha constituição como Leticia professora.

Por terem me motivado a não desistir diante às dificuldades.

Por me proporcionarem o encontro com a dialogia e alteridade.

Dedico a todos os alunos e alunas que estão ou estiveram em minha caminhada.

A vocês, meu eterno carinho.

Meus agradecimentos

Toda jornada se inicia com uma partida. Sair de “casa” significa abrir-se para o mundo de novas experiências, novos questionamentos e novos posicionamentos – deparar-se com o desconhecido. Quando nossa jornada termina, precisamos retornar e entrar pela mesma porta da qual atravessamos ao iniciar a caminhada. No entanto, já não podemos ser as mesmas pessoas, o portal que nos possibilitou o afastamento do “lar” – do familiar, agora, reaparece para nos acolher: recebe uma outra versão de nós mesmos.

Sintetizo os dois anos de caminhada como estudante de pós-graduação na área da Educação como uma jornada, sobretudo, de autoconhecimento. Assim, agradeço meus pais Roberto e Marilene, minha irmã Sheila, cunhado Jefferson e demais familiares por terem tido paciência, carinho e amor durante o processo e, principalmente, por estarem dispostos a me receber nos momentos em que precisei de acolhimento do familiar.

À grande mestra, professora e orientadora Cyntia, responsável por abrihantiar minha jornada, meu muito obrigada. Cyntia, com sua delicadeza, simpatia e doçura impecáveis, tem me ensinado as mais belas lições para a vida. A forma respeitosa de nos orientar, ouvir e corrigir fazem dos processos de escrita e aprendizagem, muitas vezes árduo e solitário, um trajeto perfumado e com toques de poesia.

Meu agradecimento carinhoso às professoras Elieuzza e Cláudia, pois desde meu e-mail “carta convite” para participação em minha banca de qualificação foram pessoas que se mostraram abertas ao diálogo profundo com meus enunciados. A dedicação, carinho e respeito do qual tiveram para indicar correções e pontos a serem melhorados foram imprescindíveis para tornar esta dissertação ainda mais repleta de vozes outras.

Ao querido professor Dagoberto, meus mais sinceros agradecimentos. Figura responsável por me apresentar os caminhos da Filosofia da Linguagem, uma teoria capaz de transpor todas as formas engessadas de papel e se inserir nos enunciados da vida. Filosofia transformadora de palavras em enunciados, de corpos em sujeitos expressivos.

A todos e todas dos grupos CEPLLI e PROLEAO, em especial Gisele, Micaela, Andreia, Lígia, Bárbara, Dani, Cléo, Renata, Zélia, Ana Paula e Natasha; às amigas Laura, Elizabeth, Jéssica, Débora, Marcela e Maira, pessoas que mantenho em minha vida desde o início de minha inserção no mundo acadêmico. A estas, o meu mais profundo

abraço de agradecimento, pois sem as partilhas proporcionadas e sem o incentivo fornecido – afinal, acreditaram em mim mesmo quando eu não acreditei – eu não seria capaz de chegar ao final dessa jornada e me tornar a Letícia que sou hoje.

Ao Michel, cujas falas motivaram o nascimento de uma nova Letícia. Agradeço por ter sido um especial interlocutor durante meu processo e cativado o desejo por encontrar em mim tantas versões outras possíveis.

Por fim, agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo apoio financeiro concedido, aos meus amigos e companheiros de trabalho de Marília e Herculândia por terem participado, facilitado e torcido para que o sonho do mestrado pudesse se tornar real.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

E sucedeu que a Noite emplumada pôs um ovo, nascido do redemoinho.
E desse ovo, com o passar do tempo, nasceu o Amor –
o sedutor, o brilhante, o audacioso-,
com suas pequenas áureas plumas,
ele próprio um redemoinho resplandecente e cintilante.
E o Amor, fundindo-se ao Caos, o Sombrio,
no ventre do Tártaro imenso, nos chocou – concluiu o Coro -,
a nós, as aves, que somos, portanto, as primogênicas, as nascidas do Amor primeiro,
as mais velhas anteriores à Terra e ao Céu e ao Mar e a todos os Deuses Imortais.
(Aristófanes – *As Aves*)

RESUMO

Esta Dissertação, fruto de pesquisa de mestrado, foi desenvolvida junto à linha de pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista (Unesp) campus de Marília. Durante o percurso de pesquisa, buscou-se repensar acerca da linguagem e dissociar o ensino de línguas da concepção de transmissão de vocábulos soltos e estruturas gramaticais prontas, defendendo, assim, que as aulas de Língua Inglesa precisam ser planejadas com o intuito de proporcionar a emancipação e humanização das crianças, qualificando-as a pensar sobre o valor das diferenças globais e culturais. Deste modo, o objetivo geral e orientador da pesquisa é analisar as possibilidades humanizadoras do trabalho com Literatura Infantil e estratégias de leitura no ensino da Língua Inglesa com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para alcançar tal objetivo proposto, foi realizada uma revisão da literatura produzida na área e estudo bibliográfico de artigos, teses e dissertações obtidos por meio de buscas realizadas nas plataformas SciELO e CAPES; análise dos documentos oficiais norteadores para ensino da LI nas escolas de Ensino Fundamental anos finais; estudo de três obras infantis de autor renomado no meio editorial e acadêmico, editadas em inglês, evidenciando a qualidade estético-literária e potencial para serem trabalhadas pelo viés da abordagem do ensino das estratégias de leitura. O referencial teórico acerca da Leitura e da Literatura foi fundamentado a partir de estudiosos do campo como Arena, Bajard, Foucambert, Montes, Bajour, Jolibert, Candido, Linden, Giroto, Souza, Oliveira, Cabral dentre outros. A filosofia da linguagem e pressupostos como dialogismo, enunciado, signo, alteridade, excedente de visão, contrapalavra e não-álibi da existência encontram-se defendidos pelos russos Bakhtin, Volóchinov e Medviédev. Com relação aos estudos acerca do ensino da Língua Inglesa para crianças, as leituras foram embasadas em Rocha, Agra, Leffa, Irala, Tonelli, Chaguri, Kawachi-Furlan e Malta. Os resultados sugerem que o trabalho com os livros de Literatura Infantil – cujos valores estéticos e literários sejam emancipadores e oportunos ao alargamento de consciências – e o ensino das estratégias de leitura favorecem às crianças um ensino humanizador, no qual elas participem como protagonistas, juntamente ao professor.

Palavras-chave: Educação. Literatura Infantil. Ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Estratégias de Leitura. Filosofia da linguagem.

ABSTRACT

This dissertation, the result of a master's research, was developed along the Theory and Pedagogical Practices research line of the Graduate Program in Education (PPGE) of the Faculty of Philosophy and Sciences (FFC) of the Universidade Estadual Paulista (Unesp) in Marília campus. During the course of the research, it was sought to rethink about language and dissociate language teaching from the concept of transmitting loose words and ready-made grammatical structures, thus defending that English language classes need to be planned in order to provide children's emancipation and humanization, qualifying them to think about the value of global and cultural differences. Thus, the general and guiding objective of the research is to analyze the humanizing possibilities of working with Children's Literature and reading strategies in the English teaching with children in the early years of Elementary School. To achieve this proposed objective, a literature review was carried out in the area and a bibliographic study of articles, theses and dissertations obtained through searches carried out on the SciELO and CAPES platforms; analysis of the official documents that guide the teaching of LI in Elementary Schools in the final years; study of three children's works by a renowned author in the editorial and academic world, edited in English, evidencing the aesthetic-literary quality and potential to be worked on through the approach of teaching reading strategies. The theoretical framework about Reading and Literature was based on scholars in the field such as Arena, Bajard, Foucambert, Montes, Bajour, Jolibert, Candido, Linden, Giroto, Souza, Oliveira, Cabral, among others. The philosophy of language and assumptions such as dialogism, utterance, sign, otherness, surplus of vision, counterword and non-alibi of existence are defended by the Russians Bakhtin, Volóchinov and Medviédev. Regarding studies on teaching English to children, the readings were based on Rocha, Agra, Leffa, Irala, Tonelli, Chaguri, Kawachi-Furlan and Malta. The results suggest that the work with Children's Literature books - whose aesthetic and literary values are emancipatory and opportune to the expansion of consciousness - and the teaching of reading strategies favor children a humanizing teaching, in which they participate as protagonists, together with the teacher.

Keywords: Education. Children's literature. Teaching English in the early years of Elementary School. Reading Strategies. Philosophy of language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Poesia visual. Fonte: Poesia Visual - São Paulo: Global, 2001.....	17
Figura 2 – Fluxograma de síntese dos artigos selecionados para análise. Fonte: Elaboração da pesquisadora.	36
Figura 3 – Fluxograma de síntese das teses e dissertações selecionadas para análise. Fonte: Elaboração da pesquisadora.	42
Figura 4 – Páginas do livro <i>Here We Are. Notes for living on planet Earth</i> . Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	52
Figura 5 - Enunciado visual de parte do drama de Procusto. Fonte: https://alexandregossn.com.br	62
Figura 6 - Tirinha Mafalda. Fonte: http://clubedamafalda.blogspot.com/	67
Figura 7 - Páginas do livro <i>A child of books</i> . Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	86
Figura 8 - Fotos de Oliver Jeffers. Fonte: Instagram “oliverjeffers”.....	90
Figura 9 - Capas dos livros de Oliver Jeffers. Fonte: https://www.oliverjeffers.com/books	92
Figura 10 - Capa e quarta capa do livro <i>Here We Are. Notes for living on planet Earth</i> . Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	93
Figura 11 - Guarda inicial do livro <i>Here We Are. Notes for living on planet Earth</i> . Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	95
Figura 12 - Folha de rosto do livro <i>Here We Are. Notes for living on planet Earth</i> . Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	97
Figura 13 – Páginas do livro <i>Here We Are. Notes for living on planet Earth</i> . Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	98
Figura 14 – Páginas do livro <i>Here We Are. Notes for living on planet Earth</i> . Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	99
Figura 15 - Páginas do livro <i>Here We Are. Notes for living on planet Earth</i> . Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	100
Figura 16 - Páginas do livro <i>Here We Are. Notes for living on planet Earth</i> . Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	101
Figura 17 - Páginas do livro <i>Here We Are. Notes for living on planet Earth</i> . Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	102
Figura 18 – Páginas do livro <i>Here We Are. Notes for living on planet Earth</i> . Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	103
Figura 19 - Páginas do livro <i>Here We Are. Notes for living on planet Earth</i> . Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	104
Figura 20 - Páginas do livro <i>Here We Are. Notes for living on planet Earth</i> . Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	105
Figura 21 - Páginas do livro <i>Here We Are. Notes for living on planet Earth</i> . Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	107
Figura 22 - Páginas do livro <i>Here We Are. Notes for living on planet Earth</i> . Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	108
Figura 23 - Páginas do livro <i>Here We Are. Notes for living on planet Earth</i> . Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	109
Figura 24 - Páginas do livro <i>Here We Are. Notes for living on planet Earth</i> . Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	110

Figura 25 - Páginas do livro <i>Here We Are. Notes for living on planet Earth.</i>	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	111
Figura 26 - Páginas do livro <i>Here We Are. Notes for living on planet Earth.</i>	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	112
Figura 27 - Guarda final do livro <i>Here We Are. Notes for living on planet Earth.</i>	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	114
Figura 28 - Capa e quarta capa do livro <i>The heart and the bottle.</i>	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	115
Figura 29 - Guarda inicial do livro <i>The heart and the bottle.</i>	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	117
Figura 30 - Folha de rosto do livro <i>The heart and the bottle.</i>	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	118
Figura 31 - Páginas do livro <i>The heart and the bottle.</i>	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	119
Figura 32 - Páginas do livro <i>The heart and the bottle.</i>	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	121
Figura 33 - Páginas do livro <i>The heart and the bottle.</i>	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	121
Figura 34 - Páginas do livro <i>The heart and the bottle.</i>	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	122
Figura 35 - Páginas do livro <i>The heart and the bottle.</i>	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	122
Figura 36 - Páginas do livro <i>The heart and the bottle.</i>	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	123
Figura 37 - Páginas do livro <i>The heart and the bottle.</i>	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	124
Figura 38 - Páginas do livro <i>The heart and the bottle.</i>	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	125
Figura 39 - Páginas do livro <i>The heart and the bottle.</i>	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	126
Figura 40 - Páginas do livro <i>The heart and the bottle.</i>	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	127
Figura 41 - Páginas do livro <i>The heart and the bottle.</i>	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	128
Figura 42 - Páginas do livro <i>The heart and the bottle.</i>	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	129
Figura 43 - Páginas do livro <i>The heart and the bottle.</i>	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	130
Figura 44 - Páginas do livro <i>The heart and the bottle.</i>	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	130
Figura 45 - Páginas do livro <i>The heart and the bottle.</i>	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	131
Figura 46 - Páginas do livro <i>The heart and the bottle.</i>	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	132
Figura 47 - Páginas do livro <i>The heart and the bottle.</i>	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	132
Figura 48 - Páginas do livro <i>The heart and the bottle.</i>	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	133
Figura 49 - Páginas do livro <i>The heart and the bottle.</i>	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	134

Figura 50 - Páginas do livro <i>The heart and the bottle</i> .	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	135
Figura 51 - Páginas do livro <i>The heart and the bottle</i> .	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	135
Figura 52 - Guarda final do livro <i>The heart and the bottle</i> .	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	136
Figura 53 – Capa e quarta capa do livro <i>A child of books</i> .	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	138
Figura 54 - Guarda inicial do livro <i>A child of books</i> .	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	140
Figura 55 - Folha de rosto do livro <i>A child of books</i> .	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	141
Figura 56 - Folha de dedicatória do livro <i>A child of books</i> .	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	142
Figura 57 - Páginas do livro <i>A child of books</i> .	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	144
Figura 58 - Páginas do livro <i>A child of books</i> .	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	145
Figura 59 - Páginas do livro <i>A child of books</i> .	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	146
Figura 60 - Páginas do livro <i>A child of books</i> .	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	147
Figura 61 - Páginas do livro <i>A child of books</i> .	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	148
Figura 62 - Páginas do livro <i>A child of books</i> .	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	149
Figura 63 - Páginas do livro <i>A child of books</i> .	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	150
Figura 64 - Páginas do livro <i>A child of books</i> .	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	151
Figura 65 - Páginas do livro <i>A child of books</i> .	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	152
Figura 66 - Páginas do livro <i>A child of books</i> .	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	152
Figura 67 - Páginas do livro <i>A child of books</i> .	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	153
Figura 68 - Páginas do livro <i>A child of books</i> .	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	154
Figura 69 - Páginas do livro <i>A child of books</i> .	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	155
Figura 70 - Páginas do livro <i>A child of books</i> .	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	156
Figura 71 - Páginas do livro <i>A child of books</i> .	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	157
Figura 72 - Guarda final do livro <i>A child of books</i> .	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	158
Figura 73 - Páginas do livro <i>Up and down</i> .	
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.	159
Figura 74 - Pôster com as estratégias de leitura.	
Fonte: Elaboração da pesquisadora.	162

Figura 75 - Pôster sobre a estratégia “inferência”.	
Fonte: Elaboração da pesquisadora.	166
Figura 76 - O estudo da inferência.	
Fonte: Elaboração da pesquisadora.	167
Figura 77 - Pôster sobre a estratégia “conexão”.	
Fonte: Elaboração da pesquisadora.	167
Figura 78 - O estudo da conexão.	
Fonte: Elaboração da pesquisadora.	168
Figura 79 - Pôster sobre a estratégia “visualização”.	
Fonte: Elaboração da pesquisadora.	169
Figura 80 - O estudo da visualização.	
Fonte: Elaboração da pesquisadora.	170
Figura 81 - Ground Rules.	
Fonte: Elaboração da pesquisadora.	173
Figura 82 - Wall newspaper.	
Fonte: Elaboração da pesquisadora.	176
Figura 83 - Ficha de palavras.	
Fonte: Elaboração da pesquisadora.	177

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Estratégias de Pesquisa utilizada nas Bases de Dados CAPES e SciELO

QUADRO 2 – Informações iniciais dos artigos científicos selecionados

QUADRO 3 – Informações das teses e dissertações selecionadas

QUADRO 4 – Informações sobre as estratégias de leitura

QUADRO 5 - Subdivisões do Ensino Fundamental no documento BNCC

QUADRO 6 – Folha do pensar

QUADRO 7 – Guia das inferências

QUADRO 8 – Folha para inferência

QUADRO 9 – Folha do pensar

QUADRO 10 – Quadro da visualização

LISTA DE SIGLAS

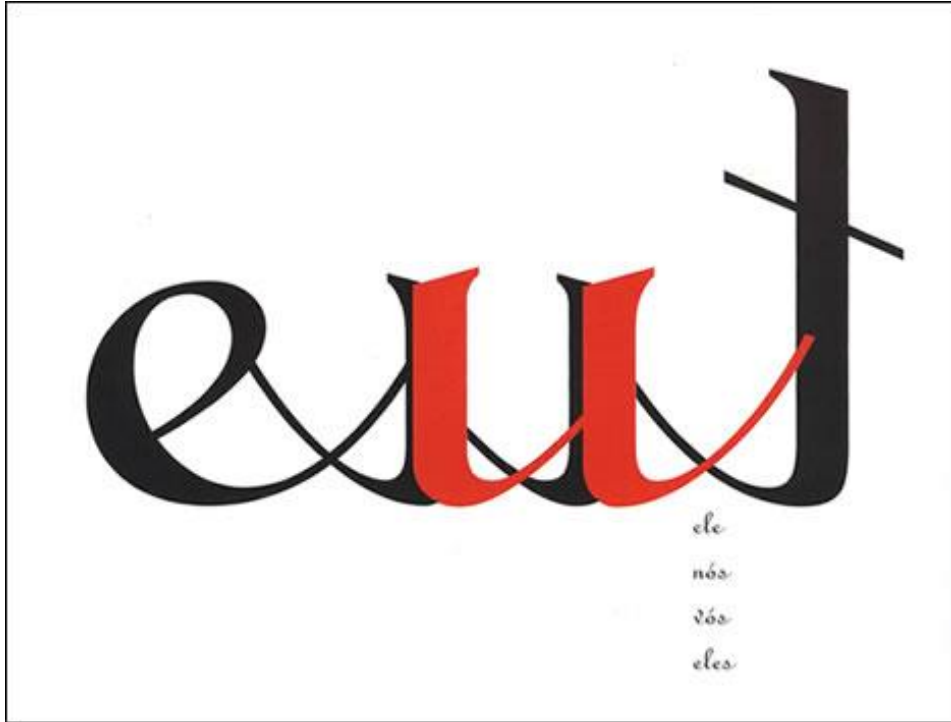
BNCC.....	Base Nacional Comum Curricular
CAPES.....	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB.....	Câmara de Educação Básica
CNE.....	Conselho Nacional de Educação
CEPLE.....	Centro de Estudo e Pesquisa em Leitura e Escrita
DCN.....	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM.....	Exame Nacional do Ensino Médio
GEGe.....	Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso
HI.....	História Infantil
ISD.....	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB.....	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE.....	Língua Estrangeira
LEC.....	Língua Estrangeira para crianças
LI.....	Língua Inglesa
LIC.....	Língua Inglesa para crianças
LSP.....	Language for Specific Purposes
PELT	Projeto Ensino de Línguas Tarumã
PROLEAO....	Processos de Leitura e Escrita: Apropriação e Objetivação
PUC.....	Pontifícia Universidade Católica
SCIELO.....	
SD.....	Sequência Didática
TICs.....	Tecnologias da informação e comunicação
TASCH.....	Teoria Sócio-Histórico-Cultural
UEL.....	Universidade Estadual de Londrina
UNESP.....	Universidade Estadual Paulista
UNISINOS....	Universidade do Vale dos Sinos

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: O ABRIR DAS PÁGINAS	17
1.1 A busca pelo autoconhecimento	18
1.2 Primeiros passos para a descoberta leitora	19
1.3 Entre desencantos e descobertas	22
1.4 Um sonho adormecido... ..	16
1.5 O retorno à UNESP.....	23
1.6 A pesquisa: panorama geral, estrutura e percurso metodológico... ..	26
1.7 Revisão da Literatura	34
2 A FILOSOFIA DA LINGUAGEM E O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS	52
2.1 Como nos constituímos?.....	53
2.2 E as aulas de inglês para crianças?	56
2.3 Reflexões dialógicas: os documentos oficiais e a formação de professores.....	61
2.4 O ato de ler e as estratégias de leitura com a Literatura Infantil.....	67
2.5 Conversar é continuar a ler	82
3 O ENCONTRO COM OS LIVROS INFANTIS.....	86
3.1 Apontamentos preliminares	87
3.2 Conhecendo o autor	90
3.3 Here we are. Notes for living on Planet Earth	93
3.4 The Heart and the Bottle	115
3.5 A child of books.....	138
4 AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA E O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS	159
4.1 Revisitando conceitos	160
4.2 Proposições didáticas: o caminhar junto às estratégias de leitura	162
4.3 Quadros âncoras e folhas do pensar.....	178
CONCLUSÃO	181
REFERÊNCIAS.....	184

**1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS:
O ABRIR DAS PÁGINAS**

Figura 1 – Poesia visual



Fonte: Caparelli; Gruszynski, 2001.

1.1 A busca pelo autoconhecimento

We are no more than the stories we tell, we are told, and are told about us. (Oliver Jeffers) – Nós somos nada mais do que as histórias que contamos, que nos contam e que contamos sobre nós mesmos.¹

Olhar a nós mesmos e tentar entender quem somos é uma tarefa bastante árdua. Muitas vezes iniciamos essa tarefa procurando internamente as respostas, revisitando o passado, relendo diários, olhando fotografias antigas etc., porém, parecemos esquecer do ponto essencial: não pertencente somente ao passado, mas livremente vivo e a nós é dado dia após dia, o Outro.

O ato de compreender este Outro tão diretamente relacionado ao Eu, tão essencial em nossas vidas, advém dos estudos bakhtinianos. Para o célebre filósofo russo Mikhail Bakhtin (2011, p.21) “Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila de nossos olhos”. Tal enunciado evoca a categoria de excedente de visão, ou seja, expõe a necessidade desse olhar de fora (posição exotópica), desse olhar que só o Outro pode me trazer para me completar. Eu, em minha individualidade, sou sujeito incapaz de me ver por inteiro, assim, todos os meus Outros, vindos de tempos/lugares diferentes e possuindo valores diversos, me oferecem a possibilidade de uma completude, que por sua vez é sempre inacabada dada sua provisoriedade.

Habitar o mundo é viver em sociedade e assumir decisões, é apropriar-se de uma posição ativa-responsiva, na qual somos sujeitos que constroem o mundo ao mesmo passo que nos construímos como seres inacabados. Estar em *dialogia*, ou seja, estar em diálogo Eu/Outro, é condição essencial para nossa existência: onde não há dialogicidade não pode haver construção de linguagem e compreensão; onde não há dialogicidade não pode haver construção de conhecimento. O meio e o Outro precisam ser os pontos de partida e chegada em nossas relações humanas.

Deste modo, ao escrever acerca de minha trajetória, procuro compreender quem sou e resgatar os Outros constituintes de minha identidade, co-construtores da Letícia do presente. Revisitar lembranças de infância, as quais acreditava já terem ficado perdidas no tempo, narrar meu percurso escolar, resgatar escolhas profissionais, traçar meu perfil acadêmico e

¹ Tradução própria.

rememorar as vivências cujo conteúdo tanto me afetaram é buscar entender o lugar por mim habitado, minhas individualidades e os elementos de sustentação para minhas escolhas como professora e pesquisadora da área da Educação.

Conforme revela o poema de Caparelli e Gruszynski , figura 1, “eu” e “tu” daremos as mãos para trilharmos juntos o caminho da dialogicidade, página a página faremos ecoar as vozes outras – “ele”, “nós”, “vós” e “eles” – e, assim, conseguiremos partilhar visões e construir reflexões críticas acerca do ensino-aprendizagem de línguas.

1.2 Primeiros passos para a descoberta leitora

Embora não tenhamos tanta percepção, lemos palavras, enunciados², gestos, fisionomias, entonações e imagens a todo momento. Levei alguns anos de minha vida para tomar consciência acerca das várias formas de leitura envolvidas no despertar das mais diversas reações e sentimentos. Meu contato inicial com os livros e as práticas decorrentes remontam a minha primeira infância, creio terem sido cultivadas por volta dos meus três anos, idade na qual comecei a frequentar o “Jardim de Infância Tia Odete” na cidade interiorana do Estado de São Paulo nomeada Herculândia: lugar onde meus pais nasceram e foram criados; cidade primeira de minha existência: nela, cresci e, hoje, visito durante os finais de semana em busca de acolhimento e aconchego familiar.

Foi o ambiente escolar afetoso “Jardim de Infância Tia Odete” a apresentar-me um mundo completamente diferente, como o mundo das histórias iniciadas por “Era uma vez” e, em grande parte, terminadas pelo conhecido clichê “e viveram felizes para sempre!”. Histórias nas quais éramos transportados para épocas outras e podíamos ser personagens fortes, habitar reinos e florestas. Assim, o momento da contação foi, com certeza, um marco em minha trajetória, pois ao me recordar da infância e de meus primeiros momentos enredada por fantasiosas narrativas são sempre as lembranças de minha turminha sentada no tapete da sala e de nossa professora em pé articulando gestos e mudando seu tom de voz para dar ênfase às falas dos personagens aos momentos cruciais da trama que acalentavam meu coração.

² Vale salientar que, ao longo desta dissertação, a escolha por utilizar o termo “enunciado” encontra-se embasada nos pressupostos teóricos dos filósofos russos da linguagem: Bakhtin, Volóchinov e Medviédev. De acordo com esta concepção, os enunciados são as diversas formas de linguagem postas em situações sociais concretas de troca. Todo enunciado é nutrido por valorações/ideologias, reúnem signos, e fora do contexto social do qual está inserido perde completamente seu valor, ou seja, ao distanciarmos os enunciados de seus contextos sociais e históricos, eles deixam de ser enunciados e se tornam palavras vazias de sentido: nada evocam e não buscam por respostas.

Porém, ao adentrar a Pré-escola Municipal de Herculândia (atual Ensino Infantil) aos cinco anos, os momentos de contação de histórias foram abortados. Agora éramos crianças grandes, prontas para aprender a reconhecer as letras do alfabeto, escrever nossos nomes e algumas palavrinhas ditas pela professora como importantes. Onde estavam as histórias de contos de fadas? Teriam livros naquela escola? Tais questões nunca foram respondidas. Ao invés disso, recebíamos fichas com atividades prontas para passarmos a ponta do lápis, fio de barbante e outros objetos por cima das letras pontilhadas. Repetíamos várias vezes as palavras da lousa, oralizando sem parar. Articular bem a boca, mexer os lábios certinho, sentindo o som da letrinha era tarefa a ser cumprida. Estávamos sendo apresentados ao alfabeto e, creio eu, introduzidos a um trabalho antipedagógico focado na relação grafema-fonema, na consciência fonológica, talvez nas premissas do hoje propalado, mas equivocado, ao método fônico³.

Iniciar o Ensino Primário, doravante Ensino Fundamental, na única escola municipal da cidade não trouxe novidades quanto ao método de ensino utilizado pelas professoras. Continuávamos no reconhecimento de letras e delas juntas em sílabas para, então, formar palavras. Lembro-me de ter recebido uma cartilha em minha primeira série (atual segundo ano do EF) e ter ficado bastante contente, afinal, as ilustrações e frases prontas a serem decodificadas e oralizadas traziam a falsa ilusão da cartilha como retorno à magia das histórias vivenciadas no Jardim de Infância.

Durante os anos seguintes do EF, nossa rotina escolar não sofreu grandes mudanças, continuávamos sem ter acesso aos livros literários. O único momento marcante foi a proferição⁴ de uma obra literária em uma das aulas de Ciências, na quarta série (atual quinto ano). Estudávamos questões relativas à higiene e saneamento, assim, nossa professora nos ofereceu a leitura de *Jeca Tatuzinho*, obra de autoria de Monteiro Lobato.

A leitura didatizada da obra e, talvez, um tanto reducionista, foi seguida pela proposta de atividade em grupo. Deveríamos montar um minilivro recontando a história de Jeca Tatuzinho enfatizando as necessidades de higiene e saneamento. Muito embora não tivesse uma consciência docente em formação, aquele momento já prenunciava a norma subliminar da “literatura como pretexto”, dava pistas da ordenação pedagogizada da leitura literária a ser

³ Método de alfabetização que visa o ensino dos sons das letras intencionando que as crianças sejam capazes de misturá-los e, assim, formar palavras.

⁴ Em consonância a Bajard (2014b) – Da escuta de textos à leitura – considero o ato da proferição diferente do ato de ler. Proferir é pronunciar o texto em voz alta para o outro depois de já tê-lo lido e compreendido em uma leitura silenciosa, realizada pelos olhos, carregada de significações. Ler é, sempre, um ato único e formador de compreensão.

imposta. No entanto, com meu estatuto de aluna em formação, começava assim a divisar mais um dos protocolos escolares a ser cumprido, começava a entender o quanto a presença de livros literários redundaria em “atividades” posteriores a serem cumpridas.

Dito e feito, assim cumpriu-se o esperado. O ano escolar consecutivo (quinta série – atual sexto ano do EF), cursado em um colégio do município vizinho, Tupã-SP, confirmou minhas expectativas. A cada bimestre, precisávamos realizar em casa a leitura de uma obra escolhida pela professora responsável pelas aulas de Redação e, assim, responder uma prova com perguntas de interpretação, cujas questões buscavam saberes sem valores emancipatórios e reflexivos, isto é, minha professora não estava preocupada com nossa compreensão e reflexão acerca da obra e de como ela havia nos afetado. Responder sobre “Quem é o autor do livro?”, “Quais os nomes dos personagens principais?”, “O que aconteceu com a personagem tal?”, “Você gostou da história?” não parecia ser as questões importantes a serem refletidas.

Os títulos escolhidos pela professora não me causavam curiosidade, nem espanto, nem tão pouco resolviam sentimentos ou provocavam emoções, motivo pelo qual não me recordo de suas narrativas. Todavia, tê-los em mãos significava muito, era um caminho de volta à imaginação. Entretanto, com a companhia deles em minha casa, a fim de cumprir a tarefa escolar solicitada, o afetamento era outro: mesmo tendo que dar cabo à leitura do livro todo, poderia ler em qualquer espaço, escolher a postura corporal, decidir como segurar, quando parar, qual parte ler; sentia-me, assim, tornando-me leitora. Tinha a esperança de encontrar uma boa história, poder compartilhá-la com amigos e familiares, transmitindo-a com a mesma paixão e intensidade com a qual a minha querida professora do Jardim de Infância realizava.

Entre livros e leituras desta fase escolar, ressalto dois momentos essenciais em minha jornada, momentos nos quais eu pude reviver a magia das histórias, mediante a narrativas com significações diferentes. Sou capaz, até, de rememorar os detalhes com bastante clareza. O primeiro, uma escolha de livro da caixa da professora da quinta série (sexto ano do novo currículo): em um dos bimestres do ano letivo, tivemos a oportunidade de poder escolher o livro que gostaríamos de ler para o momento da avaliação. Assim, mesmo estando um pouco insegura sobre como deveria agir para fazer uma boa escolha, consegui decidir por um título que me chamara a atenção. *Balada do primeiro amor*, escrito por Antônio Barreto, ia ao encontro de minha fase pré-adolescente e me transportava para situações as quais vivenciara, fiquei muito entusiasmada com a leitura, tendo finalizado a obra naquele mesmo dia.

Já no ano seguinte, ao folhear a apostila de português de minha irmã mais velha (hábito que costumava praticar para saber quais assuntos me esperavam nas próximas séries),

deparei-me com o conto *Venha ver o pôr do sol* de Lygia Fagundes Telles. A princípio, a leitura me causou certo incômodo e estranhamento pelo seu fechamento; afinal, o título havia me induzido a acreditar que seria mais uma das narrativas das quais estava acostumada a ler, narrativas com finais felizes, nos quais os personagens conseguiam resolver seus conflitos. Achei necessário realizar mais uma leitura e, com isso, foi possível começar a enxergar a beleza e riqueza na construção da autora, bem como interessar-me por um estilo de narrativa a mim envolvente até hoje.

O impacto havia sido enorme, não havia volta e não podia parar ali. Tinha encontrado uma motivação e precisava dizer para as pessoas sobre aquele conto, incentivá-las a sua leitura e, deste modo, esperar a contribuição de recomendações de leituras tão enriquecedoras como aquela.

1.3 Entre desencantos e descobertas

Passei a frequentar uma pequena livraria da cidade vizinha e pedir aos meus pais a compra de alguns títulos para mim. Depois de lê-los, sempre conseguia realizar trocas com uma ou duas amigas da escola. Os livros eram minhas melhores companhias, eles me traziam esperança e sustentavam meu desejo de viver o novo.

Os anos se passaram e iniciei o tão aguardado ensino médio: finalmente teria aulas de Literatura e viria a conhecer autores e obras dos quais não havia sido apresentada. Porém, a presença de uma professora extremamente rígida e tradicional em meu primeiro ano acabou me afastando de todo encantamento da descoberta. Ela era a figura oposta às lembranças de minha professora do Jardim de Infância.

Não entendia como ela conseguia transformar meu objeto de maior desejo em aulas cansativas e provas completamente estruturalistas nas quais deveríamos completar frases sobre os períodos literários com palavras retiradas das frases de nossa apostila. Decorar as sentenças do material didático, muitas vezes sem ao menos entender o que estava sendo dito, havia se tornado minha missão.

Felizmente, fomos surpreendidos positivamente com a mudança de professora de Literatura no ano seguinte. Devo minha escolha pelo curso de Letras à professora Aline, sua paixão pelos livros e a forma como discutia os fatos históricos e as características das escolas literárias junto às narrativas me trouxe a segurança necessária para saber e ter a certeza de minha responsabilidade também: transmitir histórias e tentar afetar pessoas por meio delas.

Deste modo, o curso de Letras em Assis tornou-se um sonho concluído em 2014. A universidade me trouxe acesso a novos círculos sociais, informações, leituras que me formavam como professora e narrativas clássicas, modernas e contemporâneas. Sentia-me aliviada e realizada. Ainda durante os primeiros anos deste percurso, a faculdade possibilitou encontrar uma nova paixão, o gosto pela Língua Inglesa (LI) e a vontade de me tornar professora de tal idioma, vontade despertada por meio de dois convites: participar de um projeto de pesquisa pelo Núcleo de Ensino acerca do ensino da LI e as Tecnologias da informação e comunicação (TICs) e ser professora de inglês para pré-adolescentes no Projeto Ensino de Línguas em Tarumã-SP (PELT⁵).

Estar envolvida nestes dois projetos possibilitou vivenciar momentos desafiadores para a formação como professora da LI e vislumbrar o mundo como pesquisadora. Ao me aproximar da parte prática e experienciar momentos em sala de aula, pude começar a enxergar o quanto a forma como estava ensinando a língua não era suficiente. Apesar de não encontrar respostas aos meus questionamentos, sabia da inadequação de minhas aulas, pois ensinar a pré-adolescentes e adolescentes uma língua nova com o intuito de prepará-los para o vestibular, mercado de trabalho ou viagens internacionais demonstrava não ser capaz de significar em suas vidas e, assim, provocar necessidades reais de aprendizagem.

1.4 Um sonho adormecido

Carregando junto a mim todos os questionamentos a respeito de minhas práticas pedagógicas, ao finalizar os anos da graduação, as propostas de emprego como professora de inglês em escolas de idiomas me direcionaram ao retorno da vida em Herculândia. Neste momento, aproximei-me de um novo mundo e apaixonei-me pelo público infantil. O ensino de línguas para crianças era algo completamente novo, não havia sido preparada na graduação para atuar com as crianças. Precisei me reinventar e relembrar do que gostava de fazer em minha infância, busquei, assim, práticas pedagógicas mais lúdicas e brincadeiras para associar movimentos do corpo, competições e vocábulos na nova língua. Sem conhecimentos teóricos a respeito da função e importância do lúdico na infância, minhas práticas e tentativas de trazer os jogos e brincadeiras para a sala de aula se tornaram mera proposição para a memorização de novos vocábulos.

⁵ Projeto Ensino de Línguas Tarumã – PELT.

Apesar de sentir que conseguíamos construir momentos prazerosos durante as aulas de inglês, apesar de me sentir livre para criar, apesar de tentar me convencer da inexistência de falhas nos métodos de ensino adotados, o cansaço de meus alunos e, até mesmo, casos de desistência do curso de idiomas, eram os indicativos de que o ensino da Língua Inglesa permanecia descontextualizado e longe de ser um projeto significativo a eles.

O choque de realidade me atingiu em 2016, momento no qual comecei a trabalhar em um colégio de Tupã ministrando aulas de inglês para Educação Infantil e anos iniciais do EF. O sistema de ensino adotado pela escola gerava angústias ao encarar a realidade de que meus quarenta e cinco minutos de aula semanais em cada turma precisavam ser preparados para apenas completar atividades conteudistas da apostila, cuja maior motivação era a prova bimestral.

Sobrevivia em mim a esperança de tentar deixar as aulas mais lúdicas e, vez ou outra, conseguia trazer para nossos momentos juntos brincadeiras e tentativas de atividades dialógicas. No entanto, a cobrança dos pais e gestores escolares pelo cumprimento e finalização do material didático era irrefutável. Tornava-se cada vez mais claro qual era o meu papel na sala de aula daquela escola, bem como o afastamento e desinteresse dos alunos pelo novo idioma a ser estudado.

É, portanto, neste contexto de desilusões que renasce um desejo adormecido desde 2014, o desejo de continuar os estudos e alcançar o mestrado.

1.5 O retorno à Unesp

Em novembro de 2017, graças a um e-mail resposta da professora Doutora Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, recebo o convite para participar de uma de suas aulas junto aos alunos do Programa de Pós-graduação. É por meio deste encontro nada ocasional que data o início de minha jornada na UNESP campus de Marília. A partir das leituras recomendadas pela professora Cyntia, entro em contato com autores cujos textos discutem a formação de leitores e realizo a primeira leitura de uma das obras base para minha pesquisa - *Ler e Compreender: estratégias de leitura*.

Alvorçada pelas ideias suscitadas e com o desejo de querer entender mais acerca do tema, em 2018, começo a participar do Centro de Estudo e Pesquisa em Leitura (CEPLE) e do Grupo de Pesquisa Processos de Leitura e Escrita: Apropriação e Objetivação (PROLEAO),

liderados pela professora Doutora Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto e professor Doutor Dagoberto Buim Arena.

Desde o primeiro momento, quando fui recebida pelos integrantes do CEPLE e do grupo PROLEAO, pude perceber que os encontros seriam um marco em minha trajetória. Seria impossível sair dos encontros semanais (CEPLE) e quinzenais (PROLEAO) sem transformar minhas crenças e valores acerca da Educação, do homem social e da vida. A princípio, as discussões voltadas aos estudos de Bakhtin, Volochinóv e Medviedév⁶ causaram estranhamento e me fizeram enxergar os novos desafios de compreensão dos quais estava prestes a encarar. Jamais poderia imaginar que reviver os conceitos de língua e linguagem, já explorados na graduação, seria algo tão prazeroso e transformador, estava experienciando um novo mundo, o mundo da dialogia. Cabe, ainda, ressaltar a importância dos momentos de leitura teórica e reflexão em grupo para o amadurecimento de meu olhar acerca da perspectiva de ensino-aprendizagem de línguas emancipador. Elenco abaixo os livros estudados no CEPLE e PROLEAO durante os anos de 2018, 2019 e 2020:

- Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin (Carlos Alberto Faraco, 2009).
- A revolução bakhtiniana (Augusto Ponzio, 2018).
- Palavras e Contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin (Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe, 2013).
- Palavras e Contrapalavras: conversando sobre os trabalhos de Bakhtin (Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe, 2010)

Foi ainda neste período que pude começar a compreender o verdadeiro, para mim, significado do ato de ler. Textos e discussões sobre o assunto me tornaram capaz de ressignificar a concepção de leitura. O que antes concebia como uma prática mecânica, como “um ato intransitivo, isto é, poderia ser feito da mesma maneira que nos relacionamentos do leitor com qualquer objeto, porque ler seria uma atitude única [...]” (ARENA, 2003, p.56); agora, a descobria como o ininterrupto diálogo entre autor-leitor, repleto de questionamentos a serem respondidos para produção de sentidos sempre únicos a cada sujeito: “Ler é descobrir-se na experiência do outro. E, muito mais, ler é experimentar os deslimites da

⁶ De acordo com as discussões atuais acerca da autoria dos textos do chamado Círculo de Bakhtin, sabemos que Bakhtin não foi o único teórico da Filosofia da Linguagem. Houve sim um grupo de filósofos russos da linguagem, como Volochinóv e Medviedév, interessado em discutir e propagar estudos a respeito desse assunto. Assim, durante alguns momentos de meus apontamentos, julguei necessário retirar a ideia de autoria singular de Bakhtin e expressar a noção de grupo de filósofos russos.

liberdade e equilibrar-se no mundo, tomando como alicerce as sutilezas das divergências” (QUEIRÓS, 2019, p.95).

Assim, após um ano de leituras, conversas e reflexões acerca da formação de leitores e filosofia da linguagem na concepção dos russos Bakhtin, Volóchinov e Medviédev, em março de 2019, lanço-me ao desafio do processo seletivo para o Mestrado. A leitura do edital, a escrita do projeto inicial, a realização das provas dissertativas, o momento da arguição, a efetivação da matrícula na linha de Pesquisa *Teoria e Práticas Pedagógicas*, sob orientação da professora Doutora Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, e, na sequência, a participação nas disciplinas, eventos científicos e a escrita desta dissertação conduziram-me a ser uma pessoa em constante modificação, que, a cada instante, transforma-se por meio das relações sociais e trocas verbais.

1.6 A pesquisa: panorama geral, estrutura e percurso metodológico

As ideias existentes para a pesquisa de Mestrado nasceram junto a uma nova fase em minha vida: a mudança para a cidade de Marília e assumir o cargo como professora de Língua Inglesa em escolas de Ensino Fundamental - anos iniciais - da rede municipal na referida cidade.

Diante desta nova realidade, o trabalho com as crianças do município possibilitou o retorno às aulas lúdicas, permeadas pelos jogos e brincadeiras, uma vez que nós, professores de Língua Inglesa, não possuímos um material didático pré-determinado a ser seguido e temos a liberdade para trabalhar os conteúdos propostos elaborando nossas próprias atividades. A sensação de ser uma professora livre para fazer escolhas e trabalhar o ensino da LI com as crianças permitiu refletir com bastante clareza acerca de minhas aulas e práticas. As leituras e conversas suscitadas no ambiente acadêmico mostravam-me que, apesar de criar um ambiente prazeroso junto às crianças, o meu objetivo final para com elas acabava sendo a criação de listas de palavras soltas na nova língua. Listas nas quais os alunos eram capazes de associar vocábulos, tanto na forma escrita quanto na pronúncia, ao compará-los com as palavras na própria língua materna.

Conforme os alunos avançavam e apresentavam familiaridade com os vocabulários “jogados”, prosseguíamos para o estudo de pequenas frases na LI. A repetição de frases com estruturas fixas, nas quais alunos tornam-se apenas reprodutores de pensamentos prontos e limitadores, gera o distanciamento entre aprendiz e seus projetos de dizer. Estes se frustram e se afastam das motivações, pois se sentem incapazes de expressar pensamentos e desejos. E

assim colocando-me no lugar das crianças, questionava: por que estudar uma língua que não me oferece condições de falar e ser ouvida em minhas individualidades?

Embora não houvesse identificado qual modelo teórico estava fundamentando minha prática docente, a concepção de língua e linguagem que estava sendo reproduzida por mim era o modelo teórico estruturalista, no qual

A língua, por sua vez, é entendida como um código anterior ao indivíduo, bastando que este apenas se aproprie destes meios para acessar o mundo, de maneira neutra, linear e transparente. [...] segundo esse modelo teórico, saber falar frases “corretas” corresponde a saber a língua. A noção do que é “correto”, nesse caso, está relacionada à gramaticalidade das sentenças e da aproximação da fala do aprendiz em relação ao falante nativo da língua aprendida (MERLO; KAWACHI-FURLAN, 2020, p.4).

É preciso considerar que a pós-modernidade nos impulsiona a agir com fluidez nas relações humanas (BAUMAN, 2001) e tenta a todo custo nos reificar, tornando-nos números e estatísticas a serem analisadas. Estar à frente da Educação é trabalhar diariamente para que enxerguemos tais questões e lutemos em oposição a elas. O trabalho do professor precisa ser o de transformar o ensino imposto e limitador em libertário, o professor precisa enxergar que as crianças não são meros recipientes de conteúdo a serem depositados, mas que são *sujeitos expressivos e falantes* (BAKHTIN, 2017a, p.59), com experiências e vivências únicas. Assim, as aulas de inglês precisam oportunizar momentos reais de trocas, em que os alunos possam entender que aprender uma língua vai além de memorizar vocábulos e frases prontas, aprender uma língua é entrar em contato com novos povos e culturas, é colocar-se no mundo das trocas verbais e sociais.

Cabe, assim, ao professor de LI refletir sobre questões fundamentais que permeiam sua prática e visão sobre o ensino para as crianças: o que pensamos ser língua? O que pensamos ser linguagem? Como tem se dado o ensino do inglês no cenário brasileiro? Como temos caracterizado a aprendizagem de línguas para crianças? E, ainda, notadamente para a minha pesquisa: a Literatura Infantil é meio adequado e produtivo para incitar a aprendizagem da LI no EF? A abordagem do Ensino das Estratégias de Leitura pode colaborar neste processo?

Segundo Volóchinov (2017, p.179-180),

No processo de assimilação de uma língua estrangeira, o momento do sinal e o reconhecimento são percebidos, porém ainda não estão superados, pois a língua ainda não se tornou ela mesma. O ideal da assimilação da língua é a incorporação do sinal pelo signo puro e do reconhecimento pela compreensão pura.

Ao pensarmos acerca do valor do signo para os filósofos Russos (Bakhtin, Volóchinov e Medviédev), torna-se necessário assumir que somos seres constituídos pela linguagem e pelas relações dialógicas concebidas por meio dela. Assim, quando nos expressamos não buscamos palavras presentes no dicionário, mas, empregamos signos ideológicos, mutáveis e flexíveis, capazes de cumprir com funções sociais específicas.

Volóchinov (2017, p.91) define o signo como “Tudo o que é ideológico possui [...] [um sentido]: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo”. Deste modo, os signos ideológicos são concebidos com o objetivo de cumprir uma função social específica, eles não apenas fazem parte da realidade, mas também, refletem e refratam uma outra realidade, fazendo-se presente na interação de consciências individuais, em meio a um tempo e espaço específicos: existe signo toda vez que existe significado para um falante ou grupo de falantes.

Considerando o excerto de Volóchinov (2017) e posicionando o enunciado supramencionado em diálogo com o contexto do ensino da Língua Inglesa, presenciamos o conflito entre transmitir sinais e esperar que os alunos empreguem signos. Deste modo, a estratégia pedagógica de criar listas de palavras mortas, em nada evocadoras, ansiando que os alunos sejam capazes de transformar reconhecimento em compreensão, tornou-se uma escolha incoerente e não condizente aos estudos assumidos por mim.

Mediante ao conflito acima suscitado, novas indagações fizeram-se necessárias e me incentivaram a repensar a função social do ensino de Línguas: quais estratégias adotar para conseguir romper com este ensino cristalizado? Como promover um ensino de Línguas alimentado de aspectos humanizadores às crianças?

Um possível caminho afluía em meus pensamentos: colocar os alunos em troca com os livros literários em inglês. Enxerguei, assim, as narrativas como uma forma de conseguir levar para as aulas de LI os aspectos emancipadores presentes na Literatura e situações autênticas do uso da palavra. Os livros literários infantis de qualidade estética e literária utilizam metáforas para tratar das grandes questões humanas (como sonhos e medos), nos permitem olhar de diferentes pontos de vista, nos fazem pensar sobre o lugar que ocupamos no mundo e como nos relacionamos com ele, promovem o encontro de diferentes vozes e despertam o diálogo.

Objetivando enredar os alunos, desenvolver as capacidades humanas e leitora, buscando aproximar o ensino da Língua Inglesa ao contexto dos estudos da Filosofia da Linguagem, adotaria a abordagem do Ensino das Estratégias de Leitura presente no capítulo

“Estratégias de Leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem”, de Girotto e Souza (2010), a fim de inspirar e refletir sobre as contribuições dos livros literários infantis para as aulas de Língua Inglesa e para formação humana das crianças.

Por humanização adoto uma compreensão precisa e ancorada na escola vigotiskiana. A perspectiva histórico-cultural é uma teoria derivada de uma vertente da psicologia e visa compreender e explicar o processo da formação humana em sua essência e complexidade. Dois de seus grandes representantes são os psicólogos russos Vigotski e Leontiev. Para tal perspectiva, somos seres humanos vivendo dentro de um determinado tempo e, assim, estamos inseridos dentro da cultura da época. Por meio das atividades de convivência social aprendemos a nos apropriar da cultura e de tudo o que a espécie humana desenvolveu. Nesse processo, o homem biológico cria necessidades de aprender o uso social dos objetos já presentes na cultura e, assim, reproduz para si as qualidades humanas. Moretti, Asbahr e Rigon (2011, p.481) retomam as palavras de Leontiev e afirmam que:

[...] todo homem nasce candidato a ser humano, mas somente se constituirá humano ao se apropriar da cultura produzida pelos homens, por meio de sua atividade efetiva sobre os objetos e o mundo circundante. Logo é nas relações com os objetos do mundo, mediada pela relação com os seres humanos, que a criança tem a possibilidade de se apropriar das obras humanas e humanizar-se.

Assim, ao nascermos, não trazemos conosco as habilidades, capacidades e aptidões humanas como o pensamento, linguagem, inteligência, personalidade. Tais qualidades são externas, nos são apresentadas graças ao convívio social e as adquirimos conforme nosso lugar ocupado nas relações de aprendizagem, “[...] podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade” (LEONTIEV, 1978, p.267).

Se as aprendizagens impulsionam o desenvolvimento das capacidades humanas, é, também, por meio da educação que a cultura é transmitida às novas gerações. Logo, na escola, o contato com o outro – professores, funcionários, colegas de turma e de outras turmas – permitirá às crianças estabelecer relações de troca, conhecer o mundo e vivenciar momentos favoráveis para a apropriação da cultura, portanto, o ambiente escolar e as aulas precisam ser preparados para promover o desenvolvimento das capacidades humanas. Com relação ao exposto, Lima e Akuri (2017, p.117) argumentam favoravelmente. Para as pesquisadoras, quando as crianças se apropriam da cultura acumulada, elas, conseqüentemente, enriquecem “[...] seu modo de perceber e estar no mundo, formando e desenvolvendo suas formas de pensar e se expressar”.

Feitos tais esclarecimentos teóricos necessários para a compreensão acerca da humanização das crianças, retomo para minha trajetória.

A princípio, minha proposta de projeto apresentada durante o processo seletivo de ingresso ao mestrado intencionava realizar uma pesquisa de campo junto a meus alunos da rede municipal. O enfoque da pesquisa seria o trabalho com as estratégias de leitura em oficinas de inglês oferecidas no período contraturno do qual encontravam-se regularmente matriculados. Durante as oficinas, experienciaríamos a oportunidade de ampliar visões de mundo, pelo contato com livros literários infantis na Língua Inglesa, e realizaríamos o trabalho detalhado com as estratégias de leitura apresentadas por Girotto e Souza (2010). Porém, devido ao restrito prazo para a realização dos créditos obrigatórios e complementares, a necessidade de intensas leituras acerca da Filosofia da Linguagem, dedicação para a escrita desta dissertação e, especialmente, o período pandêmico vivido, eu e minha orientadora concordamos que o mestrado não seria o momento ideal para ir a campo, gerar e analisar dados.

Desta forma, desde minha participação no XXII Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp – Câmpus de Marília, em outubro de 2020, me propus a realizar uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, baseada nos princípios das pesquisas em Ciências Humanas. Realizar pesquisa em Ciências Humanas é colocar-se ao desafio de estudar o mundo no qual o homem, constituído socialmente e historicamente, é o elemento central para as pesquisas. São os complexos atos humanos e a tentativa de compreensão deles que dão origem a essa ciência das possibilidades de sentidos: olhar o mundo e o homem em suas particularidades, singularidades. Assim, é inapropriado que os pesquisadores deste campo recorram aos mesmos caminhos traçados nas investigações em Ciências Naturais: a pesquisa em Ciências Humanas tem como ponto de partida o homem e suas ações, porém, considerando a singularidade destes, torna-se impossível prever o ponto de chegada. Acerca disso Bakhtin (2011, p.312) menciona:

As ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independentemente deste, já não se trata de ciências humanas (de anatomia e fisiologia do homem, etc.).

Considerando a linguagem humana como um dos núcleos de minha pesquisa e os enunciados aqui presentes como frutos de relações de troca estabelecidas entre mim e o Outro (professores, colegas de estudo, colegas de trabalhos, autores, textos etc.), a escolha pela

pesquisa qualitativa e bibliográfica colabora com meu percurso em busca do singular e irrepetível. Apoiando-me em Cresswell (1997) e Neuman (1994) (*apud* SAMPIERI, 2013, p.35), sintetizo minhas atividades de pesquisadora em: a) buscar compreender o significado dos dados sem precisar reduzi-los a números nem os analisar estatisticamente; b) ser capaz de trabalhar com paradoxos, incertezas, dilemas éticos e ambiguidade. Em referência à pesquisa bibliográfica, empenhei-me em dialogar com o conhecimento já produzido acerca de meu tema, bem como com os documentos oficiais, a fim de trazer novas contribuições para a área de estudo: “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.183). Nas palavras de Bakhtin (2011, p.307-308): “O pensamento das ciências humanas nasce como pensamento sobre pensamentos dos outros, sobre exposição de vontades, manifestações, expressões [...]”.

Tendo esclarecido acerca da natureza de pesquisa proposta para a investigação, destaco as alterações realizadas no título de minha dissertação: o título apresentado à época do XXII Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp constituía-se em *O uso da literatura infantil no ensino do inglês para crianças: olhares e perspectivas para o trabalho com as estratégias de leitura*. Um dos apontamentos tecidos pelas parceiras mais experientes⁷ referiu-se ao valor da palavra “uso”. Ao recorrer ao dicionário online da Michaelis e verificar as definições para tal vocábulo, encontramos as seguintes situações: 1- Ato ou efeito de usar(-se). 2- Utilização de um objeto, de uma ferramenta, de uma matéria etc. de acordo com sua natureza e sua finalidade própria; aplicação, emprego. 3- Prática estabilizada e consagrada pela tradição; costume, hábito, usança. 4- Utilização de algo que serve a uma determinada finalidade; aproveitamento, utilidade.

Preocupada em me afastar das práticas tradicionais de pesquisa, baseadas em uma posição epistemológica outra, e respaldada pelas leituras acerca das possibilidades humanizadoras da literatura, a expressão “uso” não me parecia soar como uma escolha condizente ao meu contexto de trabalho. Assim, perante tais realidades, reconsiderei minhas prioridades e apresentei para o momento de qualificação do Mestrado o título *A Literatura Infantil no ensino da Língua Inglesa para crianças do Ensino Fundamental: estratégias de leitura para além da sala de aula*, com a intenção de já anunciar e defender o olhar de ensino

⁷ Recorro à expressão “parceiras mais experientes” a fim de caracterizar as professoras-pesquisadoras participantes da Banca do evento. A escolha por tal expressão vai ao encontro das categorias de dialogicidade e alteridade propostas por Bakhtin (2011).

que busque oferecer aos alunos a literatura e as estratégias de leitura “para além da sala de aula”, afastando-os de práticas tradicionais e limitadoras que veem sendo transmitidas sem criticidade.

Partindo do enunciado de Bakhtin “Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro [...]” (2011, p.379) assumo a condição de pesquisadora que, ao buscar as diferentes vozes (palavras do Outro) constituintes do ensino da Língua Inglesa para crianças, depara-se com os aspectos singulares capazes de ampliar visões e promover condições de alargamento de ideias. Sendo assim, vejo-me no dever de ir em oposição aos sentidos defendidos pelas pesquisas em Ciências Naturais, cuja pretensão é encontrar a *verdade-istina* (BAKHTIN, 2017b): verdade que intenciona por repostas universais e com sentidos únicos.

Conforme já apresentado, as pesquisas em Ciências Humanas anseiam pelos atos singulares, irrepetíveis e pela compreensão, em que compreender é, sem dúvida, a palavra-chave para a realização da investigação. Se fora da compreensão não existe dialogismo, podemos afirmar também: fora da compreensão não existem sujeitos expressivos e falantes, fora da compreensão não existe a possibilidade de movimentos que alterem o mundo, fora da compreensão resta apenas o olhar para os eventos do mundo de maneira monológica. Neste contexto, o objetivo geral da pesquisa foi revisto e reescrito, assumindo um novo enunciado, mas carregado das palavras anteriores nele contido: analisar as possibilidades humanizadoras do trabalho com Literatura Infantil e estratégias de leitura no ensino da Língua Inglesa com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com vistas a cumprir o objetivo supramencionado, as etapas da pesquisa ficaram assim delineadas: (1) descrever e caracterizar o ensino da LI como Língua Adicional; (2) realizar revisão e estudo de pesquisas acerca do tema (dissertações, teses e artigos); (3) revisar o referencial teórico e metodológico adotado; (4) analisar documentos referenciais voltados ao ensino da LI nas escolas de EF; (5) analisar três obras de autor renomado no meio editorial e acadêmico, editadas em inglês, evidenciando a qualidade literária e potencial para serem trabalhadas pelo viés da abordagem do ensino das Estratégias de Leitura; (6) apresentar proposições didáticas de ensino com as estratégias de leitura “inferências”, “conexão” e “visualização” utilizando como suporte as três obras selecionadas do autor Oliver Jeffers.

Portanto, o caminho de estudo da presente dissertação foi estruturado em cinco seções: na primeira, intitulada *Considerações iniciais: o abrir das páginas*, apresento traços do meu percurso histórico como aluna, professora e pesquisadora a fim de contextualizar os motivos

propulsores da pesquisa de mestrado, bem como exponho a escolha metodológica da investigação, itens já apresentados. Nas próximas páginas desta primeira seção, ainda para esse primeiro momento, julguei essencial trazer as contribuições do emergir de enunciados presentes nos artigos teses e dissertações obtidos por meio da revisão da literatura já produzida sobre o tema.

Na segunda parte, nomeada *A Filosofia da Linguagem e o ensino da Língua Inglesa para as crianças*, preocupei-me em provocar reflexões acerca do valor da linguagem para nossa constituição social - baseando-me nos estudos dos Filósofos Russos Bakhtin, Volóchinov e Medviédev - a fim de fundamentar um ensino de línguas respaldado em momentos dialógicos em sala de aula e para além dela. Para tanto, apresento o caminho da leitura literária e as estratégias de leitura – sustentadas em Girotto e Souza (2010) – como possíveis mediadores a esta proposição de ensino.

Já o terceiro capítulo, *O encontro com os livros infantis*, consiste na apresentação do autor/ilustrador Oliver Jeffers e no estudo de três de seus livros ilustrados para crianças: *Here we are. Notes for living on planet Earth* (2017), *The Heart and the Bottle* (2009) e *A child of books*⁸ (2010). Ao estudar as obras mencionadas, valorizando seu conteúdo e forma composicional de enunciados escritos e visuais, trago reflexões quanto ao potencial emancipatório e humanizador presentes nos livros selecionados. No decorrer do capítulo, será possível refletirmos com maior embasamento teórico a respeito da escolha por tais obras e suas características particulares que as permitem ser consideradas leituras com qualidades estéticas e literárias.

O último capítulo, *As Estratégias de Leitura e o ensino da Língua Inglesa para as crianças*, foi dedicado ao desenvolvimento das proposições didáticas fundamentadas pela Abordagem das Estratégias de Leitura propostas por Girotto e Souza (2010), no intuito de repensarmos as práticas pedagógicas instituídas no ensino-aprendizagem da LI para crianças. As estratégias elencadas são: mobilização de conhecimentos anteriores, fazer perguntas ao texto, fazer conexões, inferir, visualizar, sumarizar e sintetizar.

E, por fim, nas “Considerações finais”, disserto sobre as conclusões que foram possíveis de se alcançar, conclusões sempre provisórias, pois o ato dialógico de compreensão e reflexão acerca da linguagem, da formação de professores de línguas, dos documentos oficiais vigentes, da literatura, da leitura e das estratégias de leitura constituem-se em minha

⁸ *Aqui estamos nós. Notas como sobre viver no planeta Terra, O coração e a garrafa e A garota dos livros* - traduções próprias.

contrapalavra, aos enunciados grávidos de sentidos. Estes encontram-se sempre a espera de novos olhares, novas palavras que atribuam sentidos outros ao já proferido.

1.7 Revisão da Literatura

A ciência se fundamenta na necessidade de que os seres humanos têm de encontrar respostas confiáveis sobre um determinado assunto, logo não deve, e realmente não é, ser fechada em si mesma. As respostas encontradas por ela podem ser melhoradas, ampliadas, contestadas e, assim, o conhecimento sobre um assunto vai se construindo, de modo que os homens, de posse dos conhecimentos já produzidos, possam usufruir deles ao mesmo tempo em que contribuem com a sua expansão (SOUZA, 2020, p.31).

Conforme já anunciado, concebo este momento de diálogo com autores e trabalhos publicados com temáticas próximas as da minha pesquisa primordial para a constituição e enriquecimento das reflexões discutidas nesta dissertação. Assim, realizar o levantamento de artigos científicos, teses e dissertações nas bases de dados CAPES e SciELO, tornou-se uma etapa essencial para investigar acerca do ensino-aprendizagem da LI às crianças do Ensino Fundamental ciclo I no contexto brasileiro.

Em fevereiro de 2021, as buscas por artigos científicos utilizando as palavras e operadores booleanos “Ensino AND Língua Inglesa AND ‘Estratégias de Leitura’ AND Crianças” não gerou resultados relevantes ao meu trabalho. As pesquisas recuperadas não retratavam o ensino da LI para crianças do Ensino Fundamental, o público-alvo destas eram os alunos do Ensino Médio e Superior. Ainda, foi possível reconhecer que as estratégias de leitura abordadas nestes trabalhos não são propostas preocupadas em formar leitores autênticos, mas sim, instruir técnicas para que os alunos sejam capazes de decodificar textos em inglês; logo, não vão ao encontro das propostas defendidas por Girotto e Souza (2010) e por mim adotadas.

Deste modo, a fim de ampliar as possibilidades e conseguir resgatar leituras significativas, retirei o termo entre aspas “Estratégias de Leitura” e mantive as palavras e operadores “Ensino AND Língua Inglesa AND Crianças”, o resultado obtido foram 40 artigos acadêmicos revisados por pares. Segue o quadro explicativo das estratégias de busca utilizadas nas bases de dados:

Quadro 1 - Estratégias de Pesquisa utilizada nas Bases de Dados selecionadas em 15/02/2021.

Base de dados	Procedimentos da Pesquisa	Palavras chaves	Amostragem de Artigos
Periódicos da CAPES	Seleção por: “Busca Avançada”. Idioma: “Qualquer idioma”. Refinado por: “Revisado por pares” “Últimos 10 anos” Refinado por áreas: “Language Reviews” “Education” “Language e Literatures”	Ensino AND Língua Inglesa AND Crianças	33
SciELO	A opção todos os índices foi utilizada.	Ensino AND Língua Inglesa AND Crianças	7
TOTAL			40

Fonte: Elaboração da autora.

Ao realizar as buscas, optei por ampliar o recorte temporal definindo como um dos critérios de seleção os “últimos 10 anos” na plataforma CAPES e não delimitando o tempo no repositório da SciELO. Tais escolhas justificam-se por duas razões: a escassez de estudos relacionados com meu interesse de pesquisa e a falta de momentos significativos no percurso do ensino da Língua Inglesa para crianças no contexto escolar brasileiro que pudessem influenciar o rumo das pesquisas em andamento.

A quantia significativa de artigos na base CAPES me surpreendeu, porém, como já previa, muitos não possuíam correspondência com o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa e, até mesmo, relacionavam-se a outras áreas do conhecimento. No portal CAPES, dos 33 artigos recuperados, apenas 13 realmente abordam o ensino da Língua Inglesa; já na SciELO, dos 7 artigos localizados, 4 referem-se ao ensino de inglês. Deste modo, os artigos que retratam temáticas fora de meu interesse foram descartados após minha leitura dos títulos e resumos.

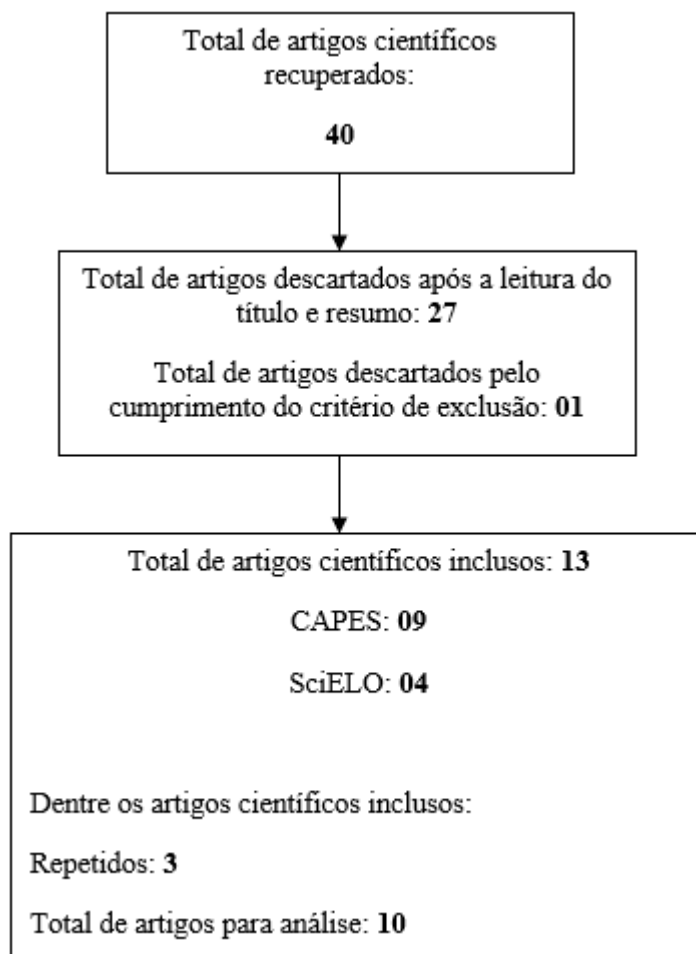
Diante da nova realidade encontrada e com a finalidade de aprimorar minha leitura, apliquei o seguinte critério de exclusão para os 17 artigos:

- **Critério de exclusão:**

Artigos voltados especificamente para análise de material didático em língua inglesa.

Os resultados obtidos podem ser vistos no fluxograma abaixo:

Figura 2 - Fluxograma de síntese dos artigos selecionados para análise.



Fonte: Elaboração da autora.

Segue abaixo a apresentação das informações iniciais dos trabalhos encontrados:

Quadro 2 - Informações iniciais dos artigos científicos selecionados.

	Título do artigo	Autores	Ano	Periódico	Qualis
1	As motivações para a implementação do ensino de língua inglesa nos anos iniciais de escolarização em uma escola municipal pública	Paula Aparecida Ávila Juliana Reichert Assunção Tonelli	2020	Acta Scientiarum	A1
2	Novos letramentos e formação continuada de professores de inglês na rede municipal de Uberlândia	Fernanda Costa Ribas William MineoTagata	2018	SOLETRAS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPLIN	B1
3	Relatos de experiências pessoais e socioconstrução de conhecimentos em sala de aula de língua estrangeira	Adriana Nogueira Accioly Nóbrega Suzana de Carvalho Barroso Azevedo Monica da Costa Monteiro de Souza	2016	Alfa, Revista Linguística (São José do Rio Preto)	A1
4	Ensino e aprendizagem da Língua Inglesa: metodologias vivenciadas em anos iniciais do ensino fundamental	Marluci Paludo Zucchi Leandra Ines Seganfredo Santos	2011	Revista Eventos Pedagógicos - REP's (Sinop – Mato Grosso)	B1 (Ensino) B4 (Linguística e Literatura)
5	O ensino de inglês para crianças: um estudo exploratório	Ana Paula de Lima	2010	Signo (Universidade de Santa Cruz do Sul)	B1
6	Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância	Vera Lucia Lopes Cristovão Raquel Gamero	2009	Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)	A1 (Linguística e Literatura) B1 (Educação)
7	A Educação Infantil descobrindo a Língua Inglesa: interação professor/aluno	Raquel Cristina Mendes De Carvalho	2009	Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)	A1 (Linguística e Literatura) B1 (Educação)

8	Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados	Leandra Ines Seganfredo Santos Ana Mariza Benedetti	2009	Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)	A1 (Linguística e Literatura) B1 (Educação)
9	Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico	Leandra Ines Seganfredo Santos	2011	Revista Brasileira de Linguística Aplicada (UFMG)	A1
10	“Eles eram capazes de refletir sobre questões importantes e delicadas”: construindo saberes através de um projeto de iniciação à docência de LIC	Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra	2018	SOLETRAS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPLIN	B1

Fonte: Elaboração da autora.

Problemas relacionados à ausência de documentos oficiais que normatizem o ensino da Língua Inglesa para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a quase total ausência de formação inicial de professores de inglês para atuar com o público infantil, as diferentes concepções de linguagem e o ensino por meio dos gêneros discursivos foram pautas que se sobressaíram nos artigos, de forma direta ou indireta. Assim, busquei relacioná-las ao meu trabalho a fim de compreender diferentes olhares sobre os assuntos e, ainda, enriquecer meu viés de pesquisa.

Durante a leitura dos artigos, teses e dissertações elencados, pude perceber que os autores, ao refletirem acerca da função social da linguagem a partir dos estudos dos filósofos russos da linguagem, trazem sempre como referência o nome de Bakhtin, ou seja, desconsideram, muitas vezes por desconhecimento, a questão das diferentes autorias dos textos: recentes estudiosos, como Sheila Grillo, encarregaram-se desta questão e demonstram que Bakhtin não foi o único teórico da Filosofia da Linguagem a refletir e escrever sobre o tema. Assim, ao recuperar momentos dos artigos, teses e dissertações, tomei a liberdade de retirar a ideia de autoria singular de Bakhtin e trocá-la pela noção “grupo de filósofos russos da linguagem”.

O artigo de Nóbrega, Azevedo e Souza (2016) busca analisar relatos produzidos por estudantes de Língua Inglesa durante as aulas em um curso de idiomas no Rio de Janeiro. As autoras pautam-se na concepção de ensino como processo educacional de interação entre os

atores que dela participam e, para tanto, defendem a linguagem sob duas perspectivas teóricas: a teoria sociocultural e a Linguística Sistêmico-Funcional.

Para Nóbrega, Azevedo e Souza (2016), na teoria sociocultural a linguagem desempenha o papel fundamental na aprendizagem, pois é uma ferramenta mediadora do processo da construção do conhecimento. Já a Linguística Sistêmico-Funcional traz a linguagem como “uma rede de possibilidades que permite que os usuários façam escolhas a fim de veicular sentidos e construir significados.” (NÓBREGA; AZEVEDO; SOUZA, 2016, p.387).

Assim, as autoras defendem a sala de aula como um evento social e a necessidade dos diálogos que trazem histórias sobre situações cotidianas para a construção de conhecimentos na aula de língua estrangeira, sendo o ensino-aprendizagem da LI um processo dialógico.

A concepção de linguagem no artigo de Cristóvão e Gamero (2009) aproxima-se da posição defendida pelas autoras supramencionadas, pois, ao fundamentar-se nos estudos de Bronckart (2008), ela é tida como “atividade significativa”, ou seja, como uma forma de agir no mundo, e desempenha um papel indispensável no desenvolvimento humano. Sendo, portanto, defendido por Cristóvão e Gamero (2009) o conhecimento gerado por meio das atividades coletivas sociais e interações verbais.

O programa de formação continuada para professores de LI da rede municipal de Uberlândia (MG), exposto na pesquisa de Ribas e Tagata (2018), propõe olhar para as necessidades de reflexão dos novos letramentos e letramento crítico, despertando perspectivas para a linguagem como a maneira de se posicionar e atuar criticamente diante do mundo, e o letramento como prática de construção e comunicação social: “Trabalhar numa perspectiva de letramento crítico na sala de aula significa, portanto, encorajar os alunos a analisar profundamente os textos, ou seja, todas as formas de comunicação, falada, escrita, eletrônica, como fotografias, músicas, conversas etc [...].” (RIBAS; TAGATA, 2018, p.104).

Quanto aos tipos de metodologias defendidos nos artigos, os estudos sobre os gêneros discursivos e as práticas pedagógicas embasadas no lúdico, brincadeiras e jogos destacaram-se nas pesquisas de Cristóvão e Gamero (2009), Lima (2010) e Bezerra (2018).

Cristóvão e Gamero (2009) sustentam a importância do jogo e da brincadeira na Educação Infantil para o desenvolvimento dos pequenos aprendizes e citam Vygotsky (1993) ao discorrerem acerca do papel central de tais gêneros: “[...] o jogo é a forma natural de

trabalho da criança, a forma de atividade que lhe é inerente, a preparação para a vida futura” (CRISTÓVÃO; GAMERO, 2009, p. 107).

Ao refletirem sobre os procedimentos metodológicos, as pesquisadoras defendem as sequências didáticas, fundamentadas pelo interacionismo sociodiscursivo (ISD), e a adoção de gêneros textuais é mencionada como um possível caminho a ser seguido, objetivando afastar as crianças das abordagens reducionistas que visam a aprendizagem de vocabulários, de fonética e frases prontas para memorização; e guiá-las a serem capazes de produzir compreensão oral voltada a um agir significativo da linguagem.

Seguindo este mesmo caminho e amparando-se nos pressupostos de Vygotsky, o artigo de Bezerra (2018, p.198) defende a necessidade das brincadeiras à aprendizagem e formação dos pequenos: “[...] o brincar ocupa um lugar de relevância, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos e motivacionais, podendo ser ponte entre o concreto e abstração”. Há, ainda, nesta pesquisa a consonância com o ensino de línguas por meio de gêneros discursivos. Apoiando-se em Rocha (2007) e Cristóvão e Gamero (2009), a autora busca por meio da perspectiva bakhtiniana sobre os gêneros do discurso estruturar um ensino de línguas que possibilite a realização de ações em situações de comunicação contextualizadas.

Ao refletir acerca de duas experiências profissionais como professora de LIC, ainda cursando a graduação em Letras, Lima (2010) busca salientar a necessidade de se criar um ambiente de ensino da linguagem subordinado em situações cotidianas e intencionais:

Para Santos (2005), o inglês a ser ensinado às crianças deve ser útil, ou seja, deve ser uma língua a qual as crianças possam utilizar no cotidiano de forma a auxiliá-las a compreender seu papel de indivíduos participantes do mundo multilíngue em que vivemos [...]. (LIMA, 2010, p.204)

Assim, a autora defende que, ao atuar com o público infantil, práticas sociais embasadas no lúdico precisam permear as aulas de inglês, agregando valores sociais e oportunizando momentos em que as crianças se sintam inseridas no contexto de ensino/aprendizagem.

Com relação à implementação da Língua Inglesa em escolas de Ensino Fundamental anos iniciais, o estudo de caso exposto por Ávila e Tonelli (2020), bem como o artigo de Bezerra (2018) e de Lima (2010), propõem reflexões significativas acerca de tal implementação nas redes municipais de ensino.

Ao investigarem as motivações da implementação deste ensino às crianças de uma escola do norte do Paraná, Ávila e Tonelli (2020) tecem um panorama detalhado sobre as legislações que regem o ensino do inglês aos alunos do Ensino Fundamental, ciclo II, e

apontam os possíveis prejuízos da falta de documentos que oficializem o ensino da Língua Inglesa para crianças (LIC). Dentre os possíveis prejuízos levantados, a falta de investimentos na formação inicial e continuada dos professores que atuam neste contexto e que necessitam de saberes específicos com o ensino para a faixa etária em questão é apontada pelas autoras.

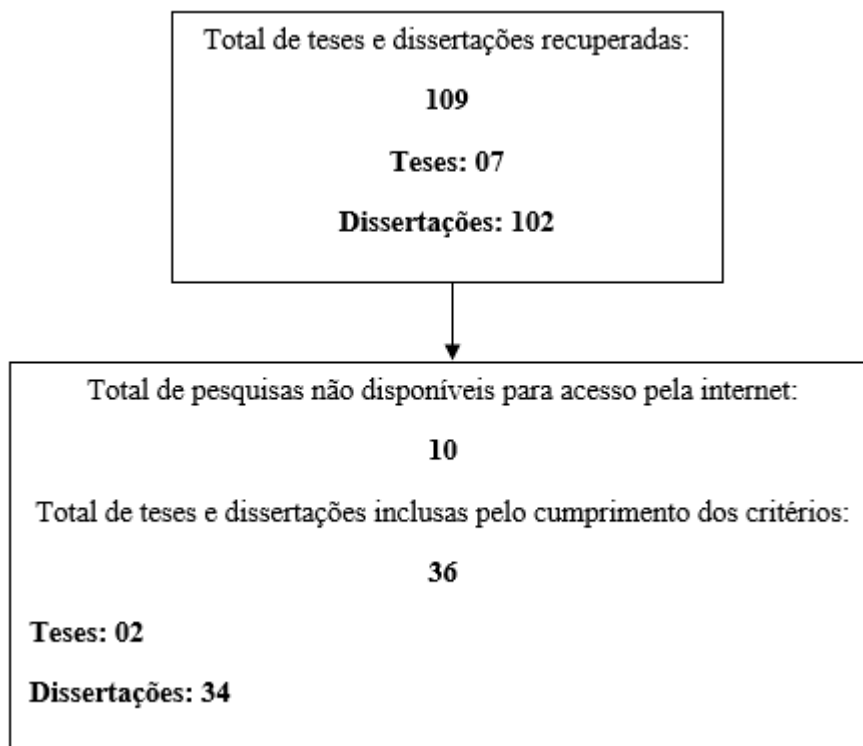
Ao pensar a formação inicial e continuada dos professores de línguas no Brasil, os artigos *Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados* (SANTOS; BENEDETTI, 2009) e *Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico* (SANTOS, 2011) proporcionam discussões aprofundadas a respeito dos empasses enfrentados diante das atuais realidades brasileiras para o ensino de LIC.

Para a busca por teses e dissertações na base da CAPES, optei em conservar a escolha da não delimitação do tempo – conforme mencionado no procedimento para o resgate de artigos – e mantive as palavras-chave e operadores booleanos utilizados no levantamento anterior. Desta forma, a combinação “Ensino AND Língua Inglesa AND Crianças” resultou em 109 pesquisas, sendo 102 dissertações e 7 teses.

Com o intuito de resgatar as teses e dissertações realmente relevantes ao meu trabalho, adotei como primeiro critério de seleção a leitura dos títulos e resumos das 99 pesquisas, número obtido a partir da exclusão das investigações não disponíveis para acesso pela internet. Para este momento de leitura, foram adotados os seguintes critérios de inclusão: 1- pesquisas com foco na formação docente dos professores de Língua Inglesa; 2- pesquisas direcionadas para as práticas docentes de professores de inglês para crianças.

Segue abaixo o fluxograma das etapas acima mencionadas e a nova realidade de teses e dissertações obtidas:

Figura 3 - Fluxograma de síntese das teses e dissertações selecionadas para análise.



Fonte: Elaboração da autora.

A partir da leitura dos títulos e resumos, pude identificar uma grande quantidade de pesquisas interessadas com a formação de professores de Língua Inglesa, exatamente 2 teses e 14 dissertações. Assim, estas passaram por uma nova seleção com o objetivo de eleger as pesquisas mais recentes acerca da temática sobre a formação de professores de Língua Estrangeira, daqui em diante LE. Adotando como critério de inclusão as publicações mais recentes, elegi, portanto, uma tese e uma dissertação, ambas de 2019, para a leitura na íntegra.

Tendo elencado os dois trabalhos mais recentes acerca da temática sobre formação de professores de LE no Brasil para leitura na íntegra, julguei necessário realizar uma nova leitura dos títulos e resumos das demais investigações obtidas na base de dados da CAPES, a fim de eleger as que pudessem contemplar a linguagem pela perspectiva dos Filósofos Russos (Bakhtin, Volóchinov e Medviédev), bem como as orientadas a um ensino-aprendizagem da LI por meio das histórias infantis; possibilitando, desta forma, o resgate de pesquisas promotoras ao diálogo com meus objetivos de pesquisa.

Considerando os critérios supramencionados, dez pesquisas foram selecionadas para leitura completa. Segue abaixo o quadro com informações dos trabalhos e, em seguida, as considerações feitas a partir da leitura dos mesmos:

Quadro 3 - Informações das teses e dissertações selecionadas.

	Título	Autor	Ano	Nível	Universidade
1	Desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças do Ensino Fundamental I: possibilidades para a formação e trabalho docente	Ana Paula de Lima	2019	Doutorado – Instituto de Biociências	UNESP – Rio Claro
2	A formação pré e em serviço do professor de inglês do Ensino Fundamental I	Brenda Treco Padre	2019	Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	PUC-SP
3	Sequência didática do gênero História Infantil em inglês para crianças como promotora do desenvolvimento linguístico e psicológico	Raquel Frasciscatti dos Reis	2018	Mestrado em Estudos da Linguagem	UEL
4	Inglês se aprende na escola pública: reflexões sobre a introdução da Língua Inglesa no Ensino Fundamental I à luz dos multiletramentos	Christiane Batinga Agra	2016	Mestrado em Letras e Linguística	Universidade Federal de Alagoas
5	Ensinando e aprendendo inglês a partir de narrativas à luz da Linguística Sistemico-Funcional	Eliana Pinto	2013	Mestrado em Linguística Aplicada	Universidade de Taubaté
6	Características de narrativas em inglês de crianças do Ensino Fundamental I a partir da Linguística Sistemico-Funcional	Maria Cláudia de Góes	2013	Mestrado em Linguística Aplicada	Universidade de Taubaté
7	Os contos infantis no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira	Leysiane Cristina Pavani	2009	Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	PUC-SP
8	A mediação no ensino-aprendizagem de inglês para crianças: o papel do lúdico	Cristiane Castelani Dellova	2009	Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	PUC-SP

9	O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na Língua Inglesa com crianças na fase pré-escolar	Andréa Peixoto Scaffaro	2006	Mestrado em Linguística Aplicada	UNISINOS
10	Histórias Infantis no ensino da Língua Inglesa para crianças	Juliana Reichert Assunção Tonelli	2005	Mestrado em Estudos da Linguagem	UEL

Fonte: Elaboração da autora.

O trabalho produzido por Dellova (2009) respalda-se na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASCH) e apresenta conceitos valiosos sobre o ensino-aprendizagem, a mediação e a zona de desenvolvimento, discutidos pelo viés dos teóricos Vygotsky, Leontiev e Engeström. Há, também, lugar de destaque na construção narrativa da professora-pesquisadora discussões sobre a apropriação da linguagem (Bakhtin/Volóchinov) e o papel do lúdico na aprendizagem (Vygotsky, Leontiev, Elkonin, Newman e Holzman).

Ao definir a linguagem como ponto central para as relações e desenvolvimento humano, a professora-pesquisadora aproxima-se dos estudos da filosofia da linguagem, a partir da ótica dos estudiosos russos, e evoca categorias de destaque presentes também neste trabalho de mestrado. Conceitos como a importância dos signos compartilhados socialmente, o dialogismo e a multiplicidade de vozes aparecem na discussão desta pesquisa e trazem contribuições para minhas reflexões e escrita.

Outro aspecto fundamental evocado pela autora refere-se à reflexão acerca da construção do jogo. Apoiando-se em Leontiev (1944/2006), Dellova (2009) busca questionar a forma com que diversas vezes os jogos e brincadeiras reforçam uma competitividade não saudável em sala de aula, transformando esses momentos em mera motivação para a vitória, por busca de prêmios e reconhecimento pessoal; gerando a agressividade, ambição e isolamento. Assim, a professora-pesquisadora ressalta ter tido o cuidado de oferecer o lúdico para a sala de aula de forma mais igualitária e menos competitiva, incentivando que os alunos trabalhassem e produzissem conhecimento em conjunto.

Sustentando o projeto de ensino-aprendizagem constituído mediante às relações humanas e sociais (suscitadas pela linguagem) e um ensino de línguas permeado pelo lúdico (exemplificados na pesquisa pelas histórias de contos de fadas e jogos de interação como

bingo, jogo da memória, etc.), Dellova (2009) apresenta resultados quanto a transformação de contexto de ensino da Língua Inglesa, no qual os sujeitos apropriam-se de papéis ativos em sala de aula e afastam-se da imagem de meros recipientes de conteúdo escolar.

A pesquisa de Tonelli (2005) buscou apresentar, caracterizar e defender as contribuições das Histórias Infantis ao ensino-aprendizagem da Língua Inglesa às crianças. Corroborando com Wright (1995), a pesquisa contempla o sucesso no ensino de línguas permeado pela necessidade infantil por temas representativos/significativos e corrobora com a ideia de que a língua se torna, ao mesmo tempo, instrumento e objeto de ensino. Tonelli (2005), assim como Dellova (2009), apoia-se em estudos de Vygotsky e Bakhtin para assumir posicionamento e refletir sobre as relações de constituição do sujeito sob a perspectiva da linguagem como mediadora das trocas sociais.

Com relação à metodologia adotada, a pesquisa-ação envolveu alunos de uma escola particular de ensino regular em uma cidade no estado do Paraná e adotou a perspectiva interacionista sócio-discursiva para a análise dos livros infantis *The Very Busy Spider*⁹ e *The Grouchy Ladybug*¹⁰. Quanto a prática pedagógica, foram propostos *jogos de leitura*, termo inspirado na proposta de Sandroni e Machado (1987), a fim de permitir que as características próprias do gênero História Infantil possa ser trabalho no contexto do inglês como LE.

De acordo com Sandroni e Machado (1987), os *jogos de leitura* (termo denominado por Tonelli, 2005) são atividades realizadas após a contação de histórias cujos objetivos envolvem o despertar/desenvolver o gosto pela leitura e desenvolver nos alunos características da leitura compreensiva, como: identificar personagens; relacionar personagens com as respectivas ações; relacionar personagens com os respectivos atributos; interpretar e julgar ações ou atitudes dos personagens; relacionar ações com sua época de ocorrência; ordenar personagens segundo determinados critérios (importância, ordem de aparecimento, etc.); e ordenar fatos de acordo com o critério cronológico.

A pesquisadora Scaffaro (2006) distancia-se da concepção de ensino da LI para crianças defendido por mim na pesquisa de mestrado¹¹, e apoia-se em Cameron (2002) para sustentar que o ensino de LE aos pequenos aprendizes não letrados deve ser respaldado por meio de insumo de vocabulário.

⁹ A aranha muito ocupada – Tradução própria.

¹⁰ A joaninha mal-humorada – Tradução própria.

¹¹ O detalhamento da concepção do ensino da Língua Inglesa para crianças por mim defendido está presente no item 2.2 desta dissertação.

Com o objetivo de compreender acerca da retenção¹² de novas palavras na LI, Scaffaro (2006) dividiu crianças em fase pré-escolar em dois grupos distintos: um dos grupos foi exposto ao ensino-aprendizagem de palavras-alvo de forma explícita/direta (através de jogos e atividades de correr); enquanto o segundo grupo foi exposto de forma incidental/indireta, através da exposição oral de histórias contadas em inglês. Ao final da investigação foi possível constatar que o grupo de alunos exposto ao ensino explícito alcançou melhores resultados em relação à aquisição de vocabulários novos na Língua Inglesa. No entanto, a pesquisadora faz questão de ressaltar que os resultados obtidos no grupo de crianças expostas ao método da contação de histórias foram bastante significativos, deixando evidente o bom envolvimento dos alunos com as narrativas selecionadas.

Os trabalhos de mestrado de Pinto (2013) e Góes (2013) aproximam-se ao se preocuparem com o desenvolvimento da produção de narrativas escritas em inglês produzidas por alunos em situação formal de aprendizagem no Ensino Fundamental e apresentarem um olhar sistemático para o trabalho com as narrativas infantis, fundamentando-se na Teoria Sistêmico-Funcional, discutida particularmente por Christie (2005 e 2011).

As crianças participantes da pesquisa de Góes (2013) produziram narrativas em português e inglês a partir da proposta de recontar a história clássica *Os Três Porquinhos*. Tais narrativas foram analisadas pela pesquisadora a partir de fundamentos estruturais, organizacionais e gramaticais presentes na Teoria Sistêmico-Funcional e os resultados obtidos pelas análises das produções escritas dos alunos almejavam auxiliar os professores de inglês em suas futuras práticas pedagógicas.

A pesquisa-ação de Pinto (2013) investigou, igualmente, narrativas escritas da história infantil *Os Três Porquinhos* produzidas em inglês e português por alunos do Ensino Fundamental, com idade de nove a onze anos. As análises obedeceram às categorias propostas pela Teoria Sistêmico-Funcional (como identificação e relação dos elementos sistêmicos; tema e progressão temática; uso da terceira pessoa em narrativas; processos mentais; e etapas de organização da narrativa) e a pesquisadora-professora sustenta que o conhecimento a partir das vivências dos professores e a análise do material a ser utilizado podem garantir direcionamentos mais precisos e significativos quanto ao ensino-aprendizagem da língua inglesa.

¹² Escolha de vocábulo feita por Scaffaro (2006) e, de acordo com os princípios teóricos da Filosofia da Linguagem defendidos por mim nesta dissertação, não adequado ao contexto de uso.

O trabalho acadêmico de Pavani (2009), ancorado na escola de Vigotski que a autora denomina como sócio-histórico-cultural, buscou defender o valor dos contos infantis no ensino-aprendizagem de línguas para crianças, dado que essas necessitam de situações reais para a aprendizagem, e os contos podem estimular seus conhecimentos anteriores e vivências.

Ao refletir sobre o conceito de linguagem, Pavani (2009) aproxima os estudos de Vygotsky com as teorias dos filósofos russos da linguagem e evoca a importância dos signos para um ensino-aprendizagem consciente, humanizador e libertador. Voltando seu olhar para o ensino-aprendizagem de línguas pelas crianças, a professora-pesquisadora afirma:

[...] concebo a criança como um sujeito que ocupa seu espaço na relação dialógica através da apropriação das palavras do outro (esse outro é quem conta a história), essas palavras do outro vão se transformando em “palavras próprias-alheias”. [...]. Ressalto também que o aluno, ao ouvir uma história em inglês, transfere para a língua-alvo, no nosso caso o inglês, o sistema de significados que já possui na sua própria língua. (PAVANI, 2009, p.23)¹³

O estudo de caso proposto por Lima (2019) reflete sobre a importância do repensar a formação inicial de professores de Letras no Brasil e investir no desenvolvimento¹⁴ profissional dos professores de LI que atuam nos anos iniciais da Educação Básica. Ao trazer dados e investigações que fundamentam o crescente número de pesquisas científicas (devido ao destaque da temática na mídia e propagação de eventos acadêmicos) dedicadas à Formação de Professores LI e Trabalho Docente com crianças, a pesquisadora objetivou conhecer o trabalho e as necessidades dos professores de LI para crianças de uma escola da rede municipal de Rio Claro/SP, a fim de trazer contribuições no desenvolvimento de estratégias formativas quanto ao desenvolvimento profissional dos professores participantes da pesquisa.

A investigação de Lima (2019) inaugura um dado relevante acerca da atuação docente de professores de LI para crianças, ao ouvir as vozes destes profissionais participantes da pesquisa, Lima (2019) evidencia uma realidade vivenciada em muitos municípios: a desvalorização dos professores de inglês atuantes nos anos iniciais do EF inicia-se desde a lei constitucional acerca do Piso Salarial. De acordo com o artigo 2º, § 4º da Lei do Piso Salarial, 11.738/2008 (BRASIL, 2008), um terço da carga horária escolar dos professores regulares do EFI deve ser atendida por outro professor de disciplina específica, geralmente

¹³ Embora Pavani (2009) traga a uma boa reflexão sobre a palavra do outro e “palavras próprias-alheias” intencionando embasar a relevância das histórias infantis para o ensino-aprendizagem de línguas, afirmar que a palavra do outro é a palavra de quem conta a história é um enunciado bastante reducionista para a visão e pressupostos pretendidos pelos filósofos russos da linguagem.

¹⁴ Lima (2019), embasada em Marcelo García (1999, 2009), sugere o termo “desenvolvimento” como evolução e continuidade, a fim de superar a justaposição entre formação inicial e continuada dos professores.

pelo professor de Educação Física, Artes ou Línguas. Assim, esses profissionais são vistos, muitas vezes, pelas escolas e secretarias municipais da Educação como “tapa buraco”, gerando dificuldades para que consigam exercer um trabalho em conjunto com os demais professores e gestão escolar. No caso do inglês, torna-se grande responsabilidade do professor da língua motivar e despertar o interesse dos alunos pela importância de se estudar a Língua Inglesa na sociedade contemporânea.

Em razão da forte influência que a língua e cultura inglesa exercem na sociedade globalizada, colégios particulares ao redor do Brasil adotam o ensino do inglês, e até mesmo de outras línguas como espanhol e francês, em suas grades curriculares desde a Educação Infantil. Agra (2016) defende a implantação de línguas adicionais¹⁵ nas escolas de Ensino Fundamental anos iniciais de forma compulsória, a fim de contribuir para a formação cidadã dos estudantes de escolas públicas e evitar ainda mais as desigualdades sociais. Assim, o estudo de caso de Agra (2016) teve por objetivo compreender de que forma a introdução do componente curricular LI em escolas públicas de EFI pode contribuir para a formação global dos alunos e, também, buscou enxergar como o processo de interação com o outro pode interferir nas relações das crianças com a LI.

Respalhando-se, sobretudo, nas teorias de Bakhtin e Volóchinov acerca da necessidade do outro para nossa constituição, do dialogismo e da compreensão responsiva-ativa; os encontros semanais com os alunos do 5º ano de uma escola municipal localizada na periferia de Maceió/Alagoas, bem como as propostas pedagógicas elaboradas pela professora-pesquisadora, proporcionaram momentos significativos para a formação das crianças, oportunizando a reflexão crítica e ressignificação dos discursos dominantes que circundam a sociedade.

A investigação de Padre (2019) apoia-se nos estudos dos russos Bakhtin e Volóchinov com o intuito de assumir a perspectiva das multiplicidades de línguas e linguagens que constituem o sujeito. A pesquisadora emprega-se de tal perspectiva e cria relações com a teoria de Vygotsky acerca da relevância que o ambiente social e o outro assumem na constituição do homem. Ao apresentar reflexões acerca dos documentos oficiais - BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (BRASIL, 2018) e LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (BRASIL, 1996), ementas de disciplinas de cursos de graduação em Letras e Pedagogia da cidade de São Paulo, ementas de cursos de educação

¹⁵ Termo adotado por Agra (2016), em consonância com os estudos de Schlatter (2009), para se referir aos idiomas que não são a língua materna.

contínua para formação de professores de inglês para crianças, tecer análises acerca dos questionários e entrevistas realizados junto aos professores participantes da pesquisa. Padre (2019) conclui que, apesar dos documentos oficiais orientarem a formação de professores de línguas, a realidade não apresenta esse fato como verdadeiro, sendo de responsabilidade dos professores atuantes com a LI no contexto da EFI recorrer a cursos de educação contínua a fim de encontrar teorias que ofereçam embasamento para práticas educacionais consistentes.

A investigação de Reis (2018), inspirada no trabalho de Tonelli (2005), verificou o uso da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011) do gênero HI com o intuito de desenvolver o ensino-aprendizagem da língua inglesa na Educação Infantil. Assim como Tonelli (2005), a pesquisadora apoiou-se na perspectiva interacionista sócio-discursiva da linguagem para análise da narrativa infantil *The Very Busy Spider*¹⁶. Quanto à aplicação da Sequência Didática (SD) em sala de crianças de cinco e seis anos de idade, Reis (2008) delimitou como objetivo para os dez encontros com os pequenos as seguintes características: capacitá-los a reconhecer algumas características do gênero HI, capacitá-los a produzir/ilustrar um livro seguindo a sequência narrativa da história proposta e capacitá-los a reproduzir o gênero por meio da dramatização. Quanto aos resultados, a pesquisadora elencou que o uso da SD para o ensino do gênero textual HI em inglês para crianças da Educação Infantil propiciou o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, da linguagem e das relações sociais.

Tendo caracterizado as teses e dissertações a partir da minha perspectiva particular de leitura, considero importante destacar os seguintes pontos:

1. A grande quantidade de pesquisas científicas que se apropriou e fez uso da concepção de linguagem proposta pelos filósofos russos surpreende positivamente. Apesar da falta de aprofundamento a respeito da autoria dos livros e terem considerado, em grande parte, os estudos mencionados como escritos únicos e exclusivos de Bakhtin, há reflexões significativas acerca do tema. Deste modo, a crescente no número de trabalhos preocupados com a abordagem social da linguagem evidencia a importância do repensar a maneira com que estamos trabalhando o ensino de línguas, neste caso especificamente o ensino da Língua Inglesa, no atual contexto educacional brasileiro e corrobora com a relevância da pesquisa, ora apresentada neste relatório.

¹⁶ A aranha muito ocupada – Tradução própria.

2. As atuais discussões acerca do valor excludente impregnado no termo “língua estrangeira” conduziram Agra (2016), Padre (2019) e Reis (2018) a defenderem o uso da expressão “Língua Adicional” como aquela que não é a língua materna do falante, mas lhe é ensinada para que esse possa atuar em determinados contextos sociais. Em concordância com as autoras citadas, reconheço em minha pesquisa o posicionamento excludente gerado pela ideia carregada em “língua estrangeira”, uma vez que a definição da palavra “estrangeira” advém de 1- que ou o que é proveniente ou característico de outra nação; 2- que ou quem efetivamente não pertence ou não é natural de um país, de uma nação, de uma comunidade etc. ou que não se considera como tal, sentindo-se alheio, estranho; ádvena, forasteiro¹⁷. Assim, pensar no ensino-aprendizagem de uma “língua estrangeira” evoca características de uma língua que não nos pertence e, portanto, é inatingível.

Leffa e Irala (2014) definem “Língua Adicional” como um conceito mais abrangente e, logo, mais adequado ao ensino de línguas, dado que todos os alunos já possuem domínio de pelo menos uma língua (português, libras, língua indígena etc.) e a outra, aquela a ser estudada na escola, vem para agregar conhecimento e possibilitar as relações de trocas sociais. Isto posto, compactuo com as ideias elencadas e adoto em minha escrita o significante “Língua Adicional”.

3. Dentre a amostragem de dissertações recuperadas, é possível observar que algumas pesquisas apresentaram as narrativas infantis e os livros literários como uma forma de levar o lúdico para as salas de aula e, deste modo, propiciar a interação por meio da linguagem de forma contextualizada. Outras, no entanto, preocuparam-se com questões formais da língua, atrelando os momentos literários a aspectos puramente gramaticais e linguísticos. Na presente dissertação almejo defender o potencial emancipador e humanizador da literatura, afastando-a do valor utilitário e imediatista que atribuem a ela dentro do contexto escolar tradicional.

Constituída pelas vozes dos autores de artigos, teses e dissertações elencadas nesta dissertação e propondo ampliar as discussões acerca do ensino de LI para crianças do ensino fundamental, embasada, especialmente, pelo viés da Filosofia da Linguagem dos russos Bakhtin, Volóchinov e Medviédev, faço um convite ao leitor, caminhar junto a mim pelos conceitos e teorias presentes no capítulo seguinte. Adianto a você, meu leitor, que durante o processo de escrita dissertativa optei por utilizar duas desinências número pessoais: primeira

¹⁷ Definição presente no dicionário brasileiro de Língua Portuguesa “Michaelis”. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 15/05/2021.

pessoa do singular - “eu” – e primeira pessoa do plural – “nós”. Visto que, julgo necessário manter minha voz individual, ou seja, minha contrapalavra, e, em momentos outros, no qual abordo questões mais amplas e teóricas, presumo ser de bom tom a escolha pela desinência “nós” para me referir às vozes das quais compactuo.

A FILOSOFIA DA LINGUAGEM E O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA AS CRIANÇAS

Figura 4 – Páginas do livro *Here We Are. Notes for living on planet Earth.*



Fonte: Jeffers, 2017.

Legenda: People come in many shapes, sizes and colors.
We may all look different, act different and sounds different...
but don't be fooled, we are all people.
(Existem pessoas de vários formatos, tamanhos e cores. Todos nós podemos parecer diferentes, agir de forma diferente e falar diferente... mas não se engane, somos todos pessoas.¹⁸)

¹⁸ Tradução própria.

2.1 Como nos constituímos?

Para entrar na história não é suficiente o nascer físico [...] é preciso uma espécie de segundo nascimento, social. Não é um organismo biológico abstrato que nasce, mas um camponês ou um latifundiário, um proletário ou um burguês, e isto é o principal; além disso, ele nasce russo ou francês etc., e, finalmente, no ano 18 – ou no ano 19, e somente então começa a história, bem como a ideologia. (VOLÓCHINOV, 2019, p.60-61)

Aos leitores desta dissertação, gostaria de iniciar este tópico direcionando-os à seguinte reflexão: eu, você, nossas famílias, amigos, alunos etc. temos todos um significativo número de coisas em comum. Primeiro, pertencemos à uma espécie chamada *Homo Sapiens*, espécie parente dos primatas *Australopithecus*, cujo surgimento data aproximadamente 2,5 milhões de anos atrás no continente Africano (HARARI, 2015 - SAPIENS). Segundo, andamos em posição ereta, sobre duas pernas. Terceiro, nosso cérebro é extraordinariamente grande em comparação ao dos outros animais, pesando 2 ou 3% de nosso peso corporal. Contudo, não são apenas tais características biológicas que nos tornam semelhantes, há muito mais a ser considerado.

Volóchinov (2019), conforme consta na epígrafe acima, expõe a necessidade de um segundo nascimento do homem, o nascimento social, no qual a visão de organismo puramente biológico é preenchida com referências sociológicas e espaço-temporais capazes de nos distinguirem e nos tornarem seres únicos, humanos. Para começarmos a compreender nossa constituição social, precisamos considerar algumas situações: provavelmente, quando fomos ainda bebês de poucos meses de vida, produzíamos os primeiros balbucios na tentativa de nos expressarmos e comunicarmos com nossos pais mais próximos, cada qual em sua cultura e língua de origem; provavelmente, eu e você temos origem brasileira e, conseqüentemente, falamos o português como língua materna; igualmente, como cidadãos brasileiros, estamos vivenciando, há quase dois anos, uma pandemia que não só matou mais de 624 mil pessoas no território brasileiro até o momento, como também, sinaliza e desvela a caracterização de uma enfermidade epidêmica outra, tão amplamente disseminada como a primeira de natureza biológica: uma pandemia moral. Esta produzida, no conjunto, por todos os atos sociais de cada um dos humanos que forjam sua subjetividade a partir de seu entorno cultural, donde encontros possíveis de terem sido vividos expressam a natureza significativa e o valor

axiológico dos enunciados neles estabelecidos. Tanto quanto ao analisarmos a pandemia biológica, ou a dita pandemia moral, ou qualquer evento outro, quaisquer circunstâncias outras, a esfera histórico-cultural nelas estará em suas raízes.

Mas como o compreender um enunciado? Por que valorizar, em essência, as trocas sociais em perspectiva alteritária? E, a linguagem, qual a sua relevância na constituição do humano em cada um de nós?

De fato, os enunciados acima oferecem consideráveis reflexões acerca de nossa espécie, nossa localização espaço/temporal e caracterizam nossa capacidade linguística: a forma como utilizamos a linguagem revolucionou nossa espécie e nos colocou à frente dos outros animais. A linguagem humana nos possibilitou não só guardar/registrar informações importantes, mas também, propagá-las às diferentes gerações; a linguagem humana nos possibilitou pensar coletivamente, prever ações e, assim, viver em sociedade: “É evidente que se o homem tivesse levado uma existência isolada, não só não teria tido a necessidade de criar uma linguagem, como não teria criado qualquer cultura geral” (VOLÓCHINOV, 2013, p.139).

Ao vivermos em sociedade, ato humano coletivo, temos como ponto de partida a cultura construída por nossos ancestrais e, a partir dela, vamos nos modificando e criando a necessidade de reinventar outras formas de cultura. É este constante movimento de modificar e ser modificado que torna a linguagem uma construção social, ao invés de produto pronto e inalterável. No entanto, ao chegarmos às escolas, o movimento social, a possível alteração do mundo e modificação das culturas, parecem ser oportunidades completamente impossíveis. Há a desconsideração da linguagem em movimento: somos introduzidos aos estudos da língua como *ergon*, palavra de origem grega que designa objeto pronto/acabado. A respeito disso, Bakhtin (2015, p.148) argumenta:

A palavra pode ser interpretada de modo inteiramente objetificado (em essência, como coisa). É assim na maioria das disciplinas linguísticas. Nessa palavra objetificada até o sentido é coisificado: dele não pode haver um enfoque dialógico, imanente a toda interpretação profunda e atual. Por isso, nesse caso a interpretação é abstrata: desvia-se inteiramente da significação ideológica viva: de sua veracidade ou falsidade, importância ou insignificância, beleza ou feiura. O conhecimento dessa palavra coisificada carece de qualquer penetração dialógica no sentido cognoscível – com semelhante palavra é impossível dialogar.

Preocupar-se com o ensino-aprendizagem da fonética, da gramática e memorização de vocabulários soltos é colaborar com o ensino da palavra objetificada e não promotora da dialogicidade; é afastar os alunos dos enunciados vivos, carregados de signos ideológicos. Os filósofos russos da linguagem - Bakhtin, Volóchinov e Medviédev - compreendem como

condição primordial para a interação social a troca de signos, na qual os sujeitos, socialmente organizados e constituídos por uma consciência sgnica, relacionam-se, fazendo emergir novos signos ideológicos entre eles:

Essa cadeia ideológica se estende entre as consciências individuais, unindo-as, pois o signo surge apenas no processo de interação entre consciências individuais. E a própria consciência individual está repleta de signos. Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social. (VOLÓCHINOV, 2017, p.95).

É essencial assimilar a importância dos signos ideológicos, construídos no contexto exterior e inseridos na realidade, para conceber a linguagem como acontecimento dinâmico e em constante evolução. A linguagem, segundo Volóchinov (2017, p.218-219), é um “acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um e de vários enunciados”. Assim, é impossível dissociar os enunciados de suas situações concretas de trocas verbais, os enunciados são nutridos de valoração e ideologias do cotidiano, toda e qualquer tentativa de esvaziá-los de seus sentidos ocasiona no surgimento da palavra em situação neutra.

A palavra neutra caracteriza-se por ser apenas um som físico e o processo fisiológico da sua pronúncia (VOLÓCHINOV, 2017, p.117). A depender da esfera social em que circula, ela encontrará sua acentuação valorativa para assumir a função de signo ideológico. Acentuação valorativa deve ser entendida aqui como o que Medviedév (2012, p.184) define por avaliação social:

Iremos chamar de avaliação social justamente essa atualidade histórica que reúne a presença singular de um enunciado com a abrangência e a plenitude do seu sentido, que individualiza e concretiza o sentido e compreende a presença sonora da palavra aqui e agora.

Assim, a acentuação valorativa exprime juízo de valor e expõe o ponto de vista de quem a enuncia. O vocábulo “mito” é um substantivo masculino, composto por duas sílabas e, por ter a sílaba tônica em “mi”, se caracteriza na classe de palavras paroxítonas; assim, é uma palavra neutra, isolada de contexto e não evoca qualquer avaliação social (MEDVIÉDEV, 2016). No entanto, basta circular pelas diferentes esferas sociais, e o vocábulo se apropria de cargas semânticas avaliativas: por exemplo, ao ser proferida pelos apoiadores do atual

governo, do presidente Jair Bolsonaro¹⁹. Eles se apegam à significação de um deus, semideus, ser sobrenatural e herói de narrativas fantásticas para comparar e defender a postura/atos do atual presidente do Brasil. Por outro lado, ao povoar a esfera social de opositores ao governo, a palavra “mito” torna-se signo ideológico ao receber a carga pejorativa proporcionada pela figura de linguagem da ironia. Assim, a possibilidade de compreendermos os sentidos valorativos atribuídos à palavra “mito”, e a tantos outros signos que emergem no cotidiano, só nos é possível porque participamos de uma cultura e estamos inseridos dentro de determinado grupo social. A partir dos referenciais extraverbais, proporcionados pela escuta e troca verbal, vamos constituindo nossa própria consciência, alargando nosso nascimento social.

2.2 E as aulas de inglês para crianças?

Falam-nos constantemente do amor à soma das individualidades. Precisamos agora sobretudo amar as relações. Relações de todos os tipos. De todos os lados. Em todas as esferas de nossas vivências. (GEGe²⁰, 2010, p.15).

Como professor, meu ofício consistia, ao lado das crianças, em sonhar um mundo, sem esquecer que as diferenças promovem os avanços e que o sujeito não deve apenas se sujeitar ao estabelecido. Fazer o que já está feito não nos tornava sujeitos, mas apenas cúmplices. Tornar-se sujeito demanda coragem e trabalho. (QUEIRÓS, 2019, p.50).

Educar nossas crianças para que elas amem e respeitem as diferentes culturas, crenças e raças consiste em uma das tarefas primordiais da Escola e dos educadores. Instigar nos sujeitos o desejo/necessidade de criar relações dialógicas torna-se o ideal a ser perseguido e alcançado. Porém, tais ideais precisam sair do papel – documentos oficiais – e começar a circular: é preciso conceber salas de aula promotoras do diálogo e favoráveis ao ouvir os projetos de dizer dos alunos. Ouvir com amorosidade o Outro, este é o caminho.

As palavras de Freire (1987, p. 510) igualmente revelam a amorosidade bakhtiniana:

¹⁹ Ao me referir aos apoiadores do atual governo, faço menção aos que comungam dos mesmos ideais, valores e concepções de um governo caracterizado como nova direita extremista, marcado, sobretudo, pelas seguintes características: 1- rígida adesão ao convencional, em especial aos ideais burgueses; 2- agressividade autoritária, pautada na vigilância, controle, condenação e punição àqueles possíveis violadores das normas; 3- hostilidade e desprezo por tudo que é humano; 4- valorização exagerada das hierarquizações de poder (fraco-forte, raça pura-impura etc.); 5- desvalorização dos aspectos subjetivos e imaginativos; 6- preocupação exagerada com a esfera normativa da sexualidade.

²⁰ Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe).

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não, Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.

Aulas expositivas, nas quais a voz do professor é a única a ser ouvida e respeitada, comumente recebem elogios dos outros funcionários que passam pelas portas, acostumados como estão com a cultura do controle, avaliação e opressão, eles expressam: “Você viu a aula do fulano? Os alunos ficam todos quietos, não se ouve um ‘piu!’”. Espaços como esses são favoráveis apenas aos professores e a sua palavra monológica, estes se tornam os grandes pretensos protagonistas da Educação e, portanto, exclui-se qualquer possibilidade da palavra libertária circular pela escola, suprime-se qualquer ou nenhuma condição de troca; os alunos distanciam-se dos projetos dialógicos e não são instigados a respeitar e despertar para a sensibilização do outro, do diferente, da diversidade.

A palavra inautêntica no pensamento freireano é essa esgotada de sua dimensão de ação, que sacrificada automaticamente da reflexão, também, se transforma em palavreria, verbalismo: alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação.

Mas, dizer a palavra verdadeira, na visão de Freire (1987), que é trabalho; é práxis, é transformar o mundo. Dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, porém direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.

Com relação ao ensino monológico, Rocha (2018, p.144) afirma “Práticas orientadas pelo pensamento monolíngue tendem a unificar, homogeneizar e desconsiderar o caráter complexo e ideológico das relações humanas, da produção de sentidos e da construção de conhecimentos, reproduzindo preconceitos e desigualdades”. Assim, quando nós, professores de inglês, persistimos em oferecer aos alunos práticas pedagógicas tradicionais, de mera reprodução oral de vocábulos soltos na nova língua, estamos transmitindo a mensagem na qual a língua estudada é um objeto distante, da qual não temos parte, apartada das relações sociais. A língua, a linguagem é mais do que código.

Precisamos sim pronunciar a nossa palavra, lembrando que melhor será em comunhão, mesmo porque não existo distante do outro; nós nunca nos encontramos sozinhos. Nós humanizamos, tanto o que se passa no mundo, quanto a nós mesmos. No curso desses atos, aprendemos a ser humanos. O diálogo é mesmo o grande encontro, e fora dele, então, o ensino da língua estudada não será processo de comunhão de palavras, muito menos de humanização, conseqüentemente, no processo incentivamos falsas crenças reprodutoras de ensino-aprendizagem de línguas por meio de palavras mortas. Memorizar o maior número de vocábulos possíveis e frases prontas não é o suficiente para haver troca verbal na Língua Inglesa. Ao adquirir consciência disso, buscamos nos libertar das tradições e construir junto às crianças oportunidades enriquecedoras de reflexão e discussão cultural; fomentando uma educação escolar permeada pela construção de enunciados vivos e desejosos por ressonâncias verbais.

Quando transformamos o ambiente escolar em um lugar de valorização de contrapalavras, ou seja, de enunciados que respondem a anteriores e esperam por uma futura palavra-outra, estamos ensinando os alunos o ato de compreensão

Compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas. Quanto maior for o seu número, quanto mais essenciais elas forem, tanto mais profunda e essencial será a compreensão. (VOLÓCHINOV, 2017, p.32).

Deste modo, estar envolvido em um ensino colaborativo a compreender quem somos, as relações sociais das quais participamos e o contexto político que nos envolve é essencial para constituir uma educação humanizadora e crítica, cujos sujeitos tornam-se protagonistas de suas próprias histórias e não mais aceitam práticas pedagógicas de mera memorização e reprodução de informações. Assim, pouco importa se nossos alunos sabem pronunciar grupos de palavras referentes aos alimentos em inglês, ou sabem reproduzir frases como “I like apples and strawberries”²¹, se não os instigarmos a questionarem, por exemplo, a respeito da desigualdade social, da fome no mundo e de seu lugar neste mundo. É preciso cautela na escolha de atividades e materiais didáticos, não podemos fechar os olhos e agir com ingenuidade, Pardo (2019, p.22-23) ressalta

²¹ Eu gosto de maçãs e morangos.

(...) observa-se a necessidade do desenvolvimento do olhar crítico para que se possa analisar de que forma aspectos linguísticos, políticos e culturais são abordados e de que maneira as perspectivas e ideologias estão representadas, já que todas as formas de representação são subjetivas e trazem interpretações da realidade.

À vista disso, se quisermos oportunizar aos alunos melhores chances de desenvolvimento de suas capacidades máximas, atividades simplórias e materiais didáticos conteudistas - ou, ainda, aqueles que desvalorizam a diversidade de vozes – devem ser afastados das salas de aula: nossas escolhas precisam refletir o mundo que queremos construir e deixar para as gerações futuras.

As autoras Kawachi-Furlan e Rosa (2020) colocam em pauta duas questões polêmicas que atingem o ensino da LI para crianças, o mito de “quanto mais cedo melhor” e o futurismo. Embora muito se transmita que as crianças demonstram ter facilidade com habilidades específicas, como pronúncia, na aprendizagem de outras línguas; estudos recentes na área discutem os perigos em enfatizar tal premissa sem problematizá-la. Deste modo, as autoras recorrem a Garcia (2011) a fim de abordar a perigosa ideia veiculada pela mídia de que a criança aprende com facilidade e absorve o conhecimento, automatizando o uso dessa língua. Neste tipo de concepção, no qual “automatizar o uso da língua” é tido como algo natural, a criança é vista como aprendiz passivo e mero receptor de conteúdos. Logo, não é esse nosso desejo para nossos alunos, não esperamos que eles aprendam uma língua de forma automática, mas que sejam capazes de refletir sobre a aprendizagem oferecida, capazes de questionar a importância das relações e tornem-se protagonistas de seu discurso.

Cabe, ainda, refletir acerca de um outro aspecto social levantado por Rocha (2018, p.144), a postura reprodutiva de comportamentos excludentes de exaltação da língua e cultura do Outro. É fato que experienciamos a massificação e supervalorização da cultura norte americana, estadunidense, no mundo globalizado. Somos, a todo momento, banhados por informações e entretenimento oriundos dos Estados Unidos, desta forma, projetamos uma busca incessante de pertencimento a tal cultura. Essa busca idealizada estende-se e reflete, também, em padrões linguísticos a serem alcançados, nos quais a pronúncia dos nativos norte-americanos torna-se um ideal a ser reproduzido, logo, vemo-nos frustrados:

O mito do falante nativo ainda permeia nossas salas de aula porque aqueles que não conseguem se aproximar de um conceito ideal de uso da língua se sentem marginalizados e inferiorizados. A língua estrangeira acaba sendo apresentada como superior aos nossos alunos – uma meta impossível de ser alcançada” (AGRA, 2016, p.13).

Na condição de educadores, faz-se necessário tomarmos consciência das proporções globais distintas que a língua inglesa tomou na contemporaneidade, não pertencendo,

portanto, apenas a um país, e nos cuidarmos para a não propagação de possíveis condutas e comportamentos excludentes, por exemplo: adotar uma pronúncia específica como única e correta, ou defender a existência de um tipo de falante nativo a ser imitado. Enxergar as possibilidades de um mundo povoado pelas diferentes vozes é assumir a postura de professor-educador em defesa da aprendizagem de línguas como porta para colocar-se no mundo e como forma de sair da aprendizagem **para** as crianças e conquistar a aprendizagem **com** as crianças. Malta (2019) reflete acerca da dicotomia “aprendizagem **para** as crianças/aprendizagem **com** as crianças”, respaldando-se nos pensamentos de Freire (1917), a pesquisadora problematiza esquemas verticais ou bancários de educação e defende a horizontalidade e igualdade nas relações em sala de aula. A partir desta concepção de ensino-aprendizagem, as vozes dos alunos são consideradas e, assim, professor e alunos se unem para participarem juntos do processo educativo.

Com base nos fundamentos apresentados até o momento, é possível afirmar que ao desconsiderarmos a Língua Inglesa, ou as diversas línguas, como parte dos movimentos sociais, rotulando-a como objeto pronto e apartada dos sujeitos falantes, cometemos grandes equívocos, inclusive o equívoco denominativo. Versões anteriores dos documentos oficiais regentes do ensino de línguas no Brasil consideravam a LI como “Língua Estrangeira”, isto é, a língua de outro povo e, portanto, da qual não temos participação. A adoção de tal nomenclatura foi favorável para a disseminação da ideia, já comentada no parágrafo anterior, sobre a existência de uma pronúncia do falante nativo a ser imitada. A nova versão da BNCC, homologada em dezembro de 2017, modifica tal concepção e propõe o ensino da LI nas escolas como porta de acesso ao mundo globalizado, capaz de criar condições para o exercício da cidadania e possibilitar interações nos mais diversos contextos. Para tanto, a LI perde status de “Língua Estrangeira” e passa a ser vista como “Língua Franca”: língua que falantes de diversos idiomas adotam para se comunicarem entre si.

Conforme exposto no item “1.7” desta dissertação, pactuo com as ideias de Leffa e Irala (2014) e assumo posicionamento em defesa do uso do termo “Língua Adicional”. Partindo do pressuposto de que o aluno já possua, ao menos, uma outra língua de apropriação, o inglês assumiria condição de agregar, somando-se às demais:

Todos já possuímos pelo menos uma língua, seja o português, uma língua indígena, de pais imigrantes, ou a de sinais, mas alguns alunos possuem mais de uma língua. Desse modo, a língua que ele vai estudar na escola pode não ser uma segunda língua ou uma língua estrangeira, mas será, mais adequadamente, uma língua que podemos chamar de “adicional” (LEFFA; IRALA, 2014, p.32).

Ao enxergarmos as ricas possibilidades de um idioma que venha para adicionar, almejamos uma convivência pacífica entre as línguas e culturas, na qual o ensino da LE possa se libertar de um objetivo único imposto e consiga atender a diferentes objetivos: ser a língua do trabalho, dos estudos ou do lazer. Em consonância com Tonelli e Chaguri (2014), acredito que as crianças que têm acesso ao ensino-aprendizagem de uma Língua Adicional crescem com a oportunidade de compreender melhor o mundo no qual vivemos e descobrir formas de construir sua própria identidade por meio da linguagem.

2.3 Reflexões dialógicas: os documentos oficiais e a formação de professores

Para melhor entendermos o cenário que compreende a formação de professores de Língua Inglesa para crianças, faz-se necessário revisitar alguns tópicos de leis e documentos oficiais. Começamos com apontamentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A LDB, lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), regulamenta o sistema educacional público e privado do Brasil, abrangendo as etapas da Educação Básica ao Ensino Superior, reafirmando o direito à educação e estabelecendo os deveres do Estado em relação à educação escolar pública. A seção III, intitulada Do Ensino Fundamental, determina como duração completa dessa fase escolar o período de nove anos, a começar pelas crianças com seis anos de idade, e cita como objetivos para a formação do cidadão: I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV- o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Nos objetivos supramencionados, é possível identificar pontos nos quais o documento oficial expressa a preocupação em oferecer um ensino emancipatório às crianças, visando abranger os direitos humanos e o desenvolvimento social e pleno dos estudantes. Ao mencionar os termos “pleno domínio da leitura e escrita” (item I), “compreensão do ambiente natural e social” (item II), “formação de atitudes e valores” (item III) e “tolerância recíproca” (item IV), reconhecemos o anseio pela dialogicidade presente no documento. Porém, as demandas dirigidas às escolas e aos professores atingem as práticas pedagógicas, impelindo-

as ao não encontro do previsto pela lei: a cobrança por métodos de ensino que padronizem alunos a pensarem e aprenderem todos da mesma forma são as dominantes vozes de **autoridade**, excludentes e devastadoras da **alteridade**.

Antes de me dedicar a escrever algumas palavras acerca do conceito da “alteridade” presente nos estudos dos filósofos Russos da linguagem, peço ao leitor licença para narrar brevemente uma história da mitologia grega, ela nos ajudará a refletir sobre a dicotomia **autoridade/alteridade**. Vamos conhecer o leito de Procusto: o nome Procusto foi dado ao personagem Damastes e significa “o estirador”, em referência ao castigo que o mesmo submetia suas vítimas. Procusto costumava fingir generosidade para atrair viajantes solitários até sua pousada, oferecendo-lhes abrigo para passar a noite, contudo seu verdadeiro intuito era torturar esses visitantes. O perverso possuía dois diferentes leitos de ferro, um menor que o outro, que era escolhido de acordo com a altura de cada viajante. Ele esperava suas vítimas adormecerem para dominá-las e adequar o corpo às medidas exatas do leito, se o visitante era alto e os pés sobressaíam da borda, ele os amputava com um machado; se era baixo e tinha espaço de folga, ele esticava os membros com cordas e roldanas. Não havia escapatória, o objetivo de Procusto era punir as vítimas. A figura abaixo é desenho ilustrativo do mito, feito enunciado visual de parte do drama revelado pelas tramas do enredo grego.

Figura 5: Enunciado visual de parte do drama de Procusto



Fonte: <https://alexandregossn.com.br>

O mito grego é a representação das mais violentas formas de intolerância a quais somos submetidos. Intolerâncias que atingem diferentes áreas do conhecimento (como política, religião, educação etc.) e nos forçam a existir como meras peças de encaixe, prontas a serem dispostas em padrões rígidos pré-estabelecidos. Levando ao âmbito da educação escolar, as intransigentes exigências pela uniformização de alunos aparentam provocar, cada dia mais, frustrações. Com relação às possíveis motivações, Soares (2019, p.327) disserta:

A prescrição curricular não indica apenas quais conteúdos se deve ensinar, mas também “como” devem ser ensinados, e isso ocorre porque na esteira da prescrição temos os livros didáticos, as apostilas, as avaliações externas, as formas de ingresso no ensino superior.

As demandas apontadas no excerto acima reafirmam o apagamento dos aspectos sociais presentes na realidade dos alunos, bem como, das vivências pelas quais são constituídos: como esperar que alunos submetidos a diferentes tipos de moradia, localidade, realidade escolar e professores aprendam da mesma forma? Qual seria o material ou método “ideal” capaz de transformar conteúdo ensinado em aprendizagem significativa? A não resposta para tais questionamentos já indica a resposta e o caminho a ser construído: olhar para o valor das individualidades e para as produções, ao invés de reproduções, são passos indispensáveis para uma educação mais humana e humanizadora.

Tendo apresentado minhas considerações acerca da “autoridade” presente no cotidiano escolar, parto para reflexões sobre a “alteridade”, para tanto, recorrerei às referências presentes nos estudos do filósofo russo da linguagem, Bakhtin. O princípio norteador para compreendermos tal conceito é estarmos dispostos a enxergar que nossa existência se baseia nas relações de troca estabelecidas: Eu apenas existo a partir do Outro. Tudo que me chega e me completa só é possível porque, primeiro, eu me permiti a estar em troca. Sem o Outro, sou incapaz de enxergar minhas incompletudes, ele é o responsável por despertar em mim a necessidade de buscar a integralidade: “Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim (no reflexo recíproco, na percepção recíproca)” (BAKHTIN, 2010, p. 323).

A partir dos encontros com diferentes pares – crianças, adultos, idosos, livros, vídeos, imagens, esculturas, músicas, culturas etc. – sou capaz de ouvir vozes outras, enxergar o mundo sobre óticas diferentes e me alargar. Já que minhas palavras próprias não trazem o novo a mim, não podem gerar mudança, saio à procura do(s) Outro(s).

Bakhtin, no enunciado supracitado, faz referência ao termo “recíproco” e, assim, reafirma os princípios dialógicos: ao trocarmos enunciados com o Outro, não só somos modificados, mas, também, criamos condições de modificar nossos pares. Os meus atos responsáveis - ou seja, meus enunciados proferidos, gestos e, até mesmo, meu silêncio - são resultados/reflexos dos encontros dialógicos dos quais me permiti ser modificado e refratarão em consciências outras. Logo, reforça-se a ideia exposta no item “2.1” desta dissertação, somos seres sociais: tudo que nos constitui já esteve fora – no mundo exterior, pertence ao social, ao Outro.

Ao penetrarem em meu interior, as palavras alheias ganham uma nova existência, são banhadas por minhas experiências e vivências e já não podem mais ser as mesmas que entraram,

Minha palavra e minha voz, nascidas da palavra do outro ou dialogicamente estimuladas por ela, mais cedo ou mais tarde começam a libertar-se do poder dessa palavra alheia. Esse processo se complexifica pelo fato de que as diferentes vozes dos outros entram em luta pela consciência do indivíduo [...].” (BAKHTIN, 2015, p.143).

Há uma arena interna na qual os enunciados vindos do exterior duelam com os enunciados presentes em nosso interior, desta luta não haverá um derrotado, ambos sairão vitoriosos e constituirão o alargamento de nossa consciência. Então, estaremos prontos a devolvê-los para o exterior: os enunciados possuem suas raízes na vida, se nutrem da vida, e voltam para ela refratados. Desta forma, estamos construindo cultura e deixando o legado de nossos atos responsivos e responsáveis ao mundo social.

Ensinar desde os pequenos as diferentes formas de cultura e como elas se expressam deve ser, também, um dos compromissos dos professores de inglês para crianças do EF anos iniciais. Com base na BNCC, documento oficial norteador da educação nas instituições de ensino de todo o Brasil – desde a Educação Infantil até o Ensino Médio -, os alunos do EF ciclo I precisam participar ativamente das relações sociais, dentro e fora da escola, reconhecendo suas próprias potencialidades e valorizando as diferenças presentes em um mundo plural:

Nesse período da vida, **as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo.** Como destacam as DCN²², a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em **formas mais ativas de se relacionarem** com esse coletivo e com as normas que regem as **relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças** (BRASIL, 2018, p.58).²³

Porém, como os professores de LI, e demais línguas adicionais possíveis, poderão reconhecer e valorizar tais necessidades específicas dos alunos desta fase escolar se grande parte dos cursos de formação inicial em Letras não propõe disciplinas preparatórias ao

²² Diretrizes Curriculares Nacionais.

²³ Grifos próprios.

trabalho com este público? Já considerando também as profundas fragilidades dos cursos de licenciatura para o trabalho com os anos finais do EF? (GIROTTI; FRANCO, 2017)

Dado a ausência de legislações que regulamentem como obrigatório o ensino das línguas adicionais para os alunos dos anos iniciais do EF, o artigo 31, presente no texto da Resolução CNE²⁴/CEB²⁵ 7/2010 (BRASIL, 2010), explicita que as escolas que optarem pelo ensino de uma Língua Adicional no ciclo I do Ensino Fundamental deverá ter como profissional atuante para tal cargo um professor com licenciatura específica: “§ 1º Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular” (BRASIL, 2010).

Desta forma, o curso de Licenciatura em Letras fica oficialmente responsável por capacitar, na própria formação inicial, os futuros professores de línguas para crianças, porém, sabemos que isto, ainda, não é uma realidade na maioria das universidades brasileiras. Galvão (2019) mapeou em seu trabalho de conclusão de curso, dentre o currículo dos cursos de Letras das universidades federais brasileiras, a presença de disciplinas específicas voltadas para a formação de professores de LI para crianças. A pesquisadora conseguiu constatar que das 63 universidades federais, 10 apresentam iniciativas neste sentido. Apesar deste número reduzido, percebemos indícios de singelos avanços na formação inicial destes profissionais atuantes com o público infantil.

Tonelli e Cristovão (2010) fixam o olhar adiante e defendem a necessidade de reformas no currículo dos cursos de Licenciatura em Letras, a fim de preparar os profissionais para atuarem no campo educacional com as crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, pois, até o presente momento, pode-se constatar que a maior parte de professores LIC – Língua Inglesa para crianças – procura por aperfeiçoamento específico em cursos de formação continuada.

No tocante às ações de aperfeiçoamento de professores de línguas atuantes com crianças, o grupo FELICE: formação de professores e ensino de línguas para crianças, formado em 2014 e vinculado à Universidade Estadual de Londrina (UEL), tem sido um dos principais responsáveis quanto a defesa, disseminação e levantamento de estudos que repensem o lugar das crianças no ensino de línguas no Brasil. Assim, o grupo caracteriza-se por:

²⁴ Conselho Nacional de Educação.

²⁵ Câmara de Educação Básica.

pesquisas no campo de formação de professores e ensino de línguas (estrangeiras/ adicionais e materna) para crianças. Suas publicações compreendem estudos desenvolvidos no âmbito da formação inicial e continuada de professores bem como as abordagens adotadas para o ensino de línguas para crianças, especialmente o ensino pautado em gêneros textuais orais e/ou escritos. Procura, ainda, articular seus estudos com atividades de ensino (graduação e pós-graduação), bem como de projetos de extensão. Deste modo, os resultados de suas pesquisas subsidiam as práticas dos participantes, com impacto imediato sobre as ações pedagógicas e investigativas. Além disto, objetiva-se criar uma rede de estudos envolvendo pesquisadores brasileiros e do exterior sobre o ensino de línguas e a formação de professores de línguas para crianças a partir dos objetos de ensino.²⁶

Embora reconheçamos os esforços e avanços obtidos graças as ações isoladas, como do grupo FELICE, explorar os documentos oficiais revela um longo caminho a ser percorrido para alcançarmos um ensino Língua Inglesa de **com** os alunos. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental – PCNs (BRASIL, 1998) – apresentavam perspectivas bastante reducionistas, ou mesmo pessimistas, com relação ao ensino de línguas no Brasil:

[N]o Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos casos de fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país (BRASIL, 1998:20).

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes (BRASIL, 1998:21).

Embora consigamos encontrar um melhor posicionamento acerca do ensino-aprendizagem da LI em contexto escolar no documento oficial BNCC, quando comparado aos PCNs, a Base fecha os olhos diante das diferentes realidades de escolas e alunos seguindo com propostas de ensino-aprendizagem homogeneizadoras e descontextualizadas.

A BNCC rompe com a perspectiva de valorização da habilidade “leitura” e desprestígio das demais (oralidade, escuta e escrita) – realidade reducionista presente nos PCNs –, recomendando atuações que valorizem cinco eixos: a oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. No entanto, diante do que sabemos acontecer nas salas de aula, tais eixos parecem ficar perdidos nas práticas pedagógicas e as aulas de LI no segundo ciclo do EF persistem em seguir pelo mesmo caminho de ensino dos

²⁶ Texto obtido em: <https://feliceuel.wordpress.com/sobre-nos/>. Acesso em: 15 de junho de 2021.

anos anteriores, promovendo momentos de reforço ao estudo de vocábulos soltos, frases prontas e valorização do desenvolvimento de uma única habilidade, a leitura.

Torna-se parte do meu ato responsivo e responsável ao mundo ser uma professora de inglês que não se conforma em compactuar com os discursos propagadores de pensamentos como “o ensino do inglês não funciona nas escolas de ensino regular”. Aceitar e confirmar tais discursos é não enxergar as ricas possibilidades que o ensino de Línguas Adicionais tem a oferecer e crescer aos alunos, desde os menores. O ensino da LI será capaz de se modificar à medida que reinventarmos as relações atribuídas a ele.

2.4 O ato de ler e as estratégias de leitura

Figura 6 – Tirinha da Mafalda.



Fonte: <http://clubedamafalda.blogspot.com/>

No tópico anterior, 2.3, evidenciei a valorização dada à habilidade da leitura nas aulas de Língua Inglesa. Porém, poderíamos considerar tal ato como realmente leitura? Seria ele o ato genuíno de ler? Mafalda, conhecida como irreverente, indagadora, reflexiva e crítica, revela pela tirinha acima exposta um convite responsivo para sua professora, também eu, no meu lugar de professora, sou questionada pela minha outra voz advinda de posição outra, agora, de pesquisadora. Afinal, o que são “coisas realmente importantes” a serem ensinadas às crianças quanto à leitura? Que são “coisas realmente importantes” na Língua Inglesa a contribuir com a formação dos ainda pequenos do EF? Se a Letícia do passado, em anos antecessores a 2018, fosse questionada sobre o que considerava ser o ato de ler, as respostas obtidas estariam baseadas nas experiências pessoais como aluna alfabetizada pelo método fônico e professora que presenciava esse mesmo método continuar a ser propagado nas escolas: observando colegas de trabalho, professoras dos primeiros e segundos anos do EFI, durante o direcionamento das aulas e aplicação de “provas de leitura” aos seus alunos. Provas nas quais um a um era chamado a vir até a mesa da professora e “ler” um trecho aleatório de

um livro escolhido pela mesma. Ao final do ato, havia uma nota, de zero a dez, atribuída e alguns comentários escritos com a finalidade de relatar aos pais o desenvolvimento dos alunos na próxima reunião escolar.

Deste modo, durante muitos anos, considerei o ato de ler como: passar os olhos por palavras em busca de alguma compreensão, ou, passar os olhos por palavras e emitir os sons a elas atribuídos, porém, muitas vezes, sem gerar compreensão alguma sobre o que acabara de ser pronunciado, já que a maior preocupação se detinha a pronunciar corretamente os sons dos vocábulos, respeitar as entonações e pausas propostas pelas pontuações.

A Letícia do presente – inundada por leituras, estudos e reflexões acerca do assunto – admite ser inconcebível como leitura as práticas mencionadas, é impossível alcançarmos por meio delas o autêntico ato de ler. Elas podem caracterizar a decifração/vocalização, ou seja, a extração dos sons gráficos de palavras vazias de significado, mas, nunca serão capazes de motivar o conhecimento e a humanização.

Desde que os gregos inventaram o alfabeto, a relação entre as letras e os sons foi considerada como fator central para a relação entre o oral e a escrita (BAJARD, 2014a). Em consequência, os métodos de aprendizagem adotaram a consciência fonológica como foco da alfabetização. Pesquisas mais recentes na área da Linguagem e Educação, propagadas principalmente por Bajard (2012; 2021) e Arena (2015), sustentam a alfabetização por meio da consciência gráfica, isto é, utilizamos a visão para compreender as palavras e, assim, depreender sentidos: nossos olhos captam conjuntos de caracteres e formam signos, sendo que, ao trocarmos um caractere em uma palavra, trocamos o seu sentido. Como exemplo podemos visualizar os vocábulos “pato” e “pata”, em que **pato** designa o animal masculino e **pata** demarca o substantivo feminino desse animal, no entanto, a mesma forma gráfica adotada para designar o substantivo feminino é adotada para se referir ao membro utilizado pelos animais para locomoção. Logo, a troca do caractere “o” por “a” estabelece uma nova negociação de sentidos.

Objetivando inaugurar as reflexões acerca do autêntico ato de ler e da alfabetização desumanizadora a qual fomos submetidos em nossa educação escolar, trago novamente a figura 6, tirinha da personagem Mafalda, como dito acima, popularmente conhecida por ser uma criança que utiliza sua fala e expressa seus pensamentos de forma bastante crítica e reflexiva. Na situação inicial (quadro 1), nos deparamos com a imagem em foco da figura de uma professora em frente a lousa preenchida com as seguintes frases: *Minha mãe me mima. Minha mãe me ama.* Ainda neste momento da tirinha, observamos a professora reproduzir

oralmente as frases escritas, logo, constatamos que a repetição do som da letra “m” nos vocábulos é intencional, pois, conforme encontrava-se nas cartilhas escolares, a alfabetização pelo método fônico caracteriza-se na vocalização de sons combinados entre vogais e consoantes com a finalidade dos alunos associarem os fonemas aos grafemas. Os quadros 2, 3 e 4 apresentam o desenvolvimento da história, vemos Mafalda se aproximar da professora, cumprimentá-la, parabenizando por ela ter deixado evidente aos alunos a boa mãe que possui, e retornar ao seu lugar. Então, o fechamento (quadro 5) conduz a crítica de Mafalda em relação ao que a professora está ensinando: *Agora, por favor, ensine pra gente coisas realmente importantes.*

O humor e crítica presentes na fala da personagem infantil são compreendidos pela relação entre percebermos a falha no método adotado pela professora, cuja finalidade não é provocar nos alunos pensamentos analíticos e reflexivos, mas sim, educar as crianças para a reprodução; e a postura de Mafalda, embora essa ainda seja uma criança, consegue significar o que está acontecendo e reagir de forma madura, preocupando-se com o tempo que estão perdendo com o tipo de ensino proposto e deixando de aprender questões realmente significativas, favoráveis à emancipação de pensamentos e constituição de sujeitos que não se sujeitam ao imposto pelas forças centrípetas²⁷.

Muitas vezes encontramos alunos como Mafalda pelo caminho: alunos curiosos, astutos e que, diversas vezes, são rotulados como bagunceiros/mal-educados. Porém, as “Mafaldas” estão tentando nos dizer que não querem se sujeitar a forma tradicional de ensino – “A tradição ensina a decifração e coloca, assim, no centro do sistema, a correspondência entre os componentes visuais e sonoros,” (BAJARD, 2014a, p.84-85) – pois, essa tenta dispor todos em formas prontas de aprendizagem, transformando-os em depósitos de conteúdo, sem reflexão ou questionamento acerca do proposto. As “Mafaldas” estão pedindo por socorro: querem ser ouvidas e valorizadas.

Quando chegam à escola, as crianças adentram os espaços cheias de esperança, elas sabem de seu potencial e acreditam que ali conseguirão encontrar caminhos para ampliar conhecimentos e visões de mundo, contudo, temos presenciado a escassez ou inexistência de oportunidades geradoras de tal encontro. Práticas reducionistas, capazes de fazer com que os alunos desacreditem de si mesmos, apagam as vozes da diversidade e as chamadas de esperança.

²⁷ Bakhtin (2015), ao discutir a relação entre o romance e a estilística, faz uso do termo “forças centrípetas” em referência às forças exercidas pelo grupo social privilegiado e, assim, dominante. As “forças centrípetas” representam a tentativa pela unificação e homogeneização dos pensamentos e ideologias.

Pouco a pouco os sujeitos sofrem o processo de reificação e massificação, tornando-se números e algoritmos para estatísticas.

Você pode estar pensando: “E como se dá este processo de reificação dos alunos dentro do contexto escolar?”. Uma das possíveis respostas pode ser encontrada por meio da condenação da leitura em ato simplório, em outras palavras, ato de transformar palavras em sons, isolado e com fins puramente didáticos, bem como a escolarização imprópria de atividades literárias. Trata-se de um processo pelo qual a escola toma para si a literatura infantil, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins — faz dela uma literatura escolarizada (SOARES, 2011).

A respeito de tais argumentos, Montes (2020, p. 257) declara:

Para escolarizar a literatura existem diversos métodos. Alguns já caíram em desuso (“identificar proparoxítonas, períodos simples, substantivos abstratos...”). Outros permanecem em vigor: o método da “interpretação dirigida”, por exemplo, que consiste em transformar o que foi um texto de significações múltiplas em um texto de significação única, ou o método das atividades paralelas, que redimem a história de seu pecado original: o de ser gratuita. Exclusões necessárias: ao escolher, escolhe-se uma história que “dá para fazer atividades” em vez de outra que só “dá para ser lida”.

Escolarizar a literatura de forma imprópria, não ensinar o genuíno ato de ler, não criar condições para a apropriação da capacidade e atitude leitoras, é negar a qualquer cidadão um dos seus direitos inalienáveis. Uma sociedade de leitores é extremamente perigosa aos governantes tiranos. Ler sempre significou ter poder: poder de ousar, de questionar, buscar o diferente; poder de criar e recriar, de refletir; poder de avaliar, criticar e tomar decisões. Retomando as ideias de Montes (2020): a leitura nos permite aprender a pescar nossos próprios peixes, ao invés de aceitar os que estão em oferta no mercado. Assim, por exemplo, quando, na Inglaterra, Henrique VIII autorizou a tradução da Bíblia, fixou-se, por lei, formas de controle a respeito de quem teria acesso à leitura: homens nobres e fidalgos poderiam ler diretamente e em voz alta; burgueses e mulheres nobres poderiam lê-la para si mesmos, mas não para os outros; o restante das mulheres, os artesãos e aprendizes, os servos, os camponeses e peões eram proibidos de lê-la (GILMONT, 1999). Desde então, a segregação nunca deixou de existir na sociedade e tentar cumprir com seu papel excludente,

Visto que a criança da família letrada beneficia-se com as riquezas da literatura muito antes do início da alfabetização [a exclusão quanto à leitura torna-se mais evidente] [...]. Se a desigualdade existia quando todas as crianças eram iniciadas à escrita na mesma idade, sete anos, hoje corremos o risco de vê-las se agravar com a entrada do livro nas famílias letradas desde o berço” (BAJARD, 2012, p.17-18).

A leitura e a literatura não podem ser interditadas. A busca é por mais livros circulando nas escolas desde muito cedo, em caráter de vivências enriquecidas de múltiplas leituras. Crianças em contato com os livros desde a mais tenra idade, pois a leitura e a literatura refletem poderosos instrumentos de dialogicidade, nos convidam à compreensão de pontos de vista diferentes, são pontos de encontro com o Outro(s): há, no mínimo, duas vozes realizando trocas verbais nos textos, a do autor e a do leitor. Deste modo, os textos ganham nova vida a cada voz que ali adentra, nutrem-se pelos novos questionamentos, parecem ansiar pelo cotejar das palavras, pois estão abertos constantemente a busca de novos significados, novas leituras.

Nosso trabalho não pode estar norteado e possuir como objetivo o tentar reduzir a leitura ao mecânico movimento de extrair sons dos grafemas; nem, tampouco, admitir atos de compreensão passiva, intencionando a existência de um sentido fixo e único aos signos. É imperioso corrigir nossa conduta a fim de substituir as perguntas “O que o autor quis dizer?” e “Qual a ideia central do texto?”, por questionamentos “O que o texto **me** diz?” e “O que **eu** quero perguntar ao texto?”. Aprender a ler é aprender a fazer perguntas ao texto, compreender é procurar pelas respostas.

Consoante a Foucambert (2008, p.63-64), defendo a construção da leitura como projeto individual do leitor, correspondendo às suas necessidades específicas em determinado momento de vida:

Ler é, então, antes mesmo de procurar informação, ter escolhido a informação que se procura. [...] trata-se sempre de uma atividade que encontra sua significação porque está inscrita no interior de um projeto.
Aprender a ler é então aprender a explorar um texto, lentamente quando o quisermos, muito rapidamente quando quisermos: é aprender a adaptar nossa busca ao nosso projeto.

Diante disso, cada leitura sempre será única, porque cada leitor mergulhará no texto engendrado por caminhos diferentes e procurando respostas de compreensão estabelecidas pelos objetivos iniciais.

Fora dessa relação entre leitor e projeto individual com o texto torna-se impossível estabelecer troca, dialogar e construir sentidos. Arena (2003) concebe o leitor como o sujeito que sabe operar com essas relações para satisfazer necessidades que ele próprio criou na interação com o Outro, ou seja, com as diversas possibilidades de suportes e materialidade de textos diversos.

Quanto à linguagem literária, ao nos colocarmos em situação de troca com os livros literários infantis, há de se considerar a força significativa dos enunciados visuais presentes, já

que, eles ocupam o espaço de grande parte das páginas (ou completamente), preenchendo-as significativamente: junto aos enunciados escritos, os enunciados visuais se encarregam de formar o todo enunciativo da obra, o projeto de dizer do(s) autor(es).

Para Manguel (2001, p.21), as imagens ocupam e formam o mundo como símbolos, sinais e alegorias, ou, ainda, como “[...] presenças vazias que completamos com o nosso desejo, experiência, questionamento e remorso”. Deste modo, assim como ocorre com os enunciados escritos, as imagens são parte de nós, nos constituem, permitem termos acesso a formas outras de enxergar e reler o mundo: elas se transformam em enunciados carregados de significados e vozes.

Apoiando-me em Bajard (2014a), sustento a concepção da imagem como projeto enunciativo visual, responsável por construir narrativas e aguçar nos leitores o desejo de alcançar outros níveis de compreensão:

Ler é compreender, é, portanto, construir sentido. Mas construímos sentido na leitura do jornal, na escuta de proclamação do Evangelho, na recitação de um texto, na audição de uma mensagem oral, na produção de um texto escrito, na leitura de uma imagem, de uma paisagem, do mundo etc. O interesse da palavra leitura para designar essas diversas atividades vem de sua referência à interpretação. Realmente, se não há compreensão, não pode haver leitura. Dessa forma, interpreta-se um desenho do mesmo modo que se interpreta uma paisagem ou um texto escrito (BAJARD, 2014a, p.89).

Colocar-se na posição de leitor de livros ilustrados e não ter por objetivo compreender a associação entre as duas narrativas (a visual e a escrita), ou não dedicar o tempo necessário para entender as possibilidades significativas propostas por elas, é perder o brilho da obra e não ser capaz de atingir camadas mais profundas da história, reduzindo a linguagem humana a apenas palavras escritas e orais. Cabral (2021, p.25) ratifica a importância da leitura de imagens como percurso emancipador à compreensão da obra literária como um todo arquitetônico:

é necessário saber ler a imagem, possuir um olhar sensível que possa compreender as relações existentes entre as cores, as formas, a distribuição das cenas no espaço das páginas, assim como as expressões, os gestos, os olhares e as posições de cada personagem no cenário, a fim de construir sentidos no conjunto da obra literária compreendendo-a como objeto estético.

O livro ilustrado infantil contemporâneo de qualidade²⁸ é pensado e concebido com o intuito de oferecer uma completa experiência estética e literária aos pequenos. Moraes (2008,

²⁸ Biazzetto (2008, p.78) considera bons livros ilustrados aqueles contidos de ilustrações, com “[...] focos de interesse em vários pontos, que inclui regiões com maior densidade de detalhes e outras com menor densidade,

p.49) compara o projeto gráfico de um livro ao projeto de uma casa, no qual sua totalidade está condicionada pela idealização do morar dentro da casa, pela idealização da “(...) disposição de espaços e ambientes, assim também o projeto gráfico de um livro propõe seus espaços, compostos por textos e imagens, e constrói um ambiente a ser percorrido”. Desta forma, não são apenas as ilustrações contidas no miolo do livro e em seus elementos externos (capa, quarta capa e orelhas) as responsáveis por possibilitar tal experiência, o tipo de papel, a forma gráfica adotada pelas letras dos enunciados escritos e o espaçamento dentre elas são fundamentais para se alcançar o objetivo desejado. Com vistas a isso, Ramos (2020, p.30) especifica:

(...) quando se fala em imagem no caso do livro infantil contemporâneo, ela não se resume apenas às ilustrações. Está relacionada apenas à definição de um projeto gráfico que estabelecerá os tipos de letras a serem usados, o tamanho, o espaçamento e o entrelinhamento delas, definirá ainda o ritmo do texto nas páginas, o que sugerirá o andamento da leitura; pensará a forma de integração entre o texto e as ilustrações; escolherá o tipo de papel que servirá de suporte e os recursos técnicos a serem utilizados na mecânica do livro.

Considerando a ilustração como uma das formas possíveis de linguagem não-verbal, ela comunica, evoca ressonâncias verbais e pode estabelecer diferentes conexões com a narrativa escrita. Linden (2011) apresenta três possíveis formas de relação entre texto e imagem, são elas: relação de redundância, relação de colaboração e relação de disjunção. Na primeira, texto e imagem repetem a mesma informação, ou seja, não há informação nova sendo divulgada por uma das linguagens. Na segunda, o texto e a imagem trabalham de maneira conjunta, competindo ao leitor o fazer emergir a significação estabelecida pelas duas linguagens. Na terceira, texto e imagem não entram em contradição, porém, distanciam-se a ponto de não ser possível detectar ponto de convergência entre os mesmos.

Devido a nossa formação escolar, reconheço as dificuldades que carregamos para conseguirmos realizar a leitura de imagens e, assim, elevar o nível de compreensão dos signos propostos pelos autores das obras. Somos herdeiros de uma sociedade educada ao não aprofundamento dos pensamentos críticos, frequentamos a escola da reprodução/memorização de informações, cujo objetivo principal é formar trabalhadores para o mercado de trabalho. Assim, se o espaço concedido durante as aulas dedicado à formação de leitores genuínos de textos escritos é escasso, o espaço para nutrir a apreciação pelos diferentes tipos de arte, como as músicas, quadros, esculturas, danças etc.; a leitura de

mas com elementos distribuídos de maneira a levar os olhos a percorrerem toda sua superfície, retornando, por fim, ao ponto de partida e, assim, capturando por mais tempo a atenção do leitor” (p.78).

enunciados visuais, é praticamente inexistente. A escola precisa ser, também, o espaço para desenvolver nos alunos o interesse por outras linguagens e, assim, abrir caminhos para que os alunos se tornem leitores mais críticos e observadores do mundo em que vivem (CASTANHA, 2008, p.145).

Em defesa por uma educação escolar humanizadora, capaz de oportunizar o desenvolvimento das capacidades máximas dos alunos, considero que a alfabetização escrita e visual deveriam caminhar juntas nas escolas, favorecendo ao amadurecimento de um olhar mais aguçado e preparado para assimilar as particularidades textuais e imagéticas: “A alfabetização visual proporcionaria à criança não apenas uma leitura melhor, mas também valorizaria a importância e a beleza das letras, dos espaços em branco, das cores, da diagramação das páginas e da relação entre texto e imagem” (OLIVEIRA, 2008, p.29).

Estamos rodeados por diferentes tipos de imagens em nosso cotidiano, estas nos penetram com intuítos mercadológicos específicos: são criadas para vender, convencer e informar. A propaganda e a mídia eletrônica utilizam a imagem para transmitir informações instantaneamente ao maior número de pessoas possíveis, tais imagens se atiram diante de nossos olhos nas embalagens, *outdoors* espalhados nas ruas e estradas, no jornal, na TV e na internet. A utilização massiva de imagens adotadas pela manipulação midiática não nos dá tempo para uma crítica ou reflexão pausada (MANGUEL, 2001), logo, sem uma adequada alfabetização visual, somos incapazes de lê-las apropriadamente:

Por isso, é importante que a ilustração de livros seja cheia de poesia, metáforas e fantasia, para que consiga, assim, emergir de um meio repleto de apelos visuais e se fazer observar, atraindo o olhar por meio da fantasia e da poesia visual. E que, desse modo, possibilite à criança e ao jovem uma experiência prazerosa e enriquecedora (BIAZETTO, 2008, p.88).

Tendo construído as reflexões acerca do ato de ler, retorno à relação primordial de nossa constituição, a alteridade, com o intuito de apresentar a direção dada às estratégias de leitura nesta dissertação. Embasando-me nos estudos dos filósofos russos da linguagem, alteridade não é apenas ter empatia pelo Outro, mas, colocar-se em situação de troca mútua com Ele, situação na qual ambos estão à procura de completude e modificação: “‘O outro’ não é apenas respeitável, ‘o outro’ nos faz falta. Sem ‘o outro’, ‘o um’ seca” (MONTES, 2020, p.104). Na educação escolar, o professor assume o papel do Outro na vida das crianças, ele precisa ser o modelo de leitor e provocar nas crianças a necessidade da leitura, oferecendo a elas oportunidades reais de relação com os diversos tipos de textos.

Da mesma forma como o homem, por necessidade, inventou a escrita, inventou, também, atos de ensinar a ler. Ao ensinarmos aos alunos estratégias de leitura, abrimos o mundo de possibilidades a eles e oportunizamos que desenvolvam o posicionamento reflexivo perante este mundo, visto que, as estratégias de leitura apresentam ao leitor formas de dialogar com os enunciados, formulando perguntas e procurando as respostas – o ato de ler se torna sinônimo de atribuição de sentido.

Apoiando-me em Girotto e Souza (2010), argumento que leitores, quando acionam as estratégias de leitura, são capazes de refletir sobre os movimentos que realizam durante o ato e, nesse complexo processo, compreendem o caminho que os fizeram entender o que leram, tomando consciência de suas ações. A fim de mobilizar os alunos rumo a se tornarem leitores independentes, as autoras elegem um conjunto de sete estratégias de leitura a serem utilizadas, são elas: conexão, inferência, visualização, questionamento, síntese, sumarização e acionar conhecimentos anteriores.

Considerando os momentos nos quais cada estratégia é posta em ação, Girotto e Souza (2010) consideram três categorias de sistematização para o trabalho com as estratégias, a “pré-leitura”, “durante a leitura” e “depois da leitura””. No entanto, tal proposição apresenta-se como uma possibilidade de categorização e percurso de trabalho pedagógico, dentre tantas outras e não deveria ser tomada de maneira engessada, sob pena de contradizer a própria concepção de linguagem, leitura e literatura subjacente à abordagem do ensino das estratégias de leitura por elas defendidas. Observemos cada uma delas a seguir:

Na **Pré-leitura** os leitores sempre penetram no texto com uma intenção prévia do que se pretende encontrar ali (aprender algo novo, confirmar uma informação, pesquisar sobre algum tópico para uma tarefa escolar etc.). Assim, acionam os conhecimentos anteriores que possuem sobre o assunto para dirigir sua busca pessoal:

Antes de ler, bons leitores geralmente ativam conhecimentos prévios que podem ser relacionados às ideias do texto. O exercício de ativar essas informações interfere, diretamente, na compreensão durante a leitura. Folhear o livro, passando rapidamente os olhos pela narrativa na pré-leitura, geralmente, resulta na formulação de hipóteses baseadas no conhecimento prévio do leitor sobre o que trata e como trata a história (GIROTTO; SOUZA, 2010, p.50).

Durante a leitura: nessa etapa, os leitores selecionam/identificam informações importantes; interrompem a leitura para refletir sobre o que leram; fazem questionamentos; fazem previsões do que pode vir a acontecer em seguida; tentam inferir o significado de palavras por meio do contexto ou de pistas presentes no texto; tentam inferir sobre

características das personagens, bem como, seus objetivos na trama; constroem a ideia principal; e projetam imagens mentais no decorrer da leitura. Já o momento “**Depois da leitura**” consiste, essencialmente, em refletir e avaliar o que acabou de ser lido, seja por meio de uma releitura ou da sumarização.

Não podemos esperar que durante o ato de ler as estratégias se mobilizem de forma tão sistemática como exposto, elas aparecerão conforme as necessidades e repertório de cada leitor, agregando novas possibilidades de leitura: elas nos orientam a ir além das camadas superficiais de entendimento, nos ensinam a (re)ler o mundo e, conseqüentemente, nos ensinam a nos colocarmos ativamente nele.

Passemos a uma breve reflexão acerca das sete estratégias:

Quadro 4 - Informações sobre as estratégias de leitura.

<p>Acionar conhecimentos anteriores</p>	<p>Nosso repertório de mundo, isto é, nossas memórias, são ativadas quando iniciamos a leitura com o intuito de relacionarmos informações que já temos acerca do que estamos lendo: quanto mais nutridos de conhecimentos e informações estamos, mais chances temos de entrar no texto abastecidos para compreendê-lo.</p> <p>Observar algumas informações e minúcias do texto pode nos ajudar a acionar o conhecimento anterior, aquele obtido por meio das vivências que nos constituem. Toda informação extra é válida para este momento, portanto, torna-se imprescindível atentar-se ao formato do texto, de onde foi extraído, quem o escreveu, as imagens que o compõem, escolha vocabular etc.</p> <p>Por agregar todas as demais estratégias de leitura (é base fundamental), é conhecida como “estratégia-mãe” ou “estratégia guarda-chuva”.</p>
<p>Conexão</p>	<p>Ao realizarmos uma leitura, conectamos os eventos que estão acontecendo com nossas experiências, vivências e leituras passadas: “Os leitores fazem naturalmente conexões entre os livros e fatos de suas vidas. Quando escutam ou leem uma história, começam a conectar temas, personagens e problemas de um livro com outro” (GIROTTO; SOUZA, 2010, p.67).</p> <p>À medida que conseguimos realizar tais conexões, vamos criando laços mais profundos com texto e possibilitando abertura para ampliarmos nossos sentimento e conhecimentos. As conexões podem realizar-se de três formas: texto-texto, texto-mundo e texto-leitor.</p> <p>Conexão texto-texto: o leitor, ao ler um texto, lembra-se e faz relação com outro texto de seu conhecimento (entre os diferentes gêneros possíveis).</p> <p>Conexão texto-mundo: faz-se ligação entre o texto lido e acontecimentos mais globais.</p>

	<p>Conexão texto-leitor: a leitura que está sendo feita suscita lembranças e fatos pessoais da vida do leitor, assim, ele consegue conectar tais momentos com acontecimentos do texto.</p>
Inferências	<p>As inferências encontram-se presente em nosso dia a dia de variadas formas, já que nos permitem “ler nas entrelinhas”. Recorremos ao ato de inferir para buscar por informações implícitas, seja por meio de gestos, olhares, conhecimento anterior, dicas tipográficas etc.</p> <p>Leitores independentes recolhem as dicas deixadas pelo autor e se tornam capazes de realizar inferências para responder perguntas e solucionar possíveis entraves durante o ato de ler.</p> <p>Considerando o ensino da Língua Inglesa, no contexto de ensino de Línguas Adicionais, os alunos também recorrem às inferências para descobrir o significado de palavras que não conhecem, procurando por evidências textuais e associando a palavra desconhecida ao contexto na qual está inserida.</p>
Visualização	<p>Visualizar é uma forma de inferir criando imagens mentais e atribuindo significados a elas. Quanto mais os leitores conseguem imaginar e visualizar as cenas que estão acontecendo, mais engajados ficam e mais prazerosa a leitura se torna, pois conseguem transformar as palavras do texto em figuras, sons, sentimentos e cheiros.</p>
Síntese	<p>Consiste em conseguir resumir a essência do texto e sintetizá-la, acrescentando a nova informação aos conhecimentos já adquiridos.</p>
Sumarização	<p>Ao tomar como ponto de partida o projeto individual de cada leitor, ou seja, a forma particular na qual este adentrará ao texto, sumarizar consiste em definir as informações que lhe são importantes dentre tantas possibilidades.</p>
Questionamentos	<p>Conforme já abordado, o verdadeiro ato de ler é fazer perguntas ao texto, é inquietar-se e buscar, durante o ato, respostas a tais inquietações. Saber fazer perguntas ao texto torna-se um ato de consciência: quando os alunos aprendem a perguntar, tomam consciência do que sabem e do que não sabem sobre o texto, assumindo o papel de responsável por sua aprendizagem.</p>

Fonte: Elaboração da autora.

Feita a apresentação das estratégias de leitura norteadoras deste trabalho, lanço-me ao trabalho de tecer algumas comparações entre essas e as estratégias expressas nas orientações da BNCC (BRASIL, 2018) para o Ensino Fundamental anos finais. Porém, antes das

comparações, torna-se essencial entender melhor a estruturação do documento, bem como, sua concepção sobre o ato de ler.

A BNCC é um projeto que começou a ser pensado desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 no Art. 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2016, p.124). Iniciada em um contexto político, em um governo com o viés de esquerda, elaborada em um governo de viés neoliberal e implementada em um governo que se denomina por nova direita, a Base é fruto de uma instabilidade política que impacta diretamente as políticas públicas.

Considerando sua estrutura, a BNCC divide a Educação Escolar brasileira em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Cabe aqui darmos atenção à segunda etapa, o Ensino Fundamental, esse apresenta as seguintes subdivisões:

Quadro 5 - Subdivisões do Ensino Fundamental no documento BNCC.

Áreas do conhecimento
Competências específicas de área
Componentes Curriculares
Competências específicas de componentes

Fonte: Elaboração da autora.

A grande área do conhecimento de interesse para este trabalho é a área denominada “Linguagens”, seus componentes curriculares englobam Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, conforme já mencionado anteriormente, o ensino deste último componente é destinado apenas aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

Muito embora a BNCC traga o esclarecimento de não ser um currículo, na prática é referência nacional obrigatória “para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2018, p.8). Logo, a escolha de quais conteúdos, dentre a diversidade de conteúdos existentes, devem ser ensinados em todas as escolas de um país é um ato de poder, “[...] pois é através desses conteúdos que se mostra que tipo de pessoa, sociedade, cultura e valores se almeja criar” (LOZANO, 2020, p.44). Há a necessidade de

indagarmos criticamente a respeito de questões sobre como a escolha dos conteúdos facilita que os grupos dominantes, representados pelos organismos internacionais, avaliem o desempenho educacional brasileiro.

Deste modo, vale recordar o quanto a BNCC é um documento/um discurso parcial: carrega as vozes, maneiras de enxergar o mundo, valores e interesses de quem o escreveu. Nas palavras de Silva (2007, p.46): “não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes”.

Tendo em vista a imparcialidade do documento, em sua totalidade, e a necessidade de compreender como as vozes nele presentes concebem o ato de ler, parto em busca de maiores informações. Em razão do componente curricular “Língua Inglesa” estar previsto apenas para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e minha pesquisa de mestrado discutir e analisar o ensino da Língua Inglesa e as Estratégias de Leitura para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental cabe, neste momento, dedicar algumas reflexões acerca dos objetivos estabelecidos pela Base para o ensino de leitura dentro do componente “Língua Portuguesa” nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O trabalho de Lozano (2020) dedicou-se em mostrar como as vertentes teóricas indicadas na Base são, em sua maioria, consoantes com a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, porém a área de alfabetização e os Objetos de Conhecimento e Habilidades para os anos iniciais do Ensino Fundamental trouxeram sérias dissonâncias; como exemplo, a própria concepção de leitura adotada pelo documento. Ao caracterizar a vertente teórica presente na Base como uma perspectiva enunciativo-discursiva, Lozano (2020) recorre aos estudos dos filósofos russos Bakhtin e Volóchinov para definir como o ato de ler é concebido. Assim, deve-se considerar que:

(...) ler um texto não é decodificar, decifrar suas estruturas, mas significá-lo considerando o interlocutor e tudo o que ele traz consigo, considerando o contexto imediato e concreto de comunicação e respondendo aos discursos do outro nesse ato interativo/dialógico, utilizando de todas as vozes e valores que nos constituíram por meio da linguagem a qual fomos expostos durante a vida (LOZANO, 2020, p.79-80).

Lozano (2020) aponta que ao adotar uma perspectiva enunciativo-discursiva, o Componente de Língua Portuguesa presente na Base tem como premissas: a) a linguagem só se realiza socialmente; b) ler ou ouvir um texto é significar os enunciados do outro, compreender suas intenções, seus valores, observar o contexto concreto de comunicação e de troca social e responder a esse outro usando nossas intenções, valores, etc.; c) a linguagem

possibilita e medeia todas as práticas e atividades humanas circulando por todos os campos dessas atividades através dos gêneros textuais.

No entanto, ao elencar as ações nos Objetos de Conhecimento, atividades como “Decodificação/Fluência de leitura” que tem como Habilidade o “ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado” (BRASIL, 2018, p.111) são mencionadas pelo documento. Portanto, há uma discrepância entre a teoria adotada sobre o que significa ler é e o que realmente se pede ao aluno. Ou seja, as crianças são treinadas para decodificar, extrair sons de palavras, sem qualquer preocupação real com a compreensão do que está sendo vocalizado bem como, com as intenções e valores da troca social.

Quando partimos para a leitura do componente curricular “Língua Inglesa”, percebemos que, assim como ocorre na perspectiva adotada para a Língua Portuguesa, o ato de ler se manifesta no documento como uma prática que precisa ser significativa e contextualizada, evocando diferentes modos de leitura (ler para ter uma ideia geral do texto, buscar informações específicas, compreender detalhes etc.), bem como diferentes objetivos (ler para pesquisar, para revisar a própria escrita, em voz alta para expor ideias e argumentos, para agir no mundo, posicionando-se de forma crítica, entre outras). Por meio dos objetivos elencados pela BNCC (BRASIL, 2018), a expectativa apresentada no documento é a de que os alunos até o nono ano consigam alcançar processos de significação e reflexão crítica dos temas propostos em aula. Para tanto, a Brasil (2018) cita como estratégia a ser desenvolvida o uso de pistas verbais e não verbais para formulação de hipóteses e, assim como na proposta difundida por Girotto e Souza (2010), as inferências.

Há, também, outro ponto de convergência entre as estratégias recomendadas pelo documento oficial e pelas autoras mencionadas, o acionar conhecimentos anteriores. A BNCC (BRASIL, 2018) apresenta as seguintes descrições no eixo leitura:

6º e 7º anos -

Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas (BRASIL, 2018).

8º e 9º anos -

Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a língua inglesa (BRASIL, 2018).

No entanto, apesar do documento considerar e fazer menção acerca das estratégias de inferência e acionar conhecimentos anteriores, não há qualquer indício de que a leitura seja reconhecida como projeto individual do leitor – encontro de vozes no qual leitores adentram ao texto com questionamentos motivados por objetivos pessoais e em busca de respostas únicas e irrepetíveis. No tocante ao eixo de leitura, o que se apresenta no documento oficial são duas práticas de leitura, o *skimming* e *scanning*, adotadas ao ensino do inglês instrumental. Esse, por sua vez, participa de um movimento maior na área de ensino de línguas denominado “língua para fins específicos (Language for Specific Purposes - LSP)”, no qual o ensino da língua empenha-se em sanar as necessidades específicas do aluno, sejam elas no âmbito comunicativo, de produção ou compreensão oral/escrita.

Na prática de *skimming* o leitor é convidado a realizar uma leitura rápida e dinâmica, sem se atentar a detalhes específicos do texto, com o intuito de captar a ideia central. É neste momento da leitura que o leitor se atenta ao *layout* do texto, ao título e subtítulo, palavras cognatas, primeiras e últimas linhas de cada parágrafo, e, também, busca informações nas referências não-verbais (como figuras, gráficos, tabelas etc.). Já o *scanning* refere-se à prática de leitura mais detalhada, cujo objetivo é localizar informações específicas no texto.

O ensino de práticas como o *skimming* e o *scanning* popularizaram-se nas salas de aula brasileiras graças ao modelo de provas adotados pelos vestibulares e pelo ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio -, uma vez que tais avaliações buscam medir conhecimentos dos alunos por meio de quantidade de informações decoradas. Desta forma, pouco a pouco, a começar pelos alunos do sexto ano até os do Ensino Médio, aprender inglês se torna decodificar palavras em textos para assinalar a alternativa correta de questões do material didático, simulados e provas de ingresso ao Ensino Superior, sem, ao menos, tentar articulá-las em algo coerente: “não basta ter sabido reconhecer duas palavras ou alguns outros indícios para executar a tarefa, é preciso ir até o ‘o que será que tudo isso significa?’ e propor um sentido (JOLIBERT, 1994, p.153)”.

Considerando as constatações obtidas pela leitura do documento acerca do ensino do ato de ler, tanto no componente curricular “Língua Portuguesa” para os anos iniciais do Ensino Fundamental, quanto no componente curricular “Língua Inglesa” para os anos finais do Ensino Fundamental, percebo que há um longo caminho a ser percorrido para que o hiato entre teoria e prática deixem de existir nas salas de aula. A batalha por um mundo mais humano precisa começar com o desejo de criarmos nos alunos necessidades autênticas de leitura e retirar a literatura do lugar estéril que tem sido colocada nas escolas. Tentativas de

ensinar as unidades mínimas das palavras às crianças e esperar que elas sejam capazes de atribuir sentidos a isso é incongruente: sem o signo, o som é apenas um ruído.

2.5 Conversar é continuar a ler

Cada um lê no texto a sua experiência, daí a vantagem da literatura, a de criar divergências de sentimentos, entendimentos e emoções. A palavra é para abrir portas, e não para pintar uma única paisagem. (QUEIRÓS, 2019, p.83).

A escola reduz as funções maiores do texto literário e o transforma em objeto de convergência, sem escrúpulo. Se o texto é usado para saber aonde o autor quis chegar, é melhor pegar o telefone e perguntar direto a ele. (QUEIRÓS, 2019, p.83).

O homem cria as diferentes formas de arte como uma tentativa de melhor compreender o mundo, logo, compreender a si mesmo. Os textos literários são projeções da vida humana e abrem passagem para o reino das possibilidades, isto é, dos sentidos conotativos. A ideia de denotação e conotação parece ser redundante para Bakhtin (2015), já que o significado dicionarizável é apenas um dos sentidos, socialmente ali apresentado, estabilizado. De acordo com o autor:

Todas as palavras exalam uma profissão, um gênero, uma corrente, um partido, uma determinada obra, uma determinada pessoa, uma geração, uma idade, um dia e uma hora. Cada palavra exala um contexto e os contextos em que leva sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções. (p.69)

Por meio da boa literatura somos capazes de experienciar sentimentos e vivenciar as grandes questões humanas – sonhos, medos, fantasias etc. – sem que precisemos, por exemplo, sair da cama. E, assim, vamos atribuindo sentidos a tais experiências abordadas nos livros, bem como ao conjunto de palavras utilizadas na literatura feitas em enunciados verbais ou visuais, Além disso, tais sentidos, sempre provisórios, podem ainda se alargar nos momentos de partilha das leituras, na família ou fora dela; em comunidades leitoras; clube de leitura; saraus; conversação no trabalho, rodas literárias, dentre outras possibilidades.

Apropriando-me das palavras de Bajour (2012), “Falar dos textos é voltar a lê-los.”, concebo as conversas suscitadas em sala de aula sobre as leituras realizadas um momento fundamental para a formação de leitores e, acima disso, para a nossa formação humana. Desenvolver a capacidade de ouvir e respeitar opiniões diferentes sobre o mesmo texto nos

proporciona enxergar outros pontos de vista, entrar nas histórias a partir de olhares distintos e percorrer caminhos que ampliem nossa visão, nos transformem: “Os fragmentos de sentido que originamos nesse encontro, quando entram em contato com os fragmentos de outros, podem gerar algo novo, algo a que talvez não chegaríamos na leitura solitária (BAJOUR, 2012, p.24)”. Desta forma, a boa literatura nos possibilita ampliar as reflexões sobre a condição humana de modo que, ao terminarmos o livro, já não podemos ser as mesmas pessoas do início da leitura.

O mesmo processo ocorre com os livros de literatura para crianças: ao explorarem o recurso das metáforas, trazem aos leitores assuntos difíceis de serem discutidos – como a morte e a separação – de forma mais leve e lúdica, incentivando os pequenos leitores a criarem conexões com o texto e as personagens e, portanto, encorajá-los a conversar sobre esses sentimentos. A ficção/metáfora prepara o caminho da criança para a aprendizagem, fazendo-as refletir sobre os sentimentos vividos pelos personagens e entrar em contato com suas próprias emoções: “Os textos literários nos tocam e nos questionam acerca de nossas visões sobre o mundo e nos convidam a perguntarmo-nos como viveríamos o que é representado nas ficções (BAJOUR, 2012, p.26)”.

No entanto, nem todos os livros destinados ao público infantil estão comprometidos em ser um projeto emancipatório, capaz de ampliar os olhares e sentimentos, bem como, apresentar aos leitores a maneira como constituímos nossas relações com os Outros e com nós mesmos. Considerando tal aspecto, torna-se essencial que os professores agucem a criticidade a fim de fugir dos livros disfarçados de literatura, mas que de literário nada possuem. Livros cujo sentido consiste em transmitir uma mensagem única ao leitor, geralmente de “bom comportamento”, devem ser evitados. Acerca disso, Montes (2020, p.112-113) declara:

Certo é que também houve – e há – muitas histórias para crianças que escondem lições de bom comportamento, histórias que talvez finjam explorar, mas que, na realidade, jogam o jogo do poder, já que se dedicam a “insulflar” certezas e de modo algum dialogar com as incertezas. Essas histórias procuram mais domesticar o leitor – ou tutelá-lo – do que levá-lo para passear por lugares incertos, perigosos.

Considerando as imagens e ilustrações que constituem o repertório de mundo das crianças – sejam as encontradas nos materiais didáticos, nos vídeos infantis disponíveis na internet ou nos jogos –, é possível constatar o predomínio da prescrição e monologia. Tais imagens e ilustrações são incapazes de suscitar aprendizagem ou constituir enunciados, elas são, meramente, repetições estereotipadas e não preocupadas em apresentar a diversidade de

vozes. Em contraponto a essas, existem livros de imagens²⁹ e livros ilustrados comprometidos com a ampliação de visões de mundo das crianças, que buscam desafiá-las e, principalmente, trazem ilustrações polissêmicas, capazes de compor diferentes pontos de vista.

Deste modo, a boa conversa literária precisa começar com a escolha adequada do material a ser levado para os pequenos. Se desejamos que os alunos expressem opiniões/visões e se lancem ao mundo da contrapalavra, precisamos oportunizar momentos em aula para isso: “Diante do texto literário, todo leitor tem o que dizer. Ao tomar da palavra, o leitor se faz mais sujeito, em vez de apenas sujeitar-se” (QUEIRÓS, 2019, p.92). De nada adianta levar livros para a sala, ensinar as crianças a mobilizarem as estratégias de leitura e pedir que preencham quadros âncoras das estratégias se não conseguirmos despertar nelas ao gosto pela leitura.

Quanto mais oportunidades damos às crianças de manifestarem seus sentimentos e impressões acerca da leitura realizada, mais chances temos de enredá-las. As conversas literárias abrem possibilidades a esse caminho, geram relações dialógicas, proporcionam que os próprios alunos busquem pelas respostas aos seus questionamentos, ao invés de recorrer ao professor. Com relação a isso, o professor precisa ser o grande incentivador da circulação de vozes. Nas primeiras experiências, por uma questão de costume perpassado na geração escolar, as crianças tenderão a direcionar seus questionamentos à figura do professor, vislumbrando-o como detentor do saber e possuidor da resposta correta. É neste momento que o jogo precisa ser invertido e o professor deve atuar com audácia, levando a própria criança, junto aos colegas de sala, a buscar por soluções, ainda que provisórias, às questões levantadas. A partir deste construir de sentidos os alunos se sentem valorizados e respeitados, como também, ao ouvir opiniões divergentes às suas, aprendem a aceitar e acolher o(s) Outro(s):

Escutar, assim como ler, tem que ver, porém, com a vontade e com a disposição para aceitar e apreciar a palavra dos outros em toda sua complexidade, isto é, não só naquilo que esperamos, que nos tranquiliza ou coincide com nossos sentidos, mas também o que de nossas interpretações ou visões de mundo. [...]. Escutar para reafirmar uma verdade que só olha a si mesma e espera a palavra do outro somente para enaltecer a própria palavra é antítese do diálogo [...]. Trata-se de um simulacro de escuta [...]. (BAJOUR, 2012, p.24).

Conforme ocorre com o ato de ler, as conversas sobre os livros nunca atingirão o esgotamento. O texto literário nos ajuda com algumas respostas, mas abre caminhos para o

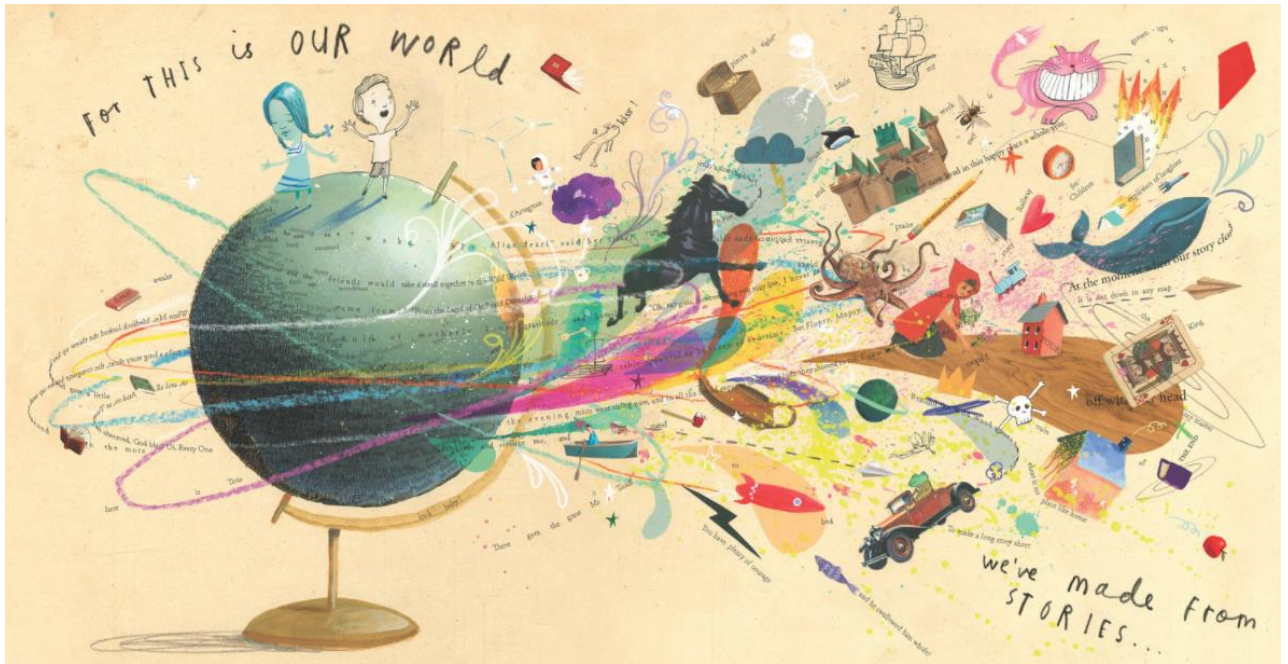
²⁹ Obras cuja narrativa é contada exclusivamente por meio de enunciados visuais.

surgimento de novas perguntas. Enquanto houver leitores desejosos por troca, as conversas continuarão a existir, florescendo nos diversos terrenos:

O regresso aos textos por meio da conversa sempre traz algo novo. A princípio para quem fala, já que escuta enquanto diz a outros o que o texto suscitou em si e desse modo ensaia sua leitura como um músico quando lê uma partitura. Nesse ensaio, a pessoa muitas vezes se surpreende com os sons de sua própria interpretação. Pôr para fora, para outros, a música de nossa leitura pode nos revelar os realces que conferimos àquilo que lemos, as melodias que evocamos ou a percepção de sua ausência, os ruídos ou os silêncios que os textos nos despertam. Esses sons saem e se encontram com outros : os das partituras de outros leitores. Como em um ensaio de orquestra, o texto cresce em acordes sonantes e dissonantes [...] (BAJOUR, 2012, p.23).

Respaldada pelos enunciados acima, reitero minha fala inicial, título deste tópico: conversar é continuar a ler. Assim, proponho para que eu e você, meu leitor, nos coloquemos durante o próximo capítulo em situação de conversa dialógica com as três obras selecionadas por mim do autor e ilustrador Oliver Jeffers.

O ENCONTRO COM OS LIVROS INFANTIS

Figura 7 – Páginas do livro *A child of books*.

Fonte: Jeffers; Winston, 2016.

Legenda: For this is our world
we've made from stories
(Pois esse é o nosso mundo
nós o fizemos a partir das histórias.³⁰)

³⁰ Tradução própria.

3.1 Apontamentos preliminares

Quando alguém entra em um mundo imaginário (o de um quadro, um espetáculo, de um jogo ou brincadeira) quebra, de alguma forma – excepcional – o tempo real, sai de casa, por assim dizer, e vai explorar. (MONTES, 2020, p.141)

Ao me propor apresentar e analisar as obras *Here we are. Notes for living on planet Earth*, *The heart and the bottle* e *A child of books*, do autor e ilustrador Oliver Jeffers, lanço-me ao desafio da compreensão dialógica dos enunciados verbais e visuais, signos ideológicos, arquitetados e constituintes do projeto de dizer do autor. Constituo-me, assim, o Outro na vida do texto, uma espécie de interlocutor capaz de trazer vida à obra, fazendo-a renascer por meio de minhas perguntas, inferências, conexões, visualizações, sumarizações e possíveis respostas alcançadas – sempre provisórias. Cotejando os enunciados presentes nos livros, isto é, revestindo a palavra do autor com a minha palavra, concebo meu ato responsivo e responsável ao mundo: minha contrapalavra.

No decurso da composição de uma obra, o autor idealiza seus possíveis leitores, aqueles cujas vozes misturam-se às vozes do texto, e fazem eclodir um novo texto: “É um encontro de dois textos – do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; conseqüentemente, é o encontro de dois sujeitos, de dois autores.” (BAKHTIN, 2011, p.311); a este Outro que se encontra com o texto pronto, Bakhtin (2011) refere-se como “segundo destinatário”. No entanto, o filósofo russo da linguagem vai além, apontando para a existência de um “terceiro destinatário”, em outras palavras, um “supradestinatário”. Este ultrapassa os limites espaço-temporais, incorrendo no “grande tempo”:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa na renovação. Questão do grande tempo. (BAKHTIN, 2011, p.410)

Embora o termo escolhido por Bakhtin (2011) para se referir a este Outro, responsável pelo encontro de sua consciência com o texto provisoriamente finalizado, seja “destinatário”,

assumo a posição diante de meu lugar de fala – embasada por leituras e discussões nos grupos de estudos do qual pertença – e defendendo a troca de tal vocábulo pela expressão “Outro”. Mediante a situação de troca verbal, é inconcebível a existência de um sujeito que atue meramente como destinatário, isto é, aquele cuja função é reduzida a apenas receber as informações. Bakhtin e os dois outros filósofos russos da linguagem presentes em meu trabalho – Volóchinov e Medviédev - sustentam a ideia de relações pautadas pela troca dialógica, logo, há a obrigatoriedade da existência de um Outro que se posicione e exerça a função de responder aquilo que lhe chega. Diante disso, podemos indicar o quanto Bakhtin (2011) também se refere a um “segundo Outro”, um “terceiro Outro” e um “supraOutro”, cuja consciência enunciativa se manifesta em contato dialógico com os textos, suscitando novos enunciados grávidos e ansiosos pelo ato responsivo.

Os bons livros literários carregam a mistura de vozes e dissolvem as fronteiras de sua época: adquirem novas significações, sujeitando-se, constantemente, a diferentes interpretações e pontos de vista. Este constante inacabamento da obra, motivador da heterogeneidade e heteroglossia³¹, é modelado pelas relações extraverbais, isto é, pelas relações subentendidas que compõe os enunciados: a propriedade extraverbal estabelecida entre os leitores e o texto assume caráter espaço-temporal, objeto e tema do enunciado e posição dos interlocutores diante dos acontecimentos. De fato, o leitor torna-se uma espécie de coautor do texto, fazendo-o ganhar vida a partir do contato, diálogo e aproximação com outro(s) texto(s) – vivências, leituras e bagagem de mundo trazidas pelo leitor -, originando uma nova obra, cujos signos alargarão a consciência do sujeito.

Certamente, durante a composição das obras, Oliver não as imaginou sendo lidas por mim, professora de Língua Inglesa para crianças do Ensino Fundamental na cidade de Marília, nem, tampouco, que elas comporiam parte de uma dissertação em Educação e embasada, sobretudo, nos estudos da Filosofia da Linguagem dos russos, cuja pretensão é analisar as possibilidades humanizadoras do trabalho com Literatura Infantil e estratégias de leitura no ensino da Língua Inglesa com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, concebo que talvez ele pudesse ficar surpreendentemente satisfeito com os rumos alcançados por seus textos visuais e escritos, com o diálogo ao qual me proponho a realizar com suas obras.

³¹ Conceito atribuído à diversidade de linguagens, vozes sociais (BAKHTIN, 2015).

Desta forma, a exposição e reflexões acerca dos livros realizadas na pesquisa de mestrado refletem a voz desta professora e pesquisadora inserida dentro de um contexto histórico-social específico e preocupada em oportunizar às crianças um processo de ensino-aprendizagem que supere questões meramente linguísticas – língua pela língua, palavras fora de contexto etc. – e alcance a linguagem, os enunciados vivos:

A língua, a palavra, são quase tudo na vida humana. Contudo, não se deve pensar que essa realidade sumamente multifacetada que tudo abrange possa ser objeto apenas de uma ciência - a linguística – e ser interpretada apenas por métodos linguísticos. O objetivo da linguística é apenas o material, apenas o meio de comunicação discursiva mas não a própria [...] [troca verbal], não o enunciado de verdade, nem as relações entre eles (dialógicas), nem as forma de comunicação, nem os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011, p.324).

Pensar sobre o caráter emancipador da Literatura consiste em enxergar as ricas oportunidades de portas e janelas sendo abertas ao mundo da diversidade, dos questionamentos, do encontro de vozes. Quando as crianças pegam um livro na mão para iniciar uma leitura, diversos aspectos podem deflagrar o ato de ler, como os elementos trazidos nos paratextos antes mesmo da narrativa ser iniciada pela primeira página do miolo da obra. Então, capa, contracapa, orelhas, guarda inicial e final, dentre outras informações adicionais, contidas por vezes nas páginas finais ou em encarte à parte, como em alguns livros artesanais, têm papel primordial na contextualização do escritor/ilustrador e obra. Cada um desses elementos, assim como os enunciados verbais e visuais, constituem parte do projeto de dizer do autor e, assim, assumem papel primordial para a compreensão do todo da obra: ater-se aos paratextos arquitetados pelo autor abre caminhos para novos sentidos da leitura, nos prepara para entrar na história e aciona conhecimentos prévios.

Termo criado por Gérard Genette em 1981, os paratextos compõem uma estrutura que envolve o texto, apresentando-o e atuando como porta de entrada. Eles propiciam e podem antecipar elementos do miolo do livro. Por isso afirma-se que

[...] frequentemente os elementos paratextuais constituem parte da narrativa, seja comunicando informações essenciais para sua compreensão, seja contradizendo a narrativa principal, produzindo, assim, novas combinações. Desse modo, compõem a totalidade estética do livro ilustrado, interferindo na relação do leitor com a obra” (ALMEIDA, 2016, p.44-45).

Ao analisar os livros de Oliver, busco evidenciar, também, o lugar de importância que os paratextos exercem para o todo arquitetônico e composicional do projeto de dizer do autor. Deste modo, no decorrer de minha exposição acerca das obras selecionados, disserto, amparada em Linden (2011), sobre algumas das definições dos elementos paratextuais.

3.2 Conhecendo o autor

My dad raised me to believe that the surest sign of intelligence in another human being is curiosity and imagination. And so I go happily on. (JEFFERS, 2018, p.218) - Meu pai me criou acreditando que o sinal mais claro de inteligência em outro ser humano é a curiosidade e a imaginação. E então eu sigo feliz com minha vida³².

Figura 8 – Fotos de Oliver Jeffers.



Fonte: Instagram “oliverjeffers”.

Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito (“*Du*”). Na explicação existe apenas uma consciência, um sujeito; na compreensão, duas consciências, dois sujeitos. [...]. Em certa medida, a compreensão é sempre dialógica (BAKHTIN, 2011, p.316).

Impelida pelas palavras de Bakhtin e desejosa por compreender o contexto no qual Jeffers cresceu, sua formação escolar e acadêmica, bem como o início de sua carreira, fui em busca de informações que pudessem agregar significações às suas obras e, portanto, ampliar meu olhar em relação a elas. Apesar das poucas fontes de consulta disponíveis – grande parte obtidas em seu *website* oficial e no livro monográfico de sua autoria, publicado em 2018,

³² Tradução própria.

intitulado *Oliver Jeffers: the working mind and drawing hand*³³ - os conteúdos obtidos foram essenciais para alargar meu ponto de vista em relação aos seus textos.

Oliver Jeffers nasceu em 1977 na cidade de Belfast – capital da Irlanda do Norte. Sua infância foi marcada por acontecimentos políticos e religiosos bastante perturbadores, nos quais as cenas de lutas e violência se prolongaram por anos no país e impactaram em sua forma de olhar as pessoas e o mundo.

Ao considerar o enunciado “The way in which you are brought up has a profound effect on who you become, and where we are brought up dramatically shapes the method of your raising.” (JEFFERS, 2018, p.21) – A maneira como você é educado tem um efeito profundo em quem você se torna, e onde somos criados influencia dramaticamente o método de nossa criação.³⁴ - o autor evidencia o papel fundamental de seus pais em sua formação, já que, desde cedo, estes se preocuparam em oferecer a Oliver e seus irmãos uma boa educação e os encorajaram a nutrir a curiosidade sobre as questões do mundo, embora o contexto político e religioso enfrentado em seu país impulsionasse ao oposto.

Jeffers descobriu ainda em sua pré-adolescência seu talento para os desenhos, tendo sido convidado a fazer pinturas em cenários para as peças teatrais da escola, mochilas e skates de amigos. Os desenhos se tornaram uma fuga e escudo de defesa para falta de amor e respeito da qual assistia acontecer em seu país: “We all, quite, quickly, learned to grow a thick skin and a quick mind. I learned to talk my way out of trouble and to charm myself into it. I learned early on that I also had an additional arrow in my quiver: I could draw well.” (JEFFERS, 2018, p.21) - Todos nós, muito rapidamente, aprendemos a desenvolver uma pele grossa e uma mente rápida. Aprendi a evitar os problemas e me encantar com eles. Aprendi desde cedo que também tinha uma flecha adicional em minha aljava: sabia desenhar bem.³⁵

Seu primeiro contato com a cidade de Nova Iorque, lugar no qual reside atualmente, deu-se aos onze anos de idade, graças a um programa de bolsa de estudos. Aos vinte anos, Oliver retorna à Nova Iorque junto de seu irmão mais velho – Rory, e, neste momento, toma consciência de que a cidade era o lugar ideal para iniciar uma nova jornada. Aos trinta anos, Jeffers consegue, de fato, mudar-se para o Brooklyn e dedicar-se à ilustração.

³³ Oliver Jeffers: mente criativa e mão desenhista – tradução própria. Livro dedicado a oferecer aos leitores uma história pessoal de como o autor voltou-se para desenvolver sua arte, seu estilo, seu amor por narrar histórias, abrindo uma janela íntima quanto ao processo criativo de seus livros ilustrados e as obras de belas-artes.

³⁴ Tradução própria.

³⁵ Tradução própria.

Diplomado em Ilustração e Comunicação Visual pela Universidade de Ulster, enredado pela cartografia, o pintor, autor e ilustrador de livros infantis, possui vinte e uma obras ilustradas traduzidas em quarenta e duas línguas. Seus livros contam histórias por meio de enunciados verbais e visuais e cativam o público de diversas idades.

How to Catch a Star (Como Pegar uma Estrela)³⁶, livro inaugural do autor e publicado em 2004, é resultado do projeto final de Oliver desenvolvido e apresentado para conclusão de curso na Universidade. A história de um garotinho que amava as estrelas e, um dia, decide ir apanhar uma delas rendeu-lhe o prêmio Livro do Ano da CBI e resultou em outras duas histórias com o mesmo protagonista: *Lost and Found* e *Up and Down* (Achados e Perdidos e Alto e Baixo)³⁷.

Figura 9 – Capas dos livros de Oliver Jeffers.



Fonte: <https://www.oliverjeffers.com/books>

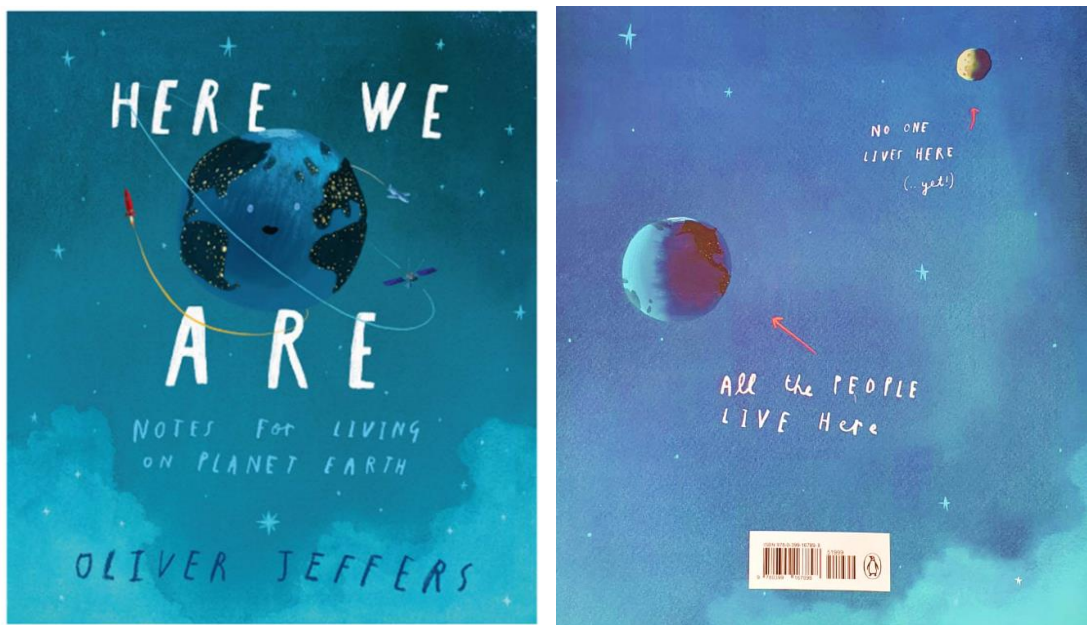
Jeffers, como poderemos observar a seguir, não somente cria narrativas, mas imagina suas histórias verossímeis, dando vida a elas, comunicando-se com diversos leitores por meio de ilustrações cativantes e narrativas visuais e verbais abrangentes. Cria condições, deste modo, para o alargamento de consciência de seus possíveis pequenos e grandes leitores.

³⁶ Tradução própria.

³⁷ Tradução própria.

3.2 Here We Are. Notes for living on planet Earth

Figura 10 – Capa e quarta capa do livro *Here We Are. Notes for living on planet Earth*.



Fonte: Jeffers, 2017.

Here We Are started as guidebook written for my newborn son, but become a way of reminding myself of the basic principles of humanity. My editor only half jokingly said it was for “new babies, new parents, and misplaced adults”. (JEFFERS, 2018, p.194) - *Here We Are* começou como um livro guia escrito para meu filho recém-nascido, mas tornou-se uma forma de me lembrar dos princípios básicos da humanidade. Meu editor meio que brincando disse que era para “novos bebês, novos pais e adultos perdidos”.³⁸

O livro foi publicado pela Editora *Philomel & HarperCollins* (Nova Iorque), em 2017, no formato vertical de 28 cm por 24 cm. A maior parte da obra é constituída por páginas duplas, ou seja, a leitura predominante deve ocorrer com o livro aberto, assim, nesta posição, chega a uma extensão de 48 cm da ponta de uma página a outra, sendo necessário segurá-lo pelas duas mãos ou apoiá-lo aos joelhos para uma leitura confortável. O livro possui 46 páginas no total, das quais 38 compõem a parte interna. Nas outras páginas encontramos os paratextos: as guardas inicial e final, a folha de dedicatória, a folha de rosto, página com duas citações – uma da astronauta e especialista em física Dra. Sally Ride, a outra do pai de Oliver – e ficha catalográfica. Nas orelhas, recebemos breves informações acerca da biografia do

³⁸ Tradução própria.

autor/ilustrador, uma lista com o nome de outras de suas obras e algumas notas escritas pela editora responsável. O livro não se encontra enumerado, com o intuito de facilitar a compreensão e análise, farei a enumeração utilizando como referência a guarda inicial, sendo essa a primeira página. *Here We Are: notes for living on planet Earth* ficou em primeiro lugar na lista de livros mais vendidos pela *NY Times* e, também, recebeu a primeira colocação de livros de 2017 da *TIME*.

O texto verbal presente na capa, figura 10, traz o título da obra e o nome do autor; o texto visual³⁹ é composto pela imagem do planeta Terra disposto nos diferentes tons de azul do Universo e rodeado por estrelas. A presença humana aparece por meio das invenções criadas pelo homem – foguete, satélite e avião – que se movimentam em volta do planeta e, também, das luzes acesas, indicando a presença de casas nos diferentes lugares (países). Porém, Oliver vai além e caracteriza/personifica o próprio planeta Terra em ser vivo, dando-lhe traços humanos: olhos e boca.

O cosmos reaparece na contracapa, figura 10. Neste momento, a Terra encontra-se acompanhada pela Lua, duas flechas vermelhas são postas com o intuito de direcionar os enunciados verbais, o primeiro, “All the people live here” (Todas as pessoas vivem aqui)⁴⁰, aponta para o nosso planeta; o segundo, com certo humor, expressa “No one lives here (...yet!)” (Ninguém vive aqui [...ainda!])⁴¹, referindo-se à Lua.

Recorro à definição de Linden (2011, p.57):

A capa de um livro é constituída pela primeira e pela quarta capas. Elas podem ser independentes, mas também podem se relacionar formando uma única imagem, separada pela lombada em dois espaços distintos. Muitas capas, em especial quando se trata de uma representação de paisagem, formam um conjunto homogêneo. Essa unidade será mais ou menos fácil de identificar, pois em geral as duas faces apresentam composições autônomas. O editor pode reservar esse espaço para, como é o caso de romances, inscrever um texto de quarta capa que permita evocar pistas de leitura, apresentar o autor ou o ilustrador. Esse espaço comporta, além disso, inscrições legais obrigatórias: número de ISBN, código de barras etc. Às vezes, o editor dá liberdade ao criador para que insira dentro de um conjunto expressivo ou apenas lúdico.

Deste modo, a composição arquitetada pelos três elementos juntos – primeira capa, quarta capa e título – oferecem pistas ao leitor, que segura nas mãos o livro ainda fechado, acerca da narrativa a ser encontrada. Possíveis questionamentos, conhecimentos anteriores, conexões e inferências são motivadas:

³⁹ Com relação ao processo de criação das ilustrações, o autor não traz tais informações nas folhas paratextuais.

⁴⁰ Tradução própria.

⁴¹ Tradução própria.

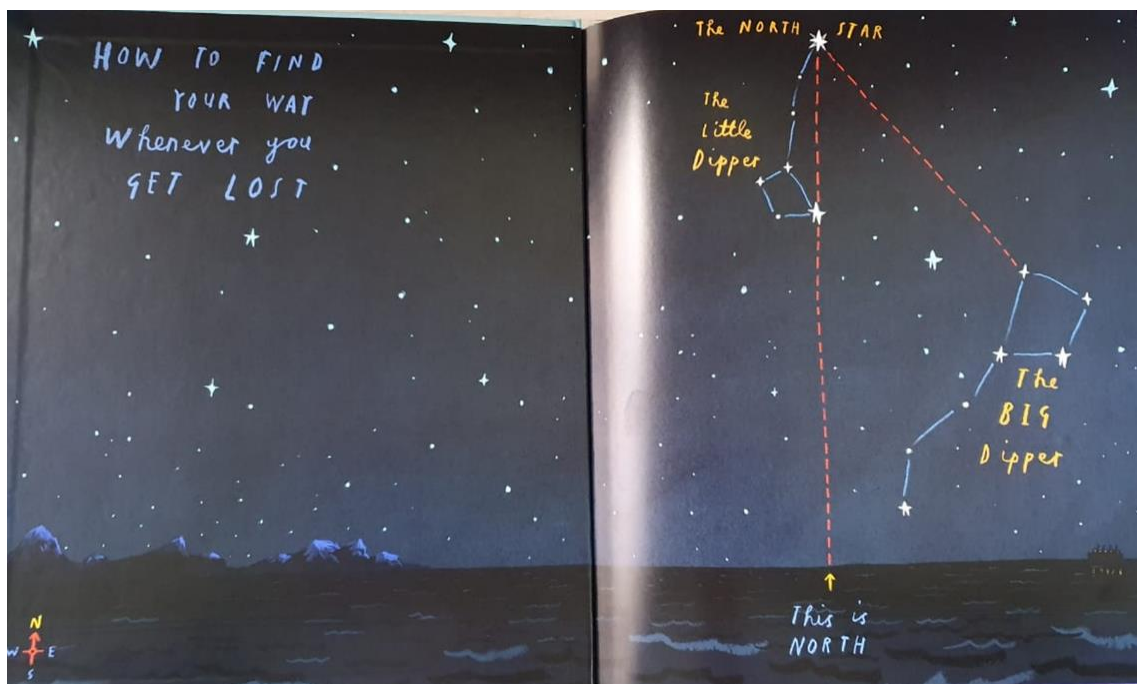
Seria um livro instrucional sobre como cuidar bem do planeta Terra?

Seria uma história que data as grandes invenções humanas?

A história seria baseada em estudos sobre a astronomia?

O leitor, cativado pelos sentimentos suscitados, não tem outra opção, abre o livro em busca de respostas e novos questionamentos. A guarda inicial, disposta em página dupla, ilustra o conhecimento utilizado por antigos marinheiros, antes das invenções tecnológicas, para descobrir qual direção seguir: a orientação pelas estrelas. Ao lado esquerdo da página, encontramos no canto superior o enunciado verbal “How to find your way whenever you get lost” (Como se orientar sempre que estiver perdido)⁴², mais abaixo, a ilustração dos pontos cardeais – norte, sul, leste e oeste – com a flecha direcionada ao norte. Ao lado direito da página, descobrimos como nos localizarmos por meio da ilustração composta pela “Estrela Maior” e constelações “Ursa Menor” e “Ursa maior”.

Figura 11 – Guarda inicial do livro *Here We Are. Notes for living on planet Earth*.



Fonte: Jeffers, 2017.

Segundo Linden (2011, p.59):

⁴² Tradução própria.

No livro ilustrado, as guardas são em geral coloridas. Isso para conduzir o leitor a uma certa disposição de espírito. Na relação com o livro, trata-se de um momento importante, o da abertura em duas acepções: de um objeto de duas dimensões passando para uma terceira, e abertura do assunto. Daí vem o uso recorrente de cores escuras ou em contraste com a capa.

Logo, os elementos presentes na guarda inicial fortalecem a ideia de adentrarmos na leitura de um livro relacionado aos estudos astronômicos.

Na página seguinte, Oliver compõe um preâmbulo dedicando o livro ao seu filho Harland (Tom my son, Harland. This book was written in the first two months of your life as I tried to make sense of it all for you. These are the things I think you need to know. – Para meu filho, Harland. Escrevi este livro nos seus primeiros dois meses de vida, enquanto eu tentava fazer o mundo significar para você. Estas são as coisas que eu acho que você precisa saber⁴³.) e, abaixo, Jeffers dialoga com o autor James Matthew Barrie – criador de Peter Pan – citando “Shall we make a new rule of life from Tonight: always to try to be a little kinder than is necessary?” (Que tal estabelecermos uma nova regra de vida a partir desta noite: tentar ser sempre um pouco mais gentil do que o necessário?⁴⁴).

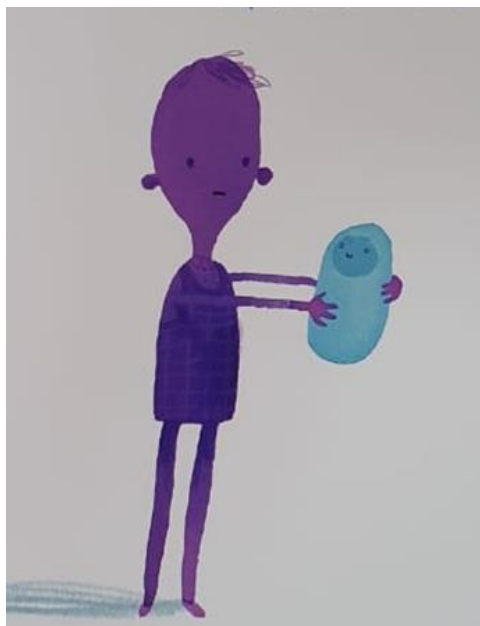
A folha de rosto, página 4, parece conversar com a dedicatória. Ao introduzir um novo elemento, a própria figura humana (um homem, com a fisionomia um pouco assustada, segurando um bebê pelas mãos e esse a lhe olhar), inferimos que eles possam ser Oliver e seu filho Harland. Assim, a narrativa ganha outro caminho possível: contar ao bebê como nossa vida no planeta Terra funciona.

Logo, somos convidados a seguir e, na condição de filhos carregados pelos braços do pai, assim como no livro bíblico de Gênesis, enxergar o mundo através dos olhos do criador/autor.

⁴³ Tradução própria.

⁴⁴ Tradução própria.

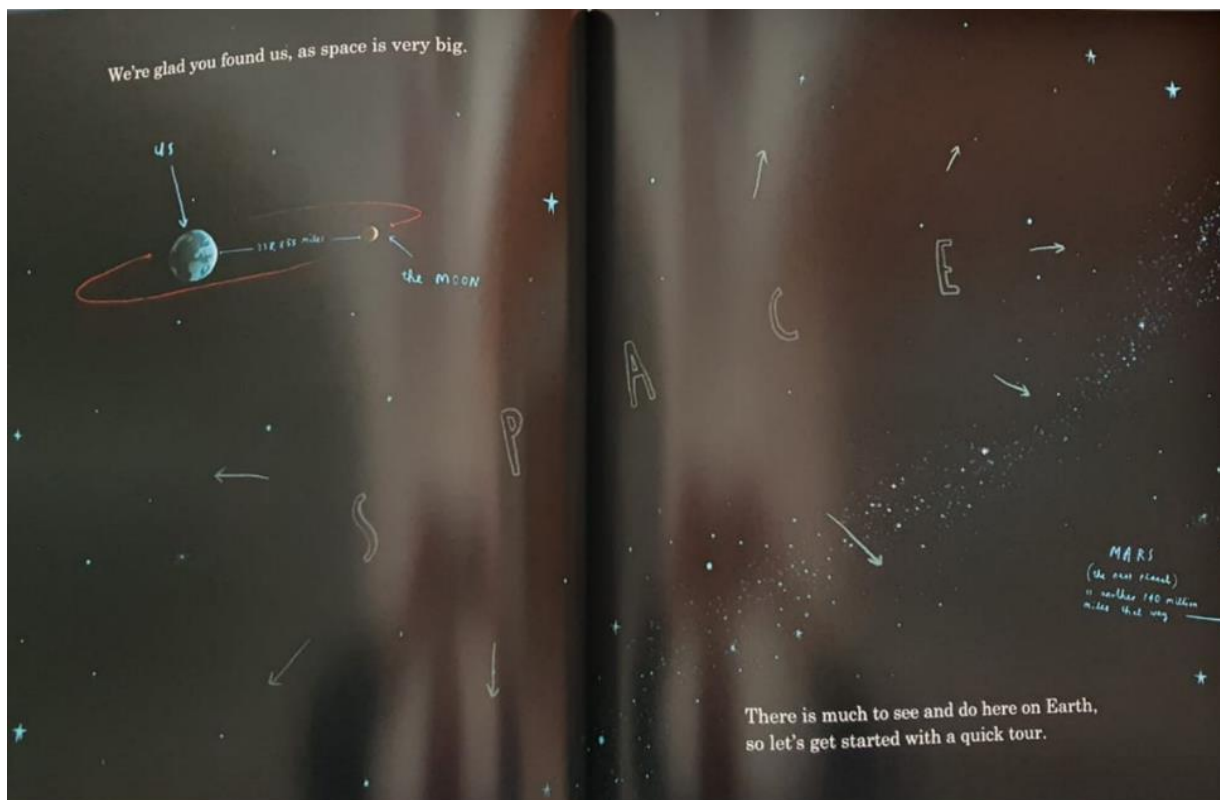
Figura 12 – Página do livro *Here we are. Notes for living on Planet Earth.*



Fonte: Jeffers, 2017.

O conjunto de páginas duplas 5/6, 7/8 e 9/10 fazem referência à constituição do Sistema Solar e a localização do nosso planeta no espaço sideral. Os enunciados visuais e escritos que compõe as páginas 9 e 10 evidenciam a grandiosidade do Universo, bem como destacam o quão distantes nós, enquanto habitantes do planeta Terra, estamos de qualquer outra presença: o autor faz questão de evidenciar em números exatos a distância entre a Terra e o objeto mais próximo a nós, a Lua. Assim, ao dispor a palavra “SPACE” nas páginas, o autor consegue estabelecer o jogo de dupla referência, ambiguidade, no qual o termo pode denominar o espaço sideral, mas também refere-se à incrível extensão do Universo: espaço que nos separa a milhares e milhares de quilômetros de qualquer outro satélite ou planeta.

Figura 13 - Página do livro *Here we are. Notes for living on Planet Earth*.



Fonte: Jeffers, 2017.

Tendo elencado os aspectos importantes do cosmos, o narrador nos convida a fixar o olhar sobre o nosso planeta, apontando para sua composição formativa de água e terra, e nos oferece enunciados visuais e escritos a respeito de suas características peculiares, ou seja, o que conhecemos desses até o momento (páginas 11, 12, 13 e 14). As páginas 15 e 16 – página dupla – oferecem um panorama do céu. O narrador anuncia por meio do texto verbal a complexidade de informações acerca desse (There is also the sky. Though that can get pretty complicated... – E também tem o céu. Mas essa parte pode ser bem complicada...⁴⁵) e, desta forma, a disposição de diferentes enunciados deixam nossos olhos confusos, sem saber sobre qual ponto se fixar, o que ler primeiro e qual a sequência correta para a leitura.

⁴⁵ Tradução própria.

Figura 14 - Página do livro *Here we are. Notes for living on Planet Earth.*



Fonte: Jeffers (2017).

Ao prosseguirmos, nos deparamos com as imagens daqueles que habitam o planeta: nós, os seres humanos, e a diversidade de outros animais terrestres, aquáticos e voadores. Jeffers (2017), primeiramente, retrata os aspectos biológicos da nossa espécie (formação do corpo humano – partes internas e externas – e destaca duas de nossas necessidades básicas: comer e se manter aquecido). Após esse momento introdutório e direcionado aos aspectos biológicos, somos conduzidos a pensar acerca de questões mais profundas, como a nossa formação social. Aponto as páginas 19 e 20, já apresentadas na introdução do capítulo 2 desta dissertação, como um dos momentos marcantes da narrativa: a riqueza dos enunciados visuais acompanhados pelos enunciados escritos destacam as diferentes raças, culturas, crenças, gostos pessoais e estilos de vida encontrados na humanidade. Oliver nos convida a parar durante alguns instantes para enxergarmos o quanto nós, humanos, pertencentes a uma mesma espécie, podemos nos tornar completamente diferentes uns dos outros: o lugar onde nascemos, a cultura de nosso país e as escolhas feitas (como pertencer a certa comunidade religiosa, comunidade que adota determinado estilo de vida etc.) afetam a forma na qual olhamos e significamos o mundo. É a partir do contato e troca com o(s) Outro(s) que nos constituímos:

A carne do corpo biológico precisa de “encarnamento” cultural. Precisa de alteridade para se identificar. Precisa de outras consciências para ser. Precisa do embate de perspectivas e olhares diferentes para se promover como consciência. Precisa de dialogia. Precisa de polifonia. Precisa de heteroglossia. Precisa de excedente de visão (OLIVEIRA, 2014, p.95).

Há, no entanto, pessoas de olhares reducionistas, essas tendem a desvalorizar e, em atos extremistas, buscam eliminar aqueles a elas considerados “diferentes” (lembramos com pavor do massacre liderado por Hitler). Deste modo, a reflexão promovida pela leitura destas duas páginas, e que Oliver tenta deixar ao seu filho, baseia-se no amor e respeito para com o próximo: enxergar a diversidade de vozes, o heterogêneo, as particularidades de cada um como chances infinitas de troca, de alterar e ser alterado – o Outro “me penetra e quando eu falo, não falo mais apenas eu, mas o eu alterado pelo outro. Ao mesmo tempo em que eu sou modificado pelo outro, também eu o modifico [...]” (GOMES, 2014, p.14).

Figura 15 - Página do livro *Here we are. Notes for living on Planet Earth*.



Fonte: Jeffers (2017).

Após a grandiosidade de enunciados fomentados, somos encorajados a virar as páginas e, assim, nos deparamos com uma proposta ilustrativa semelhante à das páginas anteriores, 19 e 20, porém, neste momento, nossos olhos se encantam com as espécies de animais aquáticos, terrestres e voadores. A diversidade de tamanhos, formatos e o colorido

desses recebem lugar de destaque na cena e a intenção torna-se ampliar a perspectiva acerca do respeito e amor aos seres vivos habitantes do planeta Terra.

Figura 16 - Página do livro *Here we are. Notes for living on Planet Earth*.



Fonte: Jeffers (2017).

O enunciado verbal “They can’t speak, though that’s no reason not to be nice to them.” (“Eles não podem falar, mas não existem motivos para não sermos amáveis com eles.”⁴⁶) cria uma conexão com as próximas páginas, 22 e 23.

⁴⁶ Tradução própria.

Figura 17 - Página do livro *Here we are. Notes for living on Planet Earth*.



Fonte: Jeffers (2017).

Remetendo-se ao verbo de ação “to speak” – falar –, o autor particulariza tal capacidade como exclusiva dos seres humanos, assim, embora o pequeno bebê ainda não consiga se comunicar por meio de palavras, o pai lhe garante que isso acontecerá em breve (“You may not be able to speak yet either, even though your head is filled with questions. Be patient, you’ll learn how to use words soon enough.” – “Você ainda não é capaz de falar, apesar de sua cabeça estar cheia de perguntas. Seja paciente, logo você vai aprender a usar as palavras.⁴⁷”). A ilustração estabelece uma conexão com tais enunciados e expõe, de forma bastante criativa, os signos que estão se formando na mente/consciência do bebê, esses vão desde objetos de seu cotidiano – como mamadeira, urso de pelúcia etc. – até conceitos e abstrações apresentadas há pouco pela figura paterna.

As próximas referências ensinadas ao pequeno são os conceitos de dia e noite, para tanto, as páginas 24 e 25 estabelecem uma ruptura em sua disposição quando comparada às anteriores: com o intuito de evidenciar o contraste entre dia-noite, o autor corta horizontalmente a página dupla. Na parte superior, os raios de sol iluminam a cena e as pessoas, tornando-as amarelas e radiantes como ele. Assim, para representar a dinamicidade

⁴⁷ Tradução própria.

do dia, Oliver posiciona em um mesmo quadrante diferentes atividades sendo exercidas: crianças brincando, famílias em passeio, pessoas exercendo seus trabalhos ou indo trabalhar etc. – em cada um dos personagens conseguimos identificar traços de movimentação, produzindo, portanto, o efeito desejado. No quadrante inferior, as cenas e personagens recebem tons de azul, é noite, tudo está tranquilo: pai, mãe e animais de estimação dormem banhados pela luz do luar, essa – a lua – é a única que se destaca na escuridão da noite.

Figura 18 - Página do livro *Here we are. Notes for living on Planet Earth*.



Fonte: Jeffers (2017).

Quanto a escolha do autor/ilustrador pelas cores utilizadas nas cenas – como também, na obra em sua totalidade -, podemos considerar:

Para selecionar apropriadamente as cores que serão usadas, precisamos levar em conta tanto aspectos objetivos quanto subjetivos da narrativa. Dos objetivos podemos citar o tempo e o clima em que a ação transcorre (dia ou noite, quente ou frio, chuvoso ou ensolarado). Os aspectos subjetivos, geralmente menos explícitos, incluem, entre outros: se a narrativa é tensa ou tranquila, se tem um ritmo rápido ou lento, se tem humor etc.; as cores estão inseridas no texto e o ilustrador deve ser um leitor sensível para buscá-las (BIAZETTO, 2008, p.80).

Após o contraste entre dia e noite ser destacado, a noção de tempo é introduzida logo a seguir: as páginas duplas 26-27 e 28-29 sugerem o contraste entre rápido e devagar. Enquanto nas duas primeiras experienciamos a calma e leveza da vida no campo e do contato com a natureza, ao virarmos a folha, somos empurrados pela agitação da vida na cidade.

Figura 19 - Página do livro *Here we are. Notes for living on Planet Earth.*



Fonte: Jeffers (2017).

Na figura 19, a predominância das cores verdes na grama e dos tons de azul e lilás no céu oferecem uma experiência de continuidade aos olhos, não há uma ruptura abrupta entre eles: os planos terra e céu parecem se misturar e formar um só. Tal experiência, agregada aos elementos da natureza (pássaros, borboletas, frutos, o riacho que corre lentamente e carrega os barcos de papel etc.), contribui para a sensação de leveza que se estende nas ações humanas. As pessoas em cena são ilustradas com os olhos fechados ou com o olhar voltado para baixo – olhos fixos no livro e nos barquinhos de papel que navegam lentamente –, logo, o não estar com os olhos abertos (estado de alerta) sugere a paz interior de quem aprecia internamente o momento vivido. Tais momentos em nossas vidas parecem se alongar e não ter pressa em passar: “Things can sometimes move slowly here on Earth.” (“Às vezes, as coisas podem se mover devagarzinho aqui na Terra”⁴⁸).

⁴⁸ Tradução própria.

Figura 20 - Página do livro *Here we are. Notes for living on Planet Earth.*



Fonte: Jeffers (2017).

Já nas páginas seguintes, figura 20, há o acúmulo de elementos cortando e rompendo horizontalmente e verticalmente os planos céu e terra que só aparecem timidamente por trás de prédios, carros, motos, navios, barcos, ponte, helicóptero, aviões, trens, fumaça etc. Assim como na figura 18, Oliver utiliza a técnica de ilustrar as pessoas realizando atividades, logo, elas também fazem referência ao agito da vida na cidade, no qual nada se encontra em estado estático: além da movimentação dos meios de transporte, observamos pessoas caminhando na rua e dentro de seus apartamentos realizando diversos movimentos, como dançar, limpar as janelas, tocar um trompete etc. A passagem do tempo acompanha o ritmo das pessoas e seus estilos de vida: “More often, though, they move quickly, so use your time well. It will be gone before you know it.” (“No entanto, com mais frequência, as coisas se movem rápido, então use bem o seu tempo. Elas passam em um piscar de olhos”⁴⁹).

Diante da leitura das páginas 24-25, 26-27 e 28-29, é possível compreender o poder de ação entre a aproximação dos enunciados visuais para o desenvolvimento da ideia de contraste. De acordo com Biazetto (2008, p.76) “Perceber é um processo tão dinâmico que uma mesma imagem vista e compreendida por um observador pode ter seu sentido alterado,

⁴⁹ Tradução própria.

colocando uma outra imagem ao seu lado. A percepção de uma imagem de quem olha e do que está em seu entorno”. Desta forma, ao cortar horizontalmente as páginas duplas 24-25, aproximando as imagens que se contrastam por meio de um descer de olhos, percebemos explicitamente e estabelecemos o oposto dia/noite. O mesmo processo ocorre com a leitura das páginas 26-27 e 28-29, no entanto, o contraste estabelecido entre rápido/devagar ocorre por meio do virar de páginas e não descer de olhos. Colocadas em um distanciamento maior dentro do livro, as páginas poderiam ser lidas de forma independente, podendo provocar sentidos diferentes de leitura. Assim, o contraste só é percebido devido a aproximação das mesmas: o entorno trona-se responsável por suscitar no leitor o sentido pretendido pelo autor/ilustrador.

Ao prosseguirmos a leitura, o autor usa o recurso de afastamento/abertura de cena a fim de apresentar um panorama geral dos conceitos elencados. Admiramos, de fora, o céu, as estrelas, a lua, a terra, as águas, as montanhas, os prédios, as casas, os variados meios de transporte, as invenções tecnológicas etc. Neste momento, a fala do pai – enunciados verbais – convidam o bebê a refletir acerca da necessidade de nos posicionarmos perante o mundo e oferecer nossa voz a ele, nosso ato responsivo e responsável: “Though we have come a long way, we haven’t quite worked everything out, so there is plenty left for you to do. You will figure lots of things out for yourself. Just remember to leave notes for everyone else.” (“Apesar de já termos feito grande progresso, nós ainda não encontramos todas as respostas, então ainda há muitas coisas que você pode fazer. Você vai descobrir muitas coisas sozinho. Apenas lembre-se de deixar anotações para outras pessoas”⁵⁰). Em outras palavras, ao habitarmos o mundo, somos chamados a agir, nossa responsabilidade – tarefa – não pode ser feita por ninguém mais além de nós mesmos, isso é assumir responsabilmente nossos atos, é o não álibi da existência: somos banhados de palavras outras e, em troca, deixamos nossas palavras irem ao encontro daqueles que as buscam.

⁵⁰ Tradução própria.

Figura 21 - Página do livro *Here we are. Notes for living on Planet Earth.*



Fonte: Jeffers (2017).

O afastamento/abertura de cena amplia-se ainda mais nas próximas páginas, 32-33.

Figura 22 - Página do livro *Here we are. Notes for living on Planet Earth.*



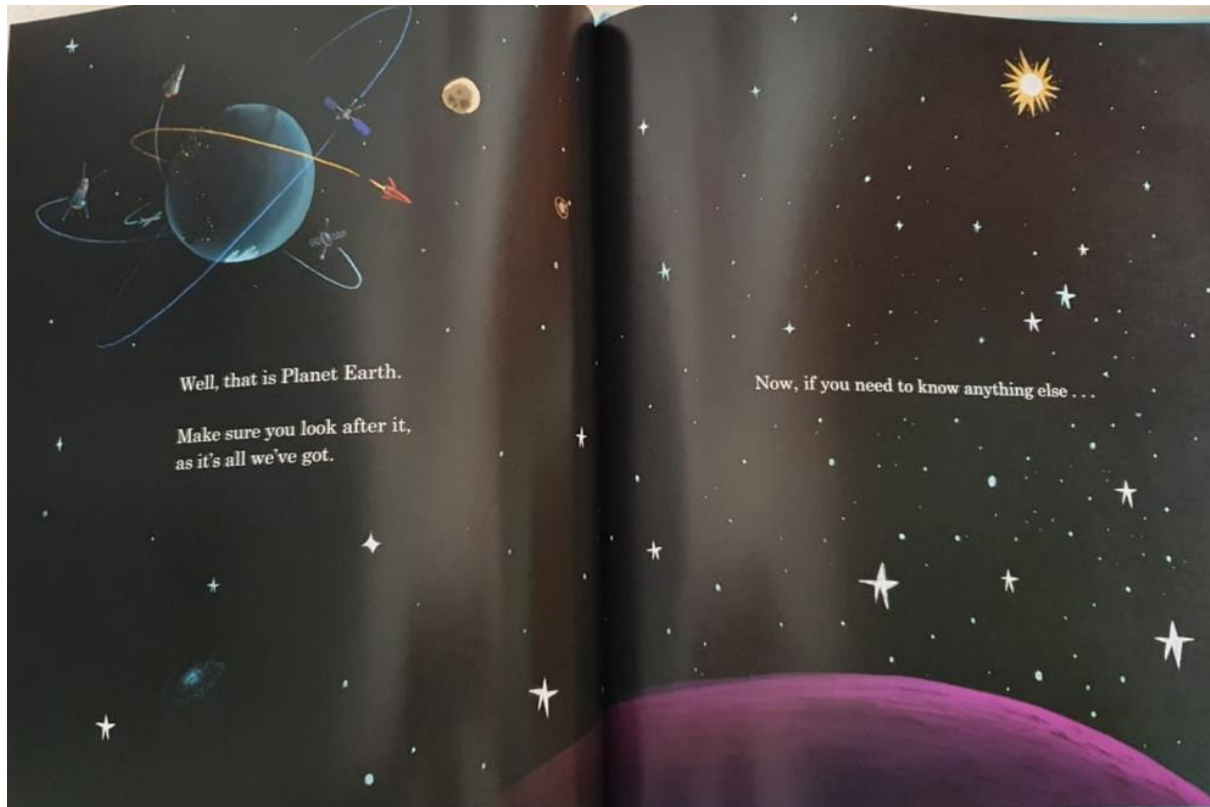
Fonte: Jeffers (2017).

Neste instante, observamos o planeta Terra em sua totalidade, nosso olhar encontra-se voltado para sua extensão, porém, ainda é possível enxergar alguns objetos em sua superfície. Embora não estejamos avistando os habitantes, os enunciados escritos acrescentam tais dados à ideia de totalidade do planeta: “It looks big Earth. But there are lots of us on here (7.327.450.667 and counting) so be kind. There is enough for everyone.” – “A Terra parece grande. Mas existem muitos de nós morando aqui (7.327.450.667 até agora) então seja gentil. Existe o suficiente para todo mundo”⁵¹.

Em seguida, páginas 34 e 35, nosso olhar se distancia novamente, avistamos a Terra em tamanho menor, logo, perdemos de vista os objetos outrora em sua superfície. Retornamos à posição de destaque do Universo e sua imensidão, porém, após toda reflexão suscitada durante o percurso, somos encorajados a observar a nossa “casa”, o quão afastado estamos de qualquer outro objeto, e não mais nos sentirmos sozinhos: temos uns aos outros para cuidar e sermos cuidados.

⁵¹ Tradução própria.

Figura 23 - Página do livro *Here we are. Notes for living on Planet Earth*.



Fonte: Jeffers (2017).

A frase iniciada na página 35, “Now, if you need to know anything else...” (“Agora, se precisar saber mais alguma coisa...”⁵²), conclui-se na próxima folha: “... just ask. I won’t be far away.” (“... é só perguntar, eu não estarei muito longe.”⁵³). Assim, a figura do pai e filho reaparecem na cena em *close*, a escuridão da noite contribui para realçar a figura dos dois. Não vemos mais um pai com o semblante preocupado, presenciamo-lo expressar um tranquilo sorriso ao ver o bebê dormindo em seus braços.

⁵² Tradução própria.

⁵³ Tradução própria.

Figura 24 - Página do livro *Here we are. Notes for living on Planet Earth.*



Fonte: Jeffers (2017).

Entretanto, a história ainda não se fecha. Na página 37, em meio a vasta escuridão, lemos o início de outra frase, “And when I’m not around...” (“E quando eu não estiver por perto...”⁵⁴). Ao virarmos, procurando pela sua finalização, somos surpreendidos com a mudança abrupta de cor: saímos da completude da cor preta e nossos olhares recebem a luminosidade do branco.

⁵⁴ Tradução própria.

Figura 25 - Página do livro *Here we are. Notes for living on Planet Earth.*



Fonte: Jeffers (2017).

De acordo com Oliveira (*apud* CABRAL, 2021, p.180) “A cor conta histórias, a cor não é um elemento assim decorativo no livro para colorir o livro. A cor é um elemento de drama, é um elo de drama do livro, a cor é como se fosse assim [...] um narrador silencioso [...] não diz nada, mas conta”. Logo, o fundo completamente branco destaca os grandes protagonistas da história do planeta, nós, os humanos. Colocando-nos na posição do bebê, somos acolhidos pelos olhares daqueles em pé: “... you can always ask someone else.” (“... você sempre poderá perguntar para outra pessoa”⁵⁵). O posicionamento das pessoas em fila contribui para a noção de continuidade, na qual sempre haverá um Outro a quem recorrer, um Outro a nos acolher. E, se não forem os nossos mais próximos – familiares e amigos -, há uma porção de pessoas, aproximadamente 7.327.463.970⁵⁶, nos esperando para contribuir com suas vozes: “You’re never alone on Earth.” (“Você nunca está sozinho na Terra”⁵⁷). A utilização da técnica da profundidade em espaços coloca em cena, enfileirados, as infinitas possibilidades de Outros a quem podemos sair buscando por respostas, nos constituindo como seres sociais.

⁵⁵ Tradução própria.

⁵⁶ Dado obtido pelo *website*: <https://www.worldometers.info/br/>. Acesso em: 15/07/2021.

⁵⁷ Tradução própria.

Figura 26 - Página do livro *Here we are. Notes for living on Planet Earth*.



Fonte: Jeffers (2017).

Assim, a cada relação de troca que estabeleço com o Outro, torno-me alguém para ele e ele para mim. Nos constituímos juntos, o processo de alteridade nos permite alterar quem somos e adquirirmos consciência acerca de nossa infinita construção social. Miotello (2018, p.20) exemplifica a relação de constituição Outro-Eu com as seguintes palavras:

[...] a Bel é minha mulher, eu a constituo minha mulher, ela não é minha mulher porque nasceu minha mulher, mas quando eu casei com ela, ela ficou minha esposa, minha mulher, minha companheira, minha parceira. Quando os meus filhos fizeram um filho, na marra eu serei constituído avô. [...]. Eu sou professor, porque eu tenho alunos, se eu não tivesse alunos eu não seria professor. Se eu tivesse compradores, eu seria vendedor. Então, depende de com quem eu estou me relacionando, eu sou uma coisa ou outra coisa. E, a cada coisa, eu sou único: marido, pai, avô, professor, comprador, eu tenho mil caras, eu não tenho uma só. Mas cada uma dessas é a metade do outro e a metade minha, e o outro me constituiu.

Na última página, a citação da astronauta e especialista em física, Dra. Sally Ride, bem como a do pai de Oliver, fecham a narrativa e nos deixam duas belas mensagens, porém, necessitam suscitar a nós novos questionamentos:

“Looking back and seeing your planet as a planet is just an amazing feeling. It’s a totally different perspective, and it makes you appreciate, actually, how fragile our existence is.” – “Olhar para trás e ver nosso planeta como um planeta é uma sensação incrível. Traz

uma perspectiva totalmente diferente e, na verdade, nos faz apreciar quão frágil é nossa existência⁵⁸. (Dra. Sally Ride)

“There are only three words you need to live by, son: respect, consideration and tolerance.” – “Filho, existem apenas três palavras que precisam orientar sua vida: respeito, consideração e tolerância⁵⁹”. (Pai do Oliver, um bom ser humano, em todos os sentidos⁶⁰)

Quão generosos estamos sendo com nossa casa (planeta Terra)? Quão generosos estamos sendo com as diversas formas de vida? Estamos sendo tolerantes e amáveis com os diferentes povos, raças, religiões etc.? Estamos ensinando nossas crianças a serem também? Quais os legados que estamos deixando a estas? Estamos promovendo um lugar de valorização das diferentes vozes? Esses e tantas outros questionamentos fazem-nos repensar nosso lugar no presente e ter esperanças para o futuro.

A guarda final retoma a mesma ideia proposta pela inicial. O enunciado escrito (“How to find your way whenever you get lost” - Como se orientar sempre que estiver perdido⁶¹) se repete no canto superior, porém, agora disposto na página à direita. Ao lado esquerdo encontramos a ilustração dos pontos Cruzeiro do Sul, Achernar, Guardiãs da Cruz e Polo Sul Celeste. A ilustração dos pontos cardeais – norte, sul, leste e oeste – também reaparece, no entanto, a flecha nos direciona à posição Sul.

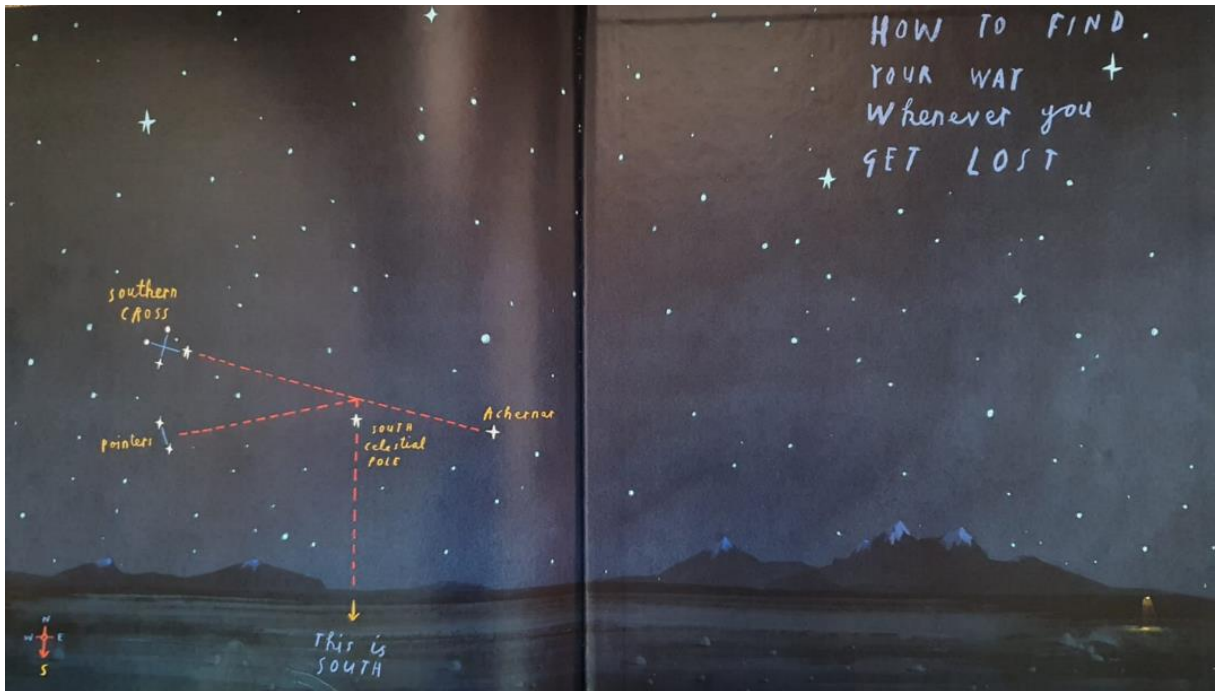
⁵⁸ Tradução própria.

⁵⁹ Tradução própria.

⁶⁰ Palavras do próprio autor.

⁶¹ Tradução própria.

Figura 27 – Guarda final do livro *Here we are. Notes for living on Planet Earth.*



Fonte: Jeffers (2017).

Finalizando o passeio, guiados pela perspectiva de Oliver, fechamos o livro, mas abrimos nossos olhos para assumir nosso lugar de fala. Diante das possibilidades infinitas de leitura da obra, já não podemos ser as mesmas pessoas que a iniciaram: se inocentes entramos, afetados devemos sair, isto é, somos responsáveis pelo mundo e sociedade que estamos criando, precisamos agir com consciência, declarar nosso lugar de fala e exercer nossa contrapalavra.

3.3 The Heart and the Bottle

Figura 28 – Capa e quarta capa do livro *The heart and the bottle*.



Fonte: Jeffers (2010).

I have never specified the relationship between the girl in this book and the person she loses. Sometimes it's better to let people project their own circumstances onto a broad idea. (JEFFERS, 2018, p.64) - Nunca especifiquei a relação entre a garota neste livro e a pessoa que ela perde. Às vezes é melhor permitir que as pessoas projetem suas próprias circunstâncias em uma ideia ampla.⁶²

O livro foi publicado pela Editora *Philomel & HarperCollins* (Nova Iorque) em 2010 e possui extensão de 24 cm por 24 cm, formato que facilita o segurar e manusear mesmo quando aberto, já que as páginas duplas adquirem tamanho de 48 cm de uma ponta a outra. *The Heart and the Bottle* é composto por 36 páginas no total, sendo 30 delas a parte interna, e as restantes, paratextos – as guardas inicial e final, ficha catalográfica e a folha de rosto. Nas orelhas, encontramos uma pequena sinopse da história, breves informações acerca da biografia do autor/ilustrador e comentários acerca de suas obras anteriores. Na ficha catalográfica, Oliver nos informa acerca do processo composicional das ilustrações: “The art for this book was made from all sort of stuff. Some watercolor, some bits from old books, some gouache, a little amount of technology, some acrylic and even a bit of house paint. I

⁶² Tradução própria.

think there is some oil paint on one page. But that might have been an accident.” – “A arte para este livro foi feita de todo tipo de material. Algumas aquarelas, alguns pedaços de livros antigos, algumas tintas guache, um pouco de tecnologia, um pouco de acrílico e até um pouco de tinta de casa. Acho que há um pouco de tinta a óleo em uma página. Mas isso deve ter sido um acidente⁶³”. Assim como em *Here We Are. Notes for living on planet Earth*, o livro não contém numeração, irei enumerá-lo utilizando como referência a guarda inicial, sendo esta, portanto, a página um.

Linden (2011, p.58) afirma: “[...] o título de um livro ilustrado se relaciona sobretudo com a representação figurada da capa. Dessa forma, ele obedece a qualquer tipo de vínculo texto-imagem, com suas relações de redundância, complementaridade ou contradição”. Ao analisarmos a relação entre o título e os elementos visuais propostos na capa, percebemos o vínculo de reiteração entre eles, ou seja, as informações contidas no título (enunciado verbal) se repetem na ilustração (enunciado visual): notamos um coração e ele se encontra dentro de uma grande garrafa.

Ainda na primeira capa, observamos a presença de um elemento adicional, não mencionado no título, uma pequena garotinha. Esta, sem sorrir, nos olha e percebemos sua mão encostada na garrafa. Amparados em Linden (2011), e conforme já citado na análise anterior, temos conhecimento de que a capa de um livro é formada pela primeira e quarta capas, podendo estas se relacionarem e formarem uma única imagem ou não. Assim, se abrirmos o livro e olharmos capa e contracapa em conjunto, conforme presente na figura 28, torna-se possível realizar a leitura da cena por completo, o que Linden (2011, p.59) denomina por “conjunto homogêneo”. Nesta posição, notamos um homem com chapéu e paletó andar de costas para a cena, criando-se, assim, a sensação de afastamento entre ele e a pequena menina.

A partir da leitura da capa e contracapa, como um conjunto homogêneo, somos provocados a questionar:

De quem seria o coração dentro da garrafa? Da menina? Do homem?

Eles se conhecem?

Qual seria a relação entre os dois?

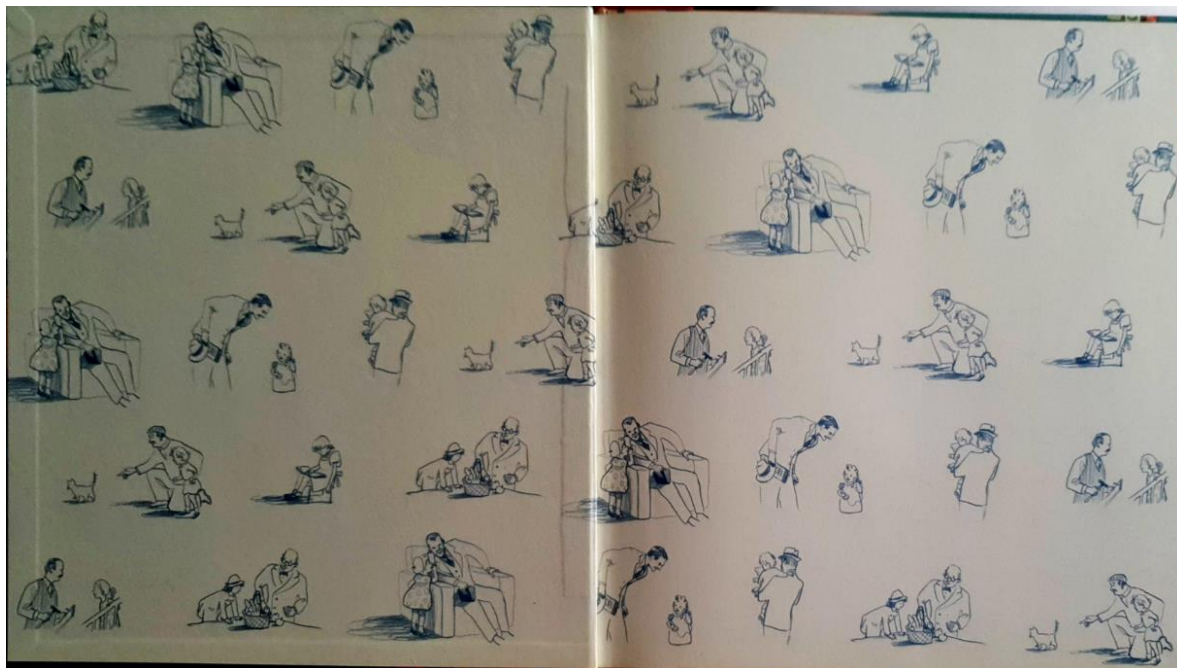
Por que a garrafa possui um tamanho bem maior que o das personagens?

Este é o momento de abrir o livro e buscar novas informações, possíveis respostas.

⁶³ Tradução própria.

A guarda inicial, disposta em página dupla, ilustra sete momentos diferentes, seis deles possuem em comum uma presença masculina junto a uma garotinha, no entanto, não parecem ser as mesmas pessoas sempre.

Figura 29 – Guarda inicial do livro *The heart and the bottle*.



Fonte: Jeffers (2010).

Seguindo a primeira fileira, sentido horizontal, da esquerda para a direita observamos: 1- um homem, cujas roupas parecem ser de um mordomo, uma menina e, ao lado dos dois, uma cesta com pães e frutas; 2- um homem sentado na poltrona, segurando um livro na mão, e uma garotinha cochichando algo em seu ouvido; 3- um homem, com chapéu e jornal nas mãos, olhando a criança falar ao telefone; 4- homem de costas com a criança em seu colo; 5- homem e menina agachados observando um gatinho passar; 6- garota sozinha, sentada na banquetta, realizando uma leitura; 7- menina descendo as escadas e encontrando o homem com martelo e tábua em mãos. Até este momento, poucas, ou nenhuma resposta para os questionamentos mencionados são obtidas. Sigamos adiante.

Figura 30 – Folha de rosto do livro *The heart and the bottle*.



Fonte: Jeffers (2010).

Na folha de rosto, acompanhados pelo nome do autor e título da obra, os personagens da capa e contracapa reaparecem. A garotinha encontra-se andando de bicicleta e o homem – inferimos que seja o mesmo ilustrado na contracapa pelo estilo da roupa e chapéu – com os olhos fechados a esticar a mão na direção da menina. Uma nova pergunta nos atinge: Qual o motivo de ele estar com os olhos fechados e esticando o braço nesta direção?

Figura 31 – Página do livro *The heart and the bottle*.



Fonte: Jeffers (2010).

Nas páginas 5 e 6, página dupla, nossos personagens encontram-se situados em uma floresta. É inverno, na grama completamente coberta pela neve aparecem dezenas de flores vermelhas e vemos diversos troncos de árvores espalhados pela cena. Surgem os primeiros enunciados verbais da narrativa: “Once there was a girl, much like any other.” (“Houve uma vez uma garota, bem parecida com as outras.”⁶⁴). A expressão “Once there was a girl...” faz alusão ao clássico início propagado nos contos de fadas, o “Once upon a time...” – “Era uma vez...”. Ao estabelecer esta relação, Oliver nos conduz a uma espécie de narrativa atemporal, ou seja, narrativa do eterno presente, na qual os fatos ali ocorridos tornam-se possíveis de acontecer enquanto houver alguém passando pelas mesmas situações que estarão presentes na história.

Diante da compreensão dos enunciados verbais, situar as personagens dentro da floresta é fundamental para completar a ideia do “Era uma vez...”, já que tal espaço está presente em grande parte dos contos clássicos, como Chapeuzinho Vermelho, João e Maria, Rapunzel, entre tantos outros. Ao compactuarmos com a proposta do autor, decidimos que não será possível adentrar na história portando os “olhos da razão”, teremos que percorrer o caminho com a visão simbólica, isto é, atribuiremos significados à narrativa de acordo com as nossas vivências, sendo, portanto, impossível duas pessoas - ou, ainda, a mesma pessoa em

⁶⁴ Tradução própria.

diferentes momentos da vida – realizarem leituras idênticas: cada um projeta fora aquilo que possui dentro de si.

Ao me referir aos significados individuais atribuídos à narrativa, trago as seguintes palavras de Bakhtin (2011, p.401) para me auxiliar: “O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo”. A leitura dialógica entre texto/leitor dependerá deste ponto de contato entre as experiências do leitor - seu contexto pessoal - e a possibilidades narrativas, isto é, à medida que projetamos no texto aquilo que nos constitui internamente, somos capazes de gerar vida nova aos enunciados, fazendo-os únicos e irreptíveis. Diante de tal negociação, a leitura dos enunciados escritos e visuais em *The Heart and the bottle* torna-se inédita, pois o contato de cada leitor com a obra será marcado pelas diferentes formas de existir e sentir o mundo, recorrendo às palavras de Manguel (2001, p.90) acerca da leitura de enunciados visuais: “(...) aquilo que lemos em um quadro varia conforme a pessoa que somos e conforme aquilo que aprendemos (...)”.

Retornando à narrativa, quando viramos a página, a garotinha e o homem estão dentro de casa juntos e conversando, logo, devem se conhecer e possuir uma relação íntima. O texto escrito (“Whose head was filled with all the curiosities of the world” – “Cuja mente estava cheia de curiosidades sobre o mundo.”⁶⁵) e os balões saindo da cabeça da pequena nos dão indícios de sua personalidade: é uma criança cheia de vida, criativa, com curiosidades e vontade de entender o mundo ao seu redor. Já o personagem masculino representa a calma e sabedoria, amparado pelo conhecimento dos livros – conhecimento científico – consegue ir elaborando respostas aos questionamentos.

⁶⁵ Tradução própria.

Figura 32- Página do livro *The heart and the bottle*.



Fonte: Jeffers (2010).

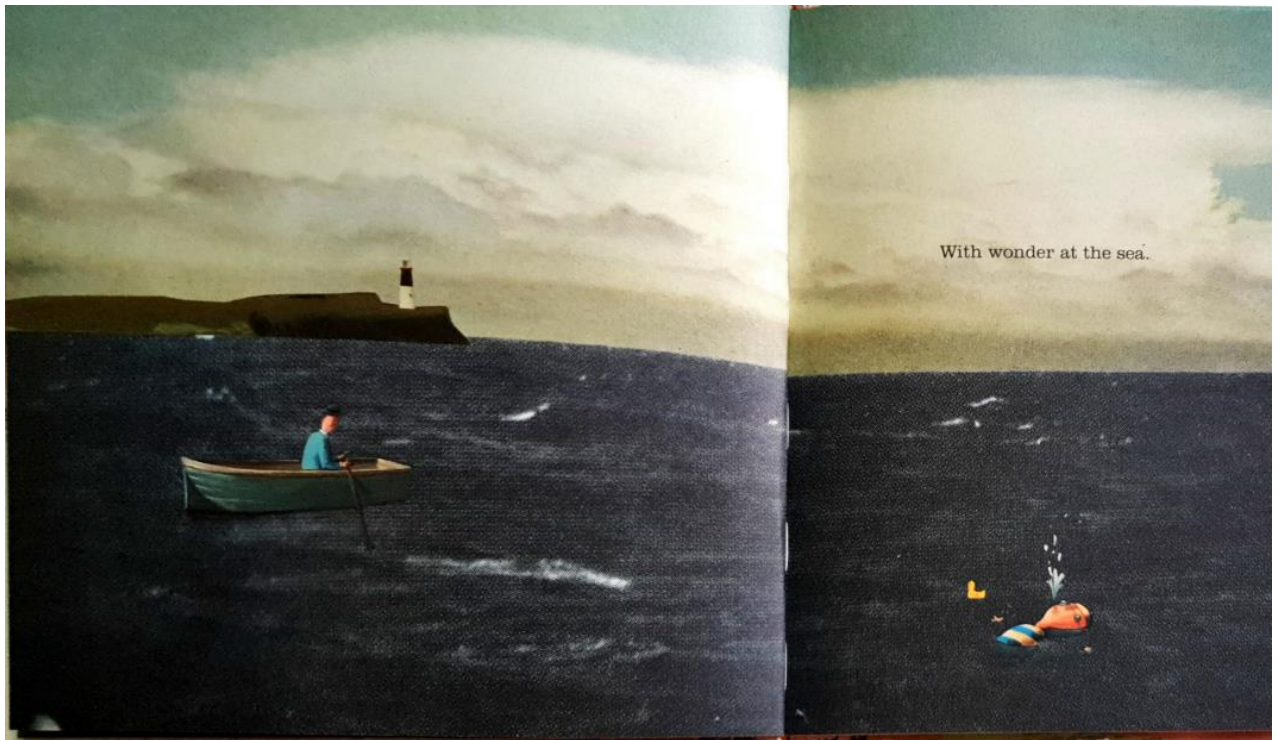
Nos três momentos seguintes, páginas duplas 9/10 – 11/12 – 13/14, os personagens seguem juntos conversando sobre constelações, aproveitando os encantos dos oceanos e descobrindo coisas novas.

Figura 33 - Página do livro *The heart and the bottle*.



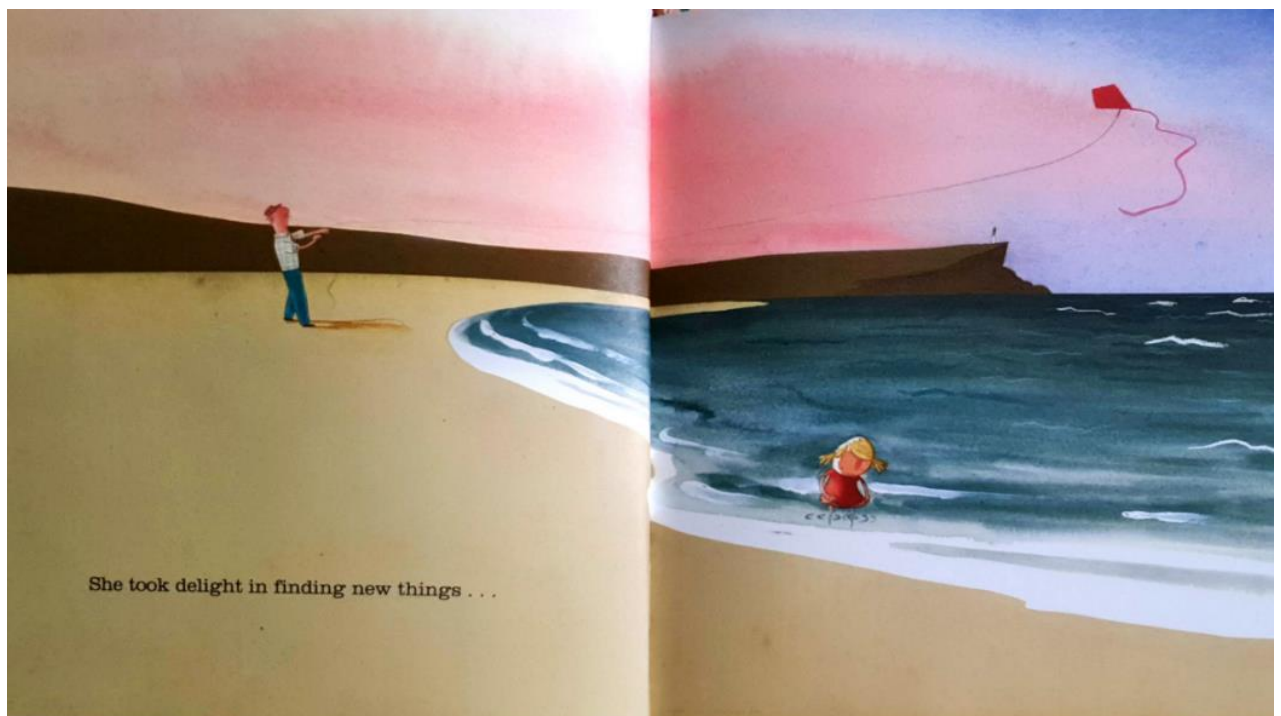
Fonte: Jeffers (2010).

Figura 34 - Página do livro *The heart and the bottle*.



Fonte: Jeffers (2010).

Figura 35 - Página do livro *The heart and the bottle*.



Fonte: Jeffers (2010).

Durante as três cenas, os elementos céu, terra e mar aparecem com destaque na narrativa. No entanto, nas páginas 13/14, o céu adquire uma importância ainda maior, pois, junto a ele surge um componente significativo para o desenvolvimento da história, capaz de antecipar acontecimentos: a pipa. A pipa vermelha, conduzida pelo nosso personagem masculino, é um objeto de ligação: seu fio une as duas pontas extremas, céu e terra – ao mesmo tempo em que a pipa ocupa o céu, ela está segura pelas mãos de alguém.

Quando subimos o olhar para observar o objeto voando, percebemos grande parte do céu azulado ser invadido pela presença da cor vermelha. Ela se espalha pelo quadrante esquerdo e parece envolver nosso personagem, porém, a garotinha com a cabeça voltada para baixo não consegue notar os acontecimentos.

Ao virarmos a folha, somos surpreendidos com duas rupturas do padrão seguido nas páginas anteriores: os fundos coloridos tornam-se brancos, destacando a garotinha que aparece pela primeira vez desacompanhada. Nas páginas 15 e 16, não há enunciados escritos, os enunciados visuais são encarregados de promover o encadeamento de ações: de início, observamos a menina ajoelhada no chão, com giz de cera na mão, começando um desenho. Em seguida, ela, quase saindo da página (recurso utilizado pelo ilustrador a fim de nos trazer a ideia de passagem de um lugar a outro), corre com o desenho pronto em mãos.

Figura 36 - Página do livro *The heart and the bottle*.



Fonte: Jeffers (2010).

Nossos olhos ficam espantados com a cena seguinte, na página 17, a garotinha chega em seu destino para mostrar o desenho, mas, tudo que encontra é a cadeira vazia...

Figura 37- Página do livro *The heart and the bottle*.



... until the day she found an empty chair.

Fonte: Jeffers (2010).

A frase iniciada nas páginas 13/14, “She took delight in finding new things...” (“Ela adorava descobrir coisas novas...”⁶⁶), tem seu complemento revelado: “... until the day she found an empty chair.” (“... até o dia em que ela encontrou uma cadeira vazia.”⁶⁷). A cor completamente branca no fundo e a técnica de ilustrar a cadeira em tamanho aumentado nos indicam a dimensão do vazio sentido pela personagem. Essa, sentindo-se diminuída e perdida, olha fixamente para a cadeira sem entender os motivos de não encontrar a figura masculina ali. E se permite permanecer longos momentos imóvel, com olhar fixo na cadeira, à espera de encontrá-la novamente ocupada.

⁶⁶ Tradução própria.

⁶⁷ Tradução própria.

Figura 38 - Página do livro *The heart and the bottle*.



Fonte: Jeffers (2010).

A escuridão da noite chega, a única luz presente é a do luar, essa entra timidamente pela janela, ilumina parte da cadeira, mas não consegue alcançar a garotinha: ela continua parada esperando compreender o ocorrido. Conforme Bakhtin (2011, p.89) evidencia: “Todos os objetos representados na obra têm e devem ter, indubitavelmente, uma relação essencial com a personagem [...]”. Assim, retornando às páginas 13/14, momento no qual a figura masculina segurava a pipa, nos recordamos do fio condutor desse objeto, capaz de ligar céu e terra, e deduzimos que houve um corte – ele já não pertence aos dois planos, apenas ao céu.

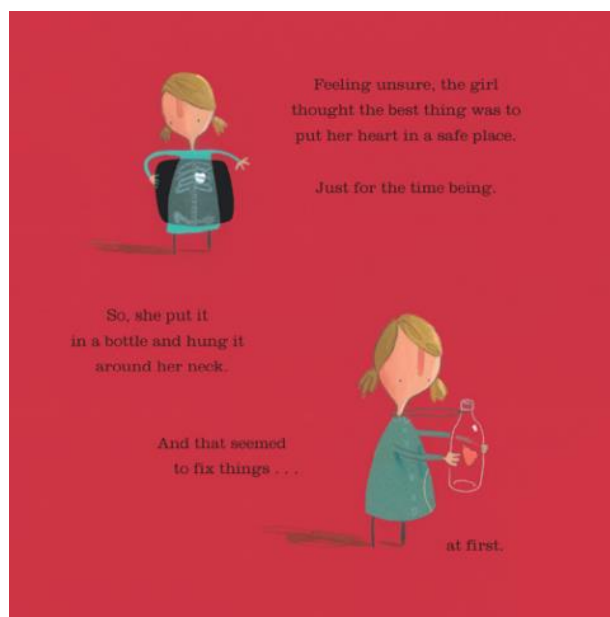
Os vazios deixados pelo autor/ilustrador nas figuras 37 e 38 são capazes de enriquecer as cenas e nos fazer atribuir sentidos para preencher a ausência captada por nossos olhos. Ao não vermos a figura masculina sentada na cadeira, somos aguçados a imaginar os possíveis motivos para tal situação. Oliveira (2008, p.27) menciona a respeito desta técnica utilizada pelo ilustrador para envolver seus leitores durante o desenrolar da trama:

O que mais nos encanta e seduz ao olharmos uma ilustração não é ver o que estamos vendo. Na verdade, o que nos atrai não é necessariamente aquilo que o ilustrador fez. Por mais estranho que possa parecer, o que desperta o interesse do olhar é aquilo que supomos que estamos vendo. Em outras palavras: as sobras são muito mais reveladoras que as luzes. O que está indefinido na penumbra, o que não foi ilustrado, mas sugerido, essa imagem que se origina em nossa mente, em nosso passado, em nossa expectativa e ansiedade de ver [...].

As próximas páginas nos esclarecem os rumos tomados pela garota. Após a fase de não compreensão/aceitação da perda, ela decide tomar uma atitude: colocar seu coração dentro de um lugar seguro, dentro de uma garrafa (“Feeling unsure, the girl thought the best thing was to put her heart in a safe place. Just for the time being.” – “Sentindo-se insegura, a menina achou melhor colocar seu coração em um lugar seguro. Apenas por um tempo.”⁶⁸). A decisão assumida trouxe-lhe certo conforto, inicialmente (“And that seemed to fix things... At first.” – “E aquilo pareceu resolver as coisas... No início.”⁶⁹).

A ilustração da cena nos mostra seu planejamento para executar a ação e, sequencialmente, o ato realizado. Ao olhar seu coração dentro da garrafa, podemos perceber ainda tristeza, mas, também, certo alívio. Um detalhe importante, que até pode passar despercebido pelos olhos dos mais velhos durante a leitura, mas não pelos olhares sagazes das crianças, é a ausência da boca na garotinha. O autor retira tal parte do corpo, provavelmente, com a intenção de nos mostrar a não possibilidade de sorrir devido ao estado em que a personagem se encontra. A ausência da boca permanecerá durante as próximas páginas.

Figura 39 - Página do livro *The heart and the bottle*.



Fonte: Jeffers (2010).

Apesar de nada mais lhe parecer igual, nossa personagem segue seu caminho. Oliver marca a passagem do tempo a partir dos enunciados visuais presentes na página 20 (figura

⁶⁸ Tradução própria.

⁶⁹ Tradução própria.

40). Ao emoldurar as cenas da garota caminhando pelos dois mesmos lugares no qual esteve com o personagem masculino (o gramado para observar as estrelas e a praia), o autor dá destaque aos anos percorridos: na primeira cena, sua altura é a de uma criança; já na seguinte, percebemos sua altura alterada, nossa personagem chegou na juventude, ou vida adulta. Linden (2011, p.108) relata a passagem de tempo e evolução dos personagens dentro da narrativa com as seguintes palavras: “Até a evolução de um personagem de quadro para quadro retrata necessariamente uma duração. Em geral, as gestões de tempo e do espaço caminham juntas [...]”.

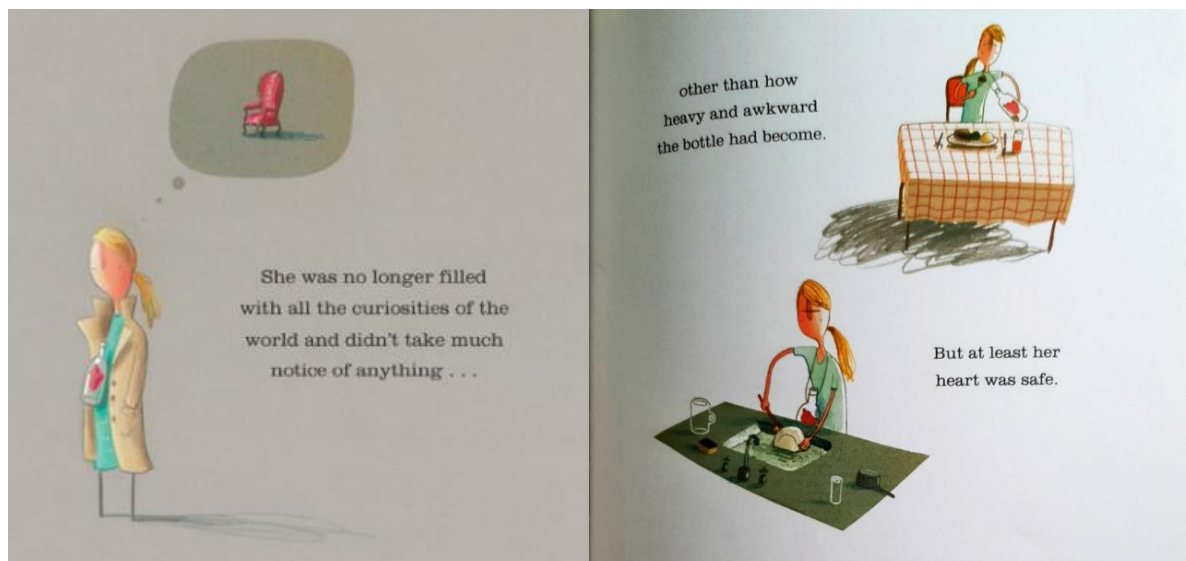
Figura 40 - Página do livro *The heart and the bottle*.



Fonte: Jeffers (2010).

Na página seguinte, os pensamentos da menina permanecem agarrados à ausência. Ela já não tem o desejo de entender as curiosidades do mundo e seus dias se tornam monótonos, repetitivos e completamente solitários, o sentimento de solidão é intensificado pelo fundo das cenas completamente branco e falta de objetos constituintes de uma casa. Ainda nestas cenas, Oliver expressa por meio dos enunciados visuais e escritos o quanto a garrafa pendurada no pescoço havia se tornado “heavy” (pesada) e “akward” (estranha). No entanto, permanecer com o coração dentro dela parecia, ainda, ser a melhor opção.

Figura 41- Página do livro *The heart and the bottle*.



Fonte: Jeffers (2010).

Um dia, ao caminhar pela mesma praia que frequentava quando pequena, a menina se depara com uma pequena garotinha: “someone smaller and still curious about the world” – “alguém tão pequeno e ainda curioso sobre as coisas do mundo”⁷⁰). Essa se parece muito com quem nossa personagem costumava ser. Imaginativa, curiosa e cheia de vida, a pequena convoca nossa personagem a ação: ela anseia pelo Outro, necessita da troca para conseguir significar o mundo ao seu redor.

⁷⁰ Tradução própria

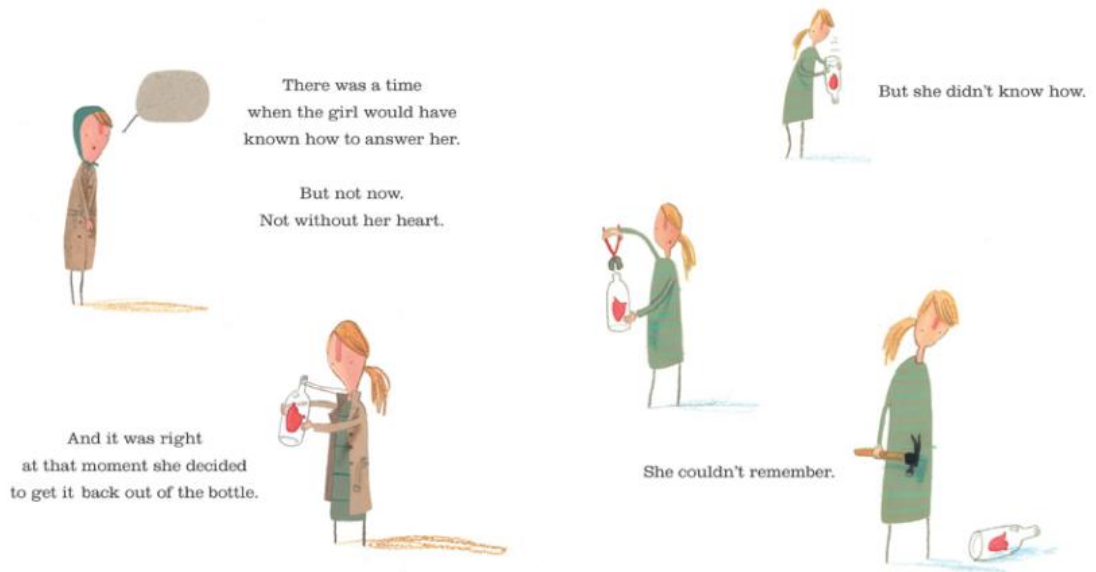
Figura 42 - Página do livro *The heart and the bottle*.



Fonte: Jeffers (2010).

Envolvida pela situação e se sentindo na condição de sujeito responsável por trazer as vozes que possam alargar a consciência do Outro, neste caso, um Outro ainda tão pequeno e frágil, nossa menina reconhece ser impossível colocar-se na situação de troca sem trazer de volta parte essencial para a existência de tal relação: seu coração. Assim, ela inicia a significativa trajetória rumo ao resgate deste órgão. Colocá-lo de volta em seu peito torna-se uma necessidade. No entanto, ela não sabia como, ela não conseguia se lembrar de como fazer isso: “But she didn’t know how. She couldn’t remember”.

Figura 43 - Página do livro *The heart and the bottle*.



Fonte: Jeffers (2010).

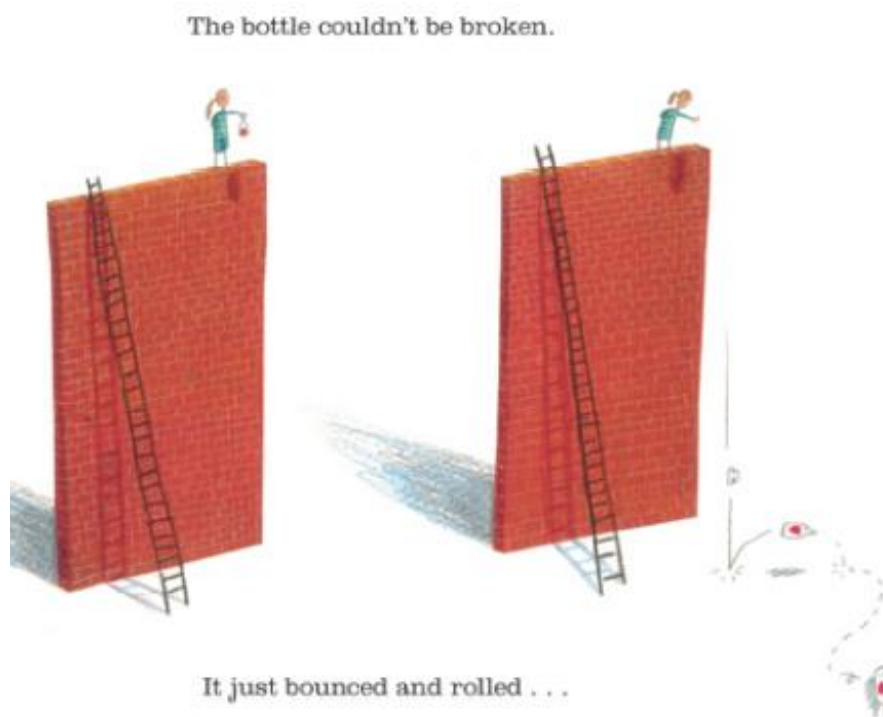
Figura 44 - Página do livro *The heart and the bottle*.

And nothing seemed to work.



Fonte: Jeffers (2010).

Figura 45 - Página do livro *The heart and the bottle*.



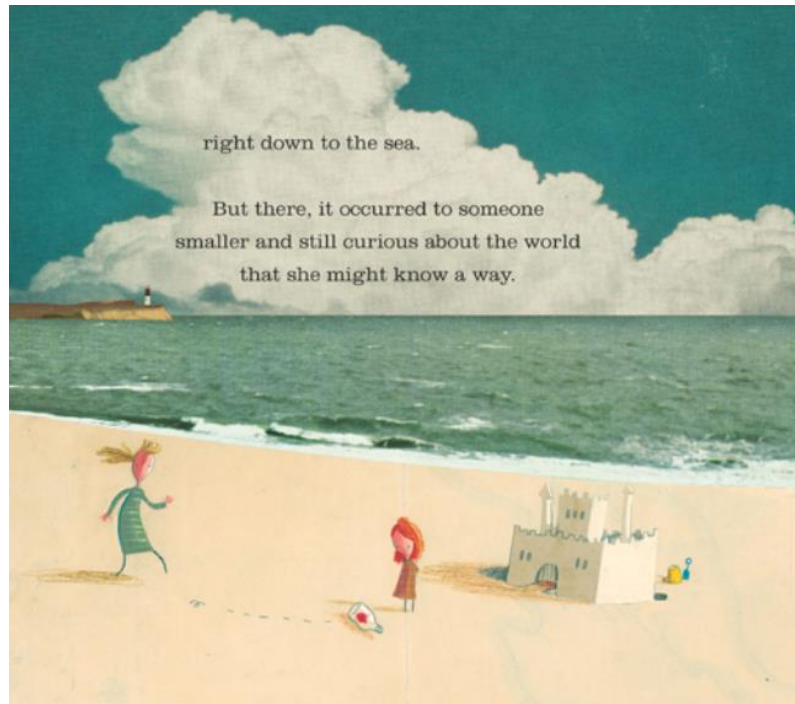
Fonte: Jeffers (2010).

A progressão de ações realizadas nas páginas 26, 27 e 28 ilustram o esforço da menina para conseguir retirar o coração da garrafa. Ela balança a garrafa com a boca para baixo, tenta usar diferentes ferramentas (como martelo, machado, serrote, faca, bomba explosiva etc.) e, até mesmo, tenta jogá-la de um muro bastante alto. Porém, nada parecia funcionar, a garrafa não poderia ser quebrada (“And nothing seemed to work. The bottle couldn't be broken.”). Quando atirada ao chão, ela apenas saltou e rolou: “It just bounced and rolled...”.

Ao virarmos a página, somos levados novamente à praia, o cenário se intensifica e percebemos a repartição entre céu, mar e terra. Nossa garota aparece correndo atrás de seu coração na garrafa e essa, concluindo seu trajeto, para aos pés da pequena garotinha curiosa acerca das coisas do mundo. Os enunciados verbais indicam esperança para o desenrolar de acontecimentos: “it occurred to someone smaller and still curious about the world that she might know a way.” (“ocorreu que alguém pequeno e ainda curioso sobre o mundo parecia saber uma maneira.”⁷¹).

⁷¹ Tradução própria.

Figura 46 - Página do livro *The heart and the bottle*.



Fonte: Jeffers (2010).

E, então, apenas aconteceu... (“And it just so happened...”)

Figura 47- Página do livro *The heart and the bottle*.

And it just so happened . . .



Fonte: Jeffers (2010).

Na página seguinte, página 31, a pequena garotinha retira o coração da garrafa e o entrega para nossa personagem. A boca e o sorriso que não lhe pertenciam mais ressurgem,

ela volta a se sentir completa novamente: a completude renasce da situação de troca com o Outro. Uma é afetada pela outra e ambas estabelecem uma relação de dependência para criar significados ao mundo: “As possibilidades de sermos alterados a cada encontro é a leveza que nos distancia da doença. É nossa cura diária” (SILVESTRI, 2014, p.50).

Figura 48 - Página do livro *The heart and the bottle*.



Fonte: Jeffers (2010).

Com o coração de volta ao lugar certo, a garota consegue olhar outra vez para a cadeira, agora, com uma nova visão, na qual ela não busca mais entender o ocorrido, mas sim, descobrir formas de ressignificar e trazer vida novamente ao objeto.

Figura 49 - Página do livro *The heart and the bottle*.



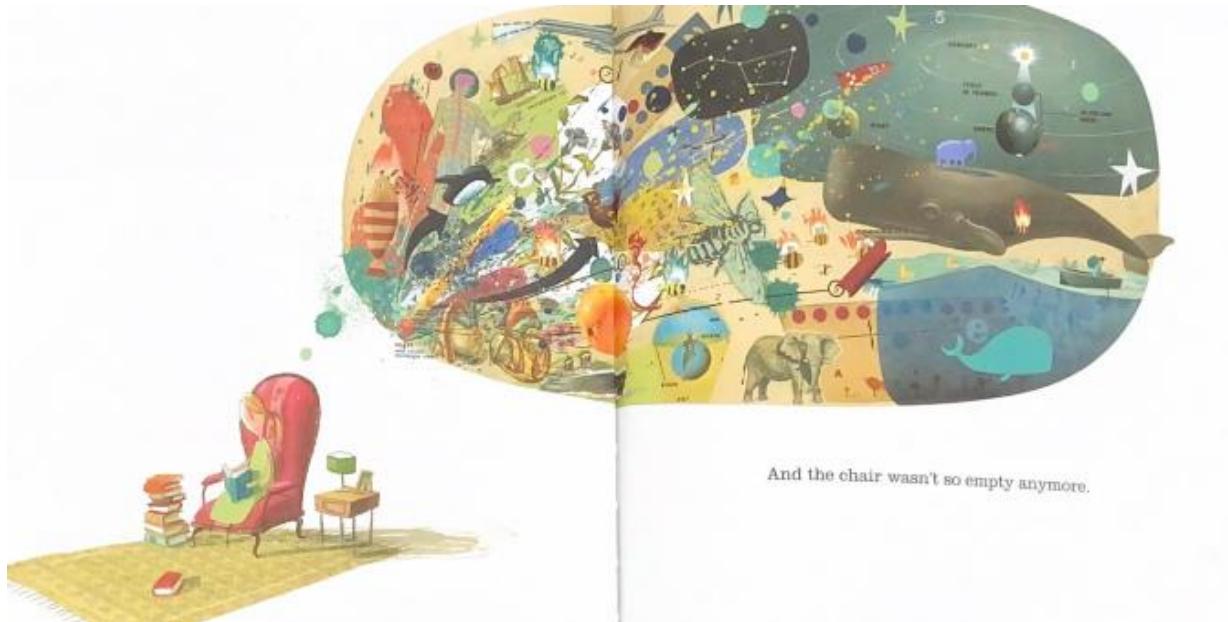
The heart was put back where it came from.

Fonte: Jeffers (2010).

Assim, ao virarmos a página, ficamos encantados com o encontro da cadeira ocupada. A imagem da personagem sentada com um livro em mãos, rodeada por diversos outros livros, e com os pensamentos repletos de signos que se fundem, formando uma grande corrente de conhecimentos e vivências adquiridas, confirma a ideia de completude. O enunciado escrito “And the chair wasn’t so empty anymore.” (“E a cadeira não estava mais tão vazia.”⁷²) nos faz ir além e enxergar não apenas o objeto, mas sim, toda consciência da garota que volta a encontrar sentidos e ser preenchida. O único vazio que resta é o da garrafa.

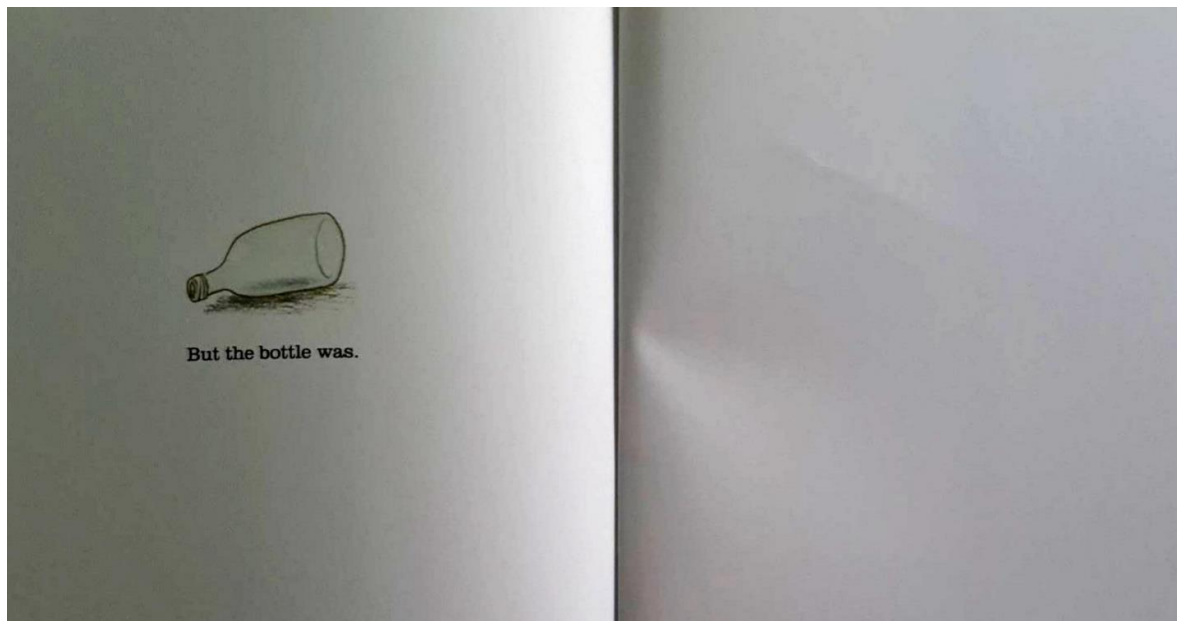
⁷² Tradução própria.

Figura 50 - Página do livro *The heart and the bottle*.



Fonte: Jeffers (2010).

Figura 51 - Página do livro *The heart and the bottle*.



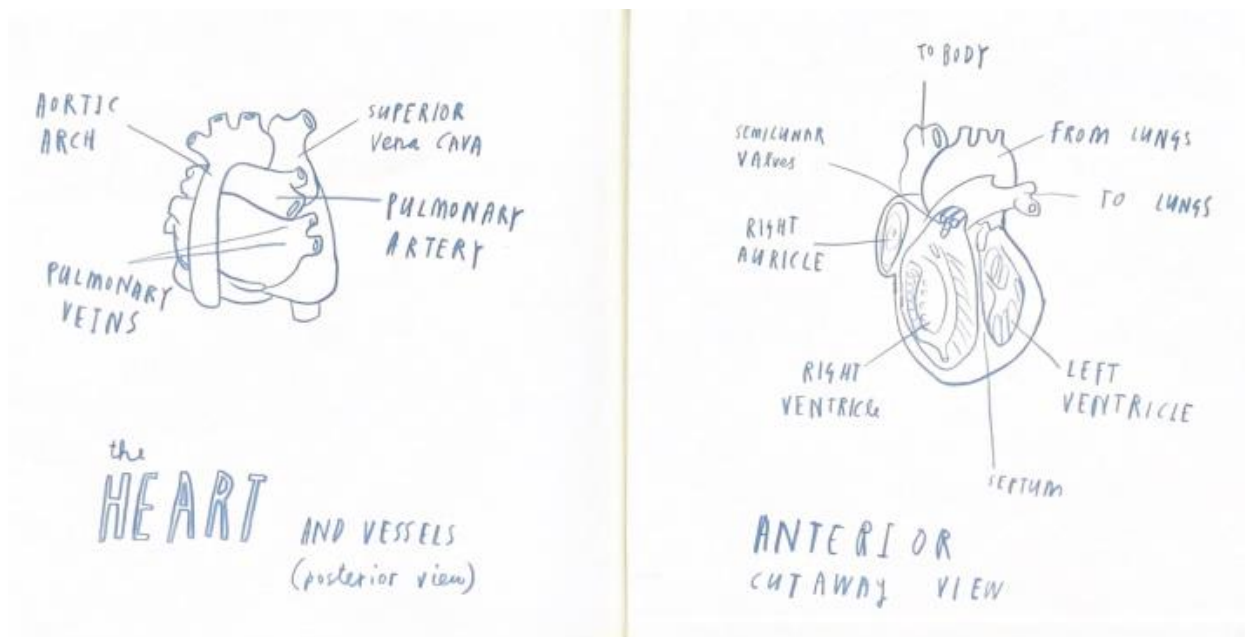
Fonte: Jeffers (2010).

Oliver arquitetou cuidadosamente os signos composicionais da obra afim de possibilitar aos leitores inúmeras construções de sentidos: projetamos na história e nas personagens aquilo que possuímos dentro de nós mesmos, isto é, a nossa leitura se torna uma ressignificação das vivências por meio das metáforas do livro. Nas palavras de Bakhtin (2011, p.400): “Cada palavra (cada signo) do texto leva para além de seus limites. Toda interpretação

é o correlacionamento de dado texto com outros textos”. Deste modo, a última página completamente em branco – vazia – pode, a princípio, parecer ingênua e sem intenção alguma, porém, a partir de uma leitura atenta, ela é capaz de evocar no leitor significações: somos convidados a observar o não mais conteúdo da garrafa e estender o olhar para a vastidão de possibilidades da página seguinte. A folha em branco representa tudo que desejamos

Portanto, concluímos a leitura impulsionados pelas diferentes formas de dar sentido ao órgão vital, o coração. Visualizando o órgão humano a partir de duas óticas anatômicas diferentes – o coração e vasos (visão posterior) e vista anterior ou em corte –, o autor nos conduz de volta ao mundo real.

Figura 52 – Guarda final do livro *The heart and the bottle*.



Fonte: Jeffers (2010).

O pacto estabelecido ao início da leitura, de deixarmos de lado os pensamentos racionais e adentrarmos na leitura portando a visão simbólica, na qual os signos que nos constituem interiormente refletem nos símbolos da narrativa, a fim de completá-la e torná-la única a cada leitor, é findado. Desta forma, ao fecharmos o livro, compreendemos que as funções do coração, assim como da leitura, ultrapassam aspectos simplistas e direcionam-se para o simbólico, para a fabulação.

Candido (1995), no ensaio O direito à literatura, apresentado em uma Conferência sobre os Direitos Humanos, define a literatura do seguinte modo:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Visto deste modo a Literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação (CANDIDO, 1995, p.176).

A concepção de literatura adotada por mim aqui está voltada na concepção de criação poética, ficcional e dramática e não, meramente, em ler como compreensão de palavras, mas falo de uma capacidade imaginativa. Candido (1995, p.176), assim, continua: “Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado”.

O autor sinaliza que o ato de criar ficção é inerente ao humano e para a leitura literária há envolvimento dessa fabulação e imaginação. Em harmonia com essa assertiva, Barbosa (2000, p.32) sintetiza que a Literatura ou a ficção em geral, como necessidade profunda do homem, é instrumento capaz de intensificar um processo de humanização que advém precisamente das construções do imaginário. Sendo assim, não seria a construção do imaginário a irmã mais nova senão gêmea da construção do pensar estrategicamente, do ler reflexivamente?

3.4 A child of books

Figura 53 – Capa e quarta capa do livro *A child of books*.



Fonte: Jeffers; Winston (2016).

Sam Winston and I made this book together over a period of five years. Characters I created moved through a landscape of type that Sam created in a poem we wrote together. The landscapes are all made up of excerpts from stories we enjoyed as children, and is our shared ode to literature and imagination. (JEFFERS, 2018, p.84) - Sam Winston e eu fizemos este livro juntos por um período de cinco anos. Os personagens que criei se moveram por uma paisagem que Sam criou, em um poema que escrevemos juntos. As paisagens são compostas de trechos de histórias que gostávamos quando crianças e, portanto, são nossa ode compartilhada à literatura e à imaginação.⁷³

A child of books é uma criação de Oliver em coautoria com Sam Winston. Sam é artista plástico, estudou na Universidade de Artes da Filadélfia e seus trabalhos integram as coleções permanentes da *Tate Britain*, do *British Museum*, do *MoMA* e da Biblioteca do Congresso em Washington. A obra foi publicada no ano de 2016 pela Editora *Walker Books UK & Candlewick Press* (Massachusetts).

⁷³ Tradução própria.

O livro possui 26 cm de largura por 27 cm de altura. Todas as páginas estão dispostas em formato de página dupla, logo, a leitura adquire extensão de 52 cm da ponta de uma página a outra, sendo necessário segurá-lo pelas duas mãos, ou apoiá-lo aos joelhos para realizar sua leitura. Assim, podemos considerar a leitura das páginas na direção horizontal, ou, de acordo com Linden (2011, p.53), “à italiana”: mais largo que alto, permitindo uma organização plana das imagens, favorecendo a expressão do movimento e do tempo, bem como a realização de imagens sequenciais.

A child of books é composto por 38 páginas, sendo 30 da parte interna e 8 dos paratextos (guardas inicial e final, ficha catalográfica, folha de dedicatória e a folha de rosto). Nas orelhas, encontramos informações acerca da história e uma breve biografia sobre a carreira de Oliver e Sam. Os dados presentes na ficha catalográfica expressam que as ilustrações foram feitas com lápis aquarela e colagem digital. Conforme observado nas duas obras anteriores, o livro não possui as páginas enumeradas, portanto, adotarei como referência a guarda inicial, tornando-a página um do livro.

A child of books recebeu a premiação *Bologna Ragazzi Award* de ficção, estreou em quinto lugar na lista dos mais vendidos do *New York Times* e foi traduzido para mais de 20 idiomas.

Tendo em vista o que Linden (2011) expressa acerca da composição homogênea da capa inicial e quarta capa, podemos realizar uma leitura conjunta dos elementos presentes nestes dois pontos do livro com o intuito de nos prepararmos/anteciparmos para a narrativa. Segundo Nikolajeva e Scott (2011, p. 70): “É interessante também observar qual ilustração foi escolhida para a capa. As capas de livros ilustrados sinalizam o tema, o tom e o caráter da narrativa, além de sugerir um destinatário”. Logo, a capa inicial posiciona em pé um grande livro vermelho com alguns detalhes na cor dourada, o fato de conter uma fechadura em sua capa inicial nos remete à necessidade de um “código” (chave) para o acesso aos tesouros ali guardados. Sentada na parte superior desse livro, vemos uma pequena garota, de vestido e tranças no cabelo, ela não se parece com um ser humano, sua cor azul e corpo translúcido nos recorda a figura de um fantasma/espírito. Passando o olhar da figura da garota para o quadrante direito, percebemos o título da obra – *A child of books* – escrito no mesmo tom de azul da menina, assim, podemos inferir que “A child” a quem o título se refere é a mesma garota ali sentada. Atrás do livro, trechos de cantigas e histórias clássicas são projetadas como sombra do objeto.

Após a leitura dos elementos composicionais da primeira capa, conduzimos nossos olhares à quarta capa e nos deparamos com o item fundamental para a abertura do livro, a grande chave dourada é exposta ao centro e indica a possibilidade de entrarmos para o mundo da imaginação. Com base em tais informações, novos questionamentos vão surgindo:

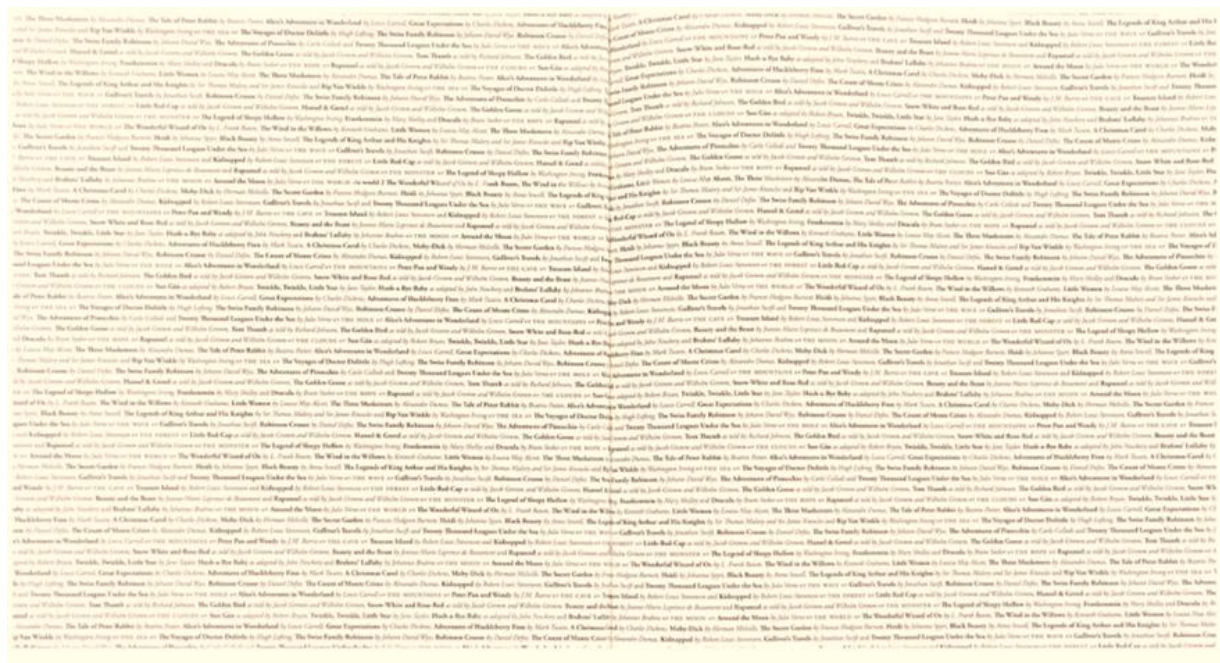
Quem é a garota?

Ela seria um fantasma/espírito?

Qual o tesouro a ser revelado dentro do livro?

As páginas 1 e 2, guarda inicial, formam um encadeamento de títulos dos grandes clássicos da literatura infantil e infanto-juvenil – como *Little Red-Cap*, *Hansel & Gretel* e *The Secret Garden*⁷⁴ – seguidos pelos nomes de seus autores. Até então, nenhum dos questionamentos é respondido, porém, novas inquietações parecem brotar: Por que os autores escolheram ilustrar a guarda inicial com tantos nomes de títulos clássicos?

Figura 54 – Guarda inicial do livro *A child of books*.



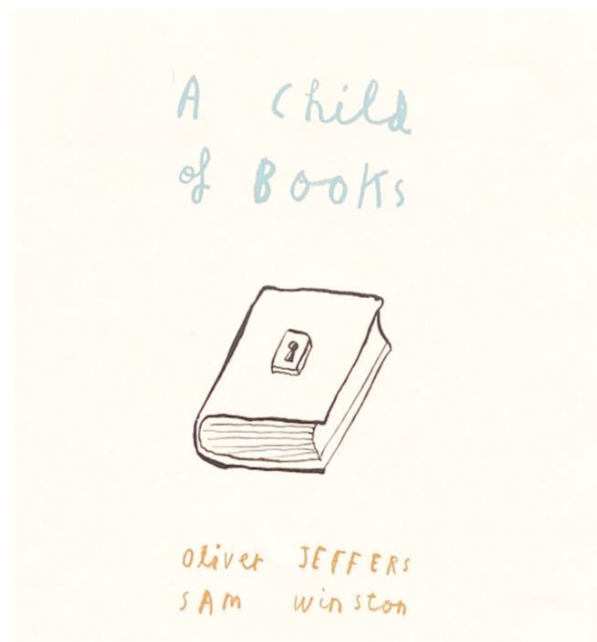
Fonte: Jeffers; Winston (2016).

O jeito é seguir em frente. Na folha de rosto, página 4, o livro da capa inicial volta a aparecer, apesar de não possuir cores, sabemos tratar-se do mesmo, pois há a presença da

⁷⁴ Chapeuzinho Vermelho, João e Maria e O Jardim Secreto.

fechadura. O título se mantém em tom de azul e os nomes dos autores são dispostos abaixo da imagem em tom dourado.

Figura 55 – Folha de rosto do livro *A child of books*.



Fonte: Jeffers; Winston (2016).

Na folha de dedicatória, nos deparamos com a focalização superior da cena, ou seja, observamos os objetos dispostos como se estivéssemos em pé e voltássemos nosso olhar para baixo. Assim, vemos um papel ainda em branco, uma caneta em cima deste papel e um tinteiro.

Figura 56 – Folha de dedicatória do livro *A child of books*.



Fonte: Jeffers; Winston (2016).

Um pouco abaixo do tinteiro, temos a dedicatória de Sam e de Oliver – To Lila, from Sam. To Luella, from Oliver. (Para Lila, de Sam. Para Luella, de Oliver⁷⁵) – há, ainda, um terceiro nome que recebe dedicatória: “And for Hurbineck” – “E para Hurbineck”⁷⁶. O nome de Hurbineck aparece mais uma vez nesta mesma página, ao escreverem as dedicatórias, encontramos a seguinte citação: Hurbineck died in the first days of March, 1945, free but not redeemed. Nothing remains of him: he bears witness through these words of mine.” – Primo Levi, *If this is a man / The truce*, 1947 – (“Hurbineck morreu nos primeiros dias de março de 1945, livre, mas não resgatado. Nada resta dele: ele dá testemunho por meio dessas minhas palavras”⁷⁷).

O nome Hurbineck me chamou bastante a atenção e comecei a me questionar sobre qual seria sua importância para a história, já que é mencionado duas vezes na dedicatória. Por não conhecer o autor e as obras referenciadas, fui em busca de informações na internet que pudessem trazer esclarecimentos para as perguntas geradas. Primo Levi nasceu em Turim, em 1919, e faleceu em 1987. Sua experiência em Auschwitz foi retratada no livro *If this is a man*. Na obra *The truce*, Primo Levi escreve acerca das massas que emergiram dos campos de

⁷⁵ Tradução própria.

⁷⁶ Tradução própria.

⁷⁷ Tradução própria.

concentração e extermínio nazistas nos dias sucessivos à libertação. Dentre estes grupos, havia uma criança sem pais e que os deportados chamavam de Hurbinek. Hurbinek aparentava ter três anos, não falava, estava paralisado dos rins para baixo e as pernas tinham se atrofiado⁷⁸.

Ao ler tais informações e agregá-las ao conhecimento da narrativa em sua totalidade, a história narrada no livro recebe um valor simbólico ainda maior, ela passa, também, a representar todas as crianças cujas realidades de vida não permitem que exista um mundo imaginativo, crianças impedidas de sonhar, de adentrar no mundo das possibilidades por meio da leitura. Assim, o trecho anterior, “The universe is made of stories, not of atoms.” – Muriel Rukeyser⁷⁹, *The Speed of Darkness*, 1968 – (“O universo é feito de histórias, não de átomos”⁸⁰), completa a ideia acerca da importância das histórias em nossa vida, em nossa constituição.

Ao prosseguirmos, nas páginas 7 e 8, nos deparamos com a figura da pequena garota, embora não apresente a cor azulada, as características físicas nos levam a afirmar que esta seja a mesma personagem presente na capa inicial. A garota se encontra sentada em um barquinho de madeira, com um livro aberto em mãos e os olhos fixos na leitura. O livro em suas mãos não é aleatório, ele possui uma fechadura na capa, logo, deduzimos ser o mesmo ao qual fomos expostos na capa inicial. A chave, disposta na quarta capa foi capaz de abrir tal objeto, desta forma, estabelecemos o pacto com o mundo da imaginação e seguiremos sendo conduzidos pelo reino das possibilidades infinitas, rumo a descoberta do tesouro.

Entre o virar da página de dedicatória para este momento inicial, constatamos que os autores estabelecem uma relação de ligação entre as cenas: o pedaço de papel em branco presente na folha das dedicatórias, se transforma na vela do pequeno barco.

Estendendo a possibilidade de compreensão dos signos, passamos da leitura dos enunciados visuais para os enunciados verbais. Esses introduzem a voz da personagem, a pequena garota inicia sua apresentação: “I am a child of books. I come from a world of stories” (“Eu sou uma garota dos livros. Eu venho de um mundo de histórias”⁸¹). Ao revelar sua origem, “Eu venho de um mundo de histórias”, confirmamos o fato dela realmente não poder ser uma criança humana, ela pertence ao mundo das histórias, da imaginação.

⁷⁸ Fonte: <https://medium.com/revista-subjetiva/o-que-nasce-dos-campos> Acesso em: 26 de julho de 2021.

⁷⁹ Muriel Rukeyser foi uma poetisa americana, dramaturga, biógrafa, autora de livros infantis e ativista política. Fonte: <https://www.poetryfoundation.org/poets/muriel-rukeyser> - Acesso em: 26 de julho de 2021.

⁸⁰ Tradução própria.

⁸¹ Tradução própria.

Figura 57 – Páginas do livro *A child of books*.



Fonte: Jeffers; Winston (2016).

Ainda nesta cena, há algo importante acontecendo, com olhares atentos, observamos um tímido emaranhado de letras embaixo da menina. Este emaranhado parece esvair-se pelas águas, assim, só somos capazes de realizar a leitura das primeiras palavras: *Once upon a time there was a child who loved to read* (Era uma vez uma menina que amava ler⁸²).

Encorajados a querer descobrir mais sobre a “garota dos livros”, viramos a página e somos surpreendidos pela composição que os enunciados visuais adquirem: o pequeno emaranhado de letras da cena anterior transforma-se em um imenso mar, repleto de ondas a carregar nossa personagem e seu barco a vela. Diante das letras e palavras, reconhecemos títulos e trechos de histórias clássicas, como “Viagens de Gulliver” e “O conde de Monte Cristo”. Conforme anunciado na epígrafe deste tópico, Sam e Oliver resgatam nomes e trechos de suas obras infantis favoritas, dispondo-as nas páginas a fim de integrarem partes do cenário: as palavras ganham vida, são ressignificadas de maneiras diferentes a cada cena.

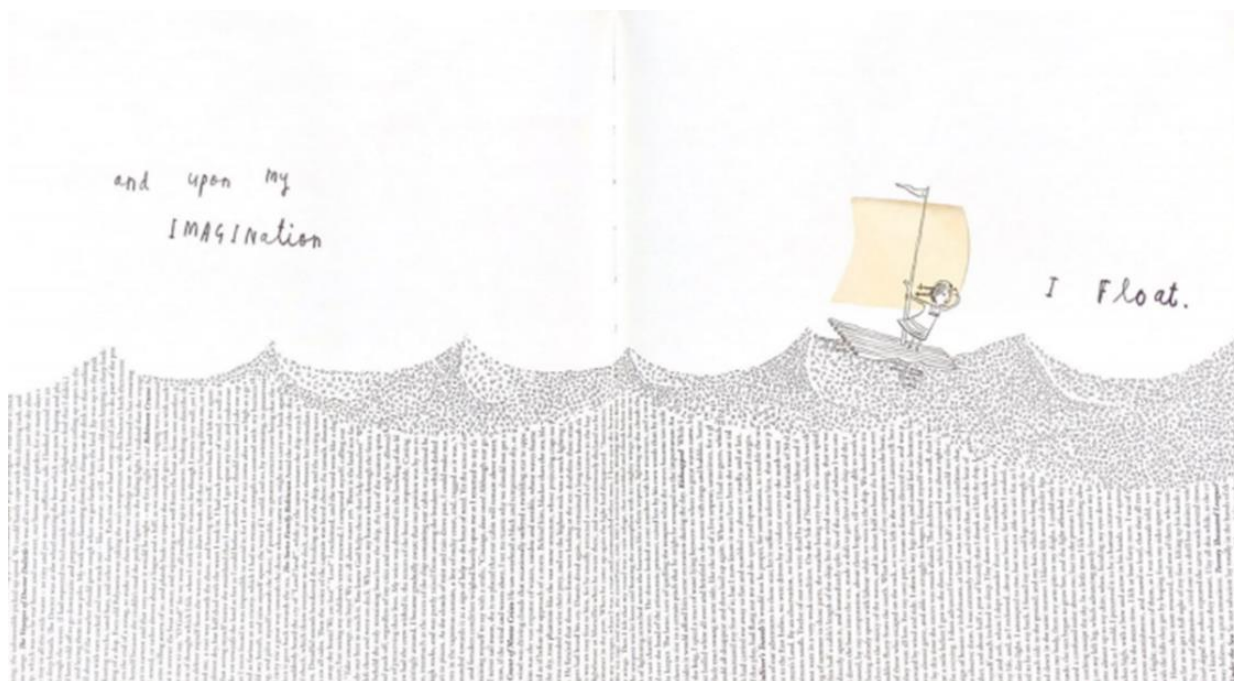
O enunciado verbal iniciado na página anterior – “I come from a world of stories” – é finalizado neste momento: “and upon my imagination I float.” (“e pela minha imaginação eu flutuo”⁸³). A posição da mão da garota, posição indicativa de quem busca enxergar algo a

⁸² Tradução própria.

⁸³ Tradução própria.

certa distância, nos indica que o seu “flutuar” está conduzindo-a para um destino, ela já consegue avistar algo a sua espera.

Figura 58 – Páginas do livro *A child of books*.



Fonte: Jeffers; Winston (2016).

Desta forma, na próxima cena, a personagem, levada pelas ondas de palavras e frases, chega ao seu destino. Ao se deparar com o garotinho espantado com o que vê a sua frente, a “garota dos livros” revela sua intenção: “I have sailed across a sea of words to ask if you will come away with me.” (“Eu naveguei em um mar de palavras para perguntar se você viria comigo”⁸⁴). O enunciado “navegar em um mar de palavras”, proposto pela garota dos livros, estabelece uma metáfora com a situação de leitura, já que os enunciados verbais e visuais que concebem as páginas dos livros promovem situações nas quais mergulhamos e nos banhamos em mares repletos de signos, capazes de nos proporcionarem novas experiências e vivências.

⁸⁴ Tradução própria.

Figura 59 – Páginas do livro *A child of books*.



Fonte: Jeffers; Winston (2016).

Até o momento, as personagens e os espaços preservam o padrão das cores preto e branco. Nossos olhos tentam ir em busca do colorido, da presença de luz e vida, mas não é possível encontrar. O vazio é intensificado com a figura da casa do garoto, disposta no quadrante direito da cena, ela se encontra isolada na página, não há nada a sua volta e, através das janelas, observamos a escuridão habitá-la.

As próximas páginas, páginas 13 e 14, revelam indícios do porquê a casa aparenta este vazio e é tomada pela escuridão. Ao entrarmos, nos deparamos com a figura de um homem, possivelmente o pai do garoto, realizando a leitura de um jornal intitulado “Serious Stuff” (“Coisas sérias”⁸⁵) e observamos que o jornal é preenchido por notícias que enfatizam as relações do homem com trabalho e dinheiro, anulando a importância das relações humanas. A relação entre homem e dinheiro encontra-se tão forte na vida do personagem masculino que seus óculos – representando sua visão – refletem números e mais números.

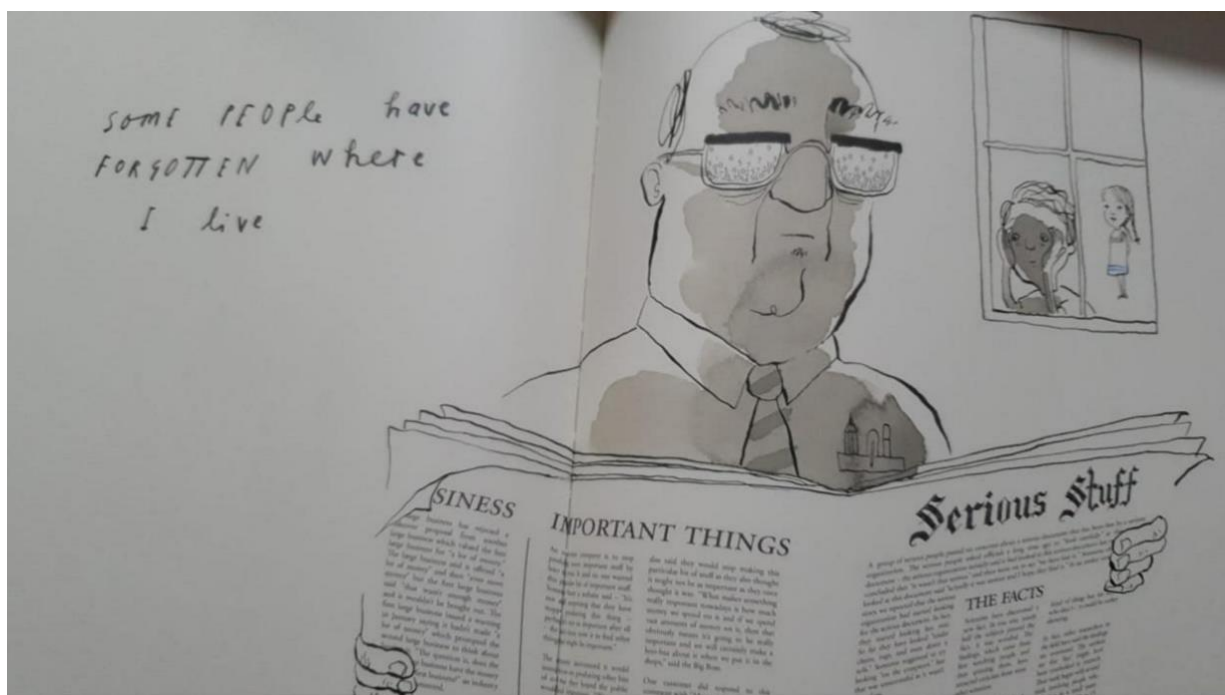
Do lado de fora, o menino coloca o rosto na janela a fim de enxergar o que se passa dentro da casa. Sua posição de observador externo e seu olhar triste nos revelam a grande distância separando os personagens. Apesar de possuírem vínculo familiar, o homem está de costas para o menino, isto é, ele ignora por completo a existência deste Outro ainda tão pequeno e desejoso por criar relações afetuosas com ele. Quem realmente está acompanhando

⁸⁵ Tradução própria.

o garotinho é a “menina dos livros”, sua fala expressa o quanto as pessoas acabam deixando a imaginação se perder ao longo dos anos: “Some people have forgotten where I live” (“Algumas pessoas se esqueceram onde eu vivo”⁸⁶).

Há, ainda, algo acontecendo na cena que nos chama a atenção: pela primeira vez vemos o colorido surgir nas páginas. Detalhes em azul preenchem a barra do vestido da menina.

Figura 60 – Páginas do livro *A child of books*.



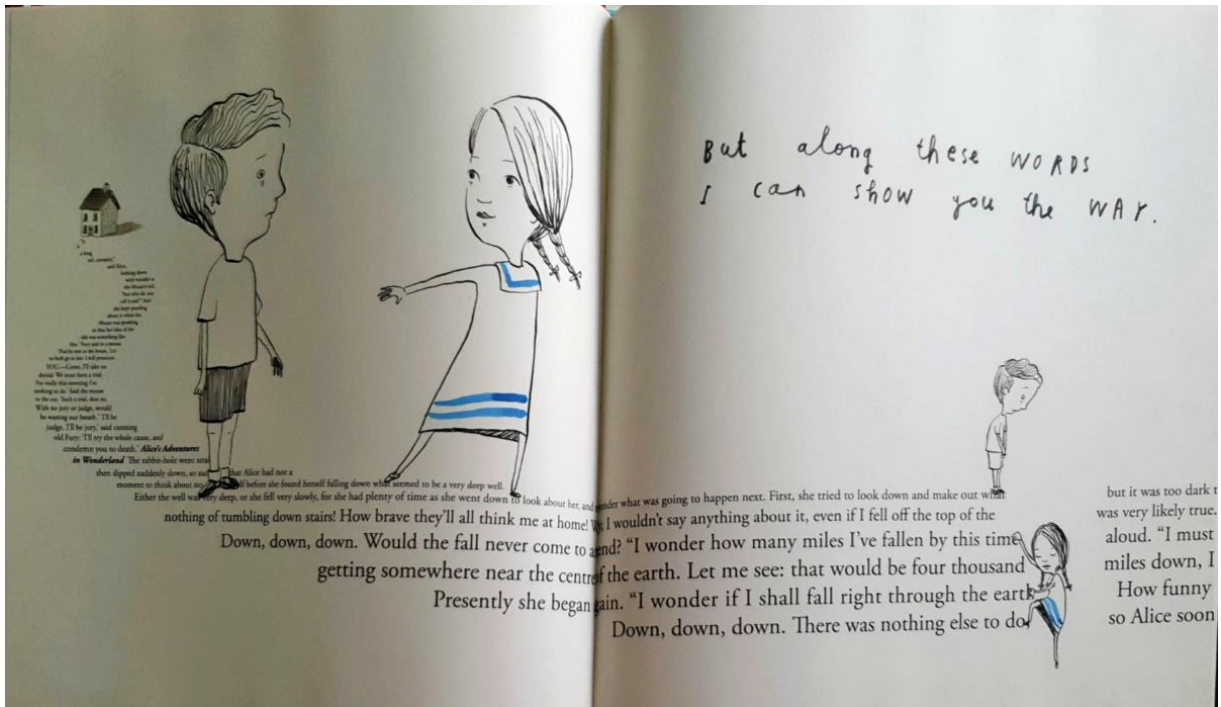
Fonte: Jeffers; Winston (2016).

Afastando-se da casa, o menino decide seguir com a “garota dos livros”. Estendendo sua mão timidamente a ela, eles seguem juntos pelo caminho das histórias, pelo caminho da criação imaginativa. Embora não se sinta confortável e confiante o suficiente para iniciar a jornada, ele escolhe segui-la e abrir-se para novas experiências, para as quais não existem limites temporais e espaciais. Entram no reino onde tudo pode ser possível.

Novamente, vemos outra parte do vestido da personagem ganhar cor. Aos poucos, a “garota dos livros” e a narrativa começam a ganhar vida.

⁸⁶ Tradução própria.

Figura 61 – Páginas do livro *A child of books*.



Fonte: Jeffers; Winston (2016).

A primeira aventura se inicia nas páginas seguintes, 17 e 18, juntos, as personagens sobem pela montanha de histórias: “We will travel over mountains of make-believe” (“Vamos viajar por montanhas do faz-de- conta”⁸⁷). Guiado pela nossa garota, o pequeno admira-se ao escalar pelas palavras. Desta vez, o colorido na cena não se revela apenas na garotinha, as nuvens pelo céu contribuem para que o momento se torne mais lúdico e alegre.

⁸⁷ Tradução própria.

Figura 62 – Páginas do livro *A child of books*.



Fonte: Jeffers; Winston (2016).

Ao saírem das montanhas, os dois atravessam cavernas escuras em busca do tesouro escondido. A tristeza e insegurança já não afetam mais o menino. Esse está completamente entregue a aventura e deixando-se guiar pelo mundo da imaginação. Pelo emaranhado de frases formadoras da caverna, como também, abaixo do barquinho no qual navegam as personagens, percebemos sobressair trechos das histórias de piratas, logo, a escolha dos momentos narrativos a compor as páginas não é aleatório. Os autores demonstram cuidado ao realizarem tal seleção, assim, toda atmosfera da página é arquitetada com o intuito de ajudar a provocar nos leitores sensações reais e significativas dos acontecimentos em cena.⁸⁸

⁸⁸ É possível que os alunos não consigam identificar as tais particularidades durante o momento da leitura, assim, torna-se papel do professor instigá-los a imaginar e encontrar possíveis respostas para a junção de elementos narrativos.

Figura 63 – Páginas do livro *A child of books*.



Fonte: Jeffers; Winston (2016).

A cada virar de páginas somos surpreendidos pelas novas formas adquiridas pelos enunciados visuais. Nossas expectativas são satisfeitas ao descobrirmos a maneira como os enunciados verbais – trechos das histórias clássicas – assumem papel de ilustrar as cenas e, portanto, transformam-se, também, em enunciados visuais. Cabral (2021) defende a concepção das ilustrações e imagens como formas enunciativas, a pesquisadora considera que “o enunciado tem como característica principal a eventicidade, portanto, é singular e irrepitível” (CABRAL, 2021, p.101). Deste modo, Oliver e Sam arquitetam um projeto de dizer baseado em enunciados verbais e visuais capazes de se completarem e completarem as cenas, atribuindo a elas modos únicos de existir: leitores mobilizam vivências e conhecimentos anteriores a fim de despertar o máximo de sentidos possíveis ao texto. Nas palavras de Fitipaldi (2008, p.117): “Muitas vezes, o texto está imerso na imagem, numa combinação espacial única, de forma que sua leitura acontece simultaneamente à leitura da imagem. São linguagens complementares que dialogam não só, entre si, como também com o leitor, simultaneamente”.

Nas páginas 21 e 22, a “garota dos livros” e o menino brincam de esconde-esconde pela floresta dos contos de fadas, na qual os troncos de árvores são constituídos por livros dispostos na posição vertical e os galhos pelas frases e títulos das histórias infantis. Pouco a

pouco, a “garota dos livros” preenche-se da cor azul, assemelhando-se com a ilustração presente na capa inicial.

Figura 64 – Páginas do livro *A child of books*.



Fonte: Jeffers; Winston (2016).

Durante as próximas aventuras vemos os personagens agirem confortavelmente, como bons e velhos amigos. Eles escapam de monstros em castelos mal-assombrados, dormem em nuvens feitas de canções de ninar e gritam o mais alto possível no espaço.

Figura 65 – Páginas do livro *A child of books*.



Fonte: Jeffers; Winston (2016).

Figura 66 – Páginas do livro *A child of books*.



Fonte: Jeffers; Winston (2016).

Figura 67 – Páginas do livro *A child of books*.



Fonte: Jeffers; Winston (2016).

Nas figuras acima, figuras 65, 66 e 67, a atração pelos episódios torna-se ainda mais prazerosa ao leitor quando esse se atenta aos detalhes arquitetados pelos autores. Na figura 65, a “garota dos livros” sobe pela corda de palavras oferecida pelo menino, no entanto, estas não são quaisquer palavras, mas sim, o trecho descritivo do cabelo da Rapunzel e sua ação de atirá-lo pela janela: “She had magnificent long hair, fine as spum gold, and when she heard the voice of the enchantress she unfastened her braided tresses, wound them round one of the hooks of the window above, and then the hair fell down” – “Ela tinha um cabelo comprido magnífico, fino como ouro fiado, e quando ela ouviu a voz da bruxa ela desatou suas tranças, enrolou-as em um dos ganchos da janela acima, e então o cabelo caiu”⁸⁹.

Em consonância com Jakubinskij (2015), o conjunto de experiências e conhecimentos anteriores que nos constituem, denominado por “massa azeptiva”, são fatores primordiais ao entendimento e compreensão de enunciados. Logo, quanto mais experiências oportunizamos às crianças, maiores serão as possibilidades de que elas alcancem as camadas mais profundas do texto. Como exemplo a isso, o trecho acima – momento narrativo da história de Rapunzel – adquire camadas mais profundas de significação conforme as crianças sejam capazes de acionar o conhecimento anterior que possuem da história clássica infantil e

⁸⁹ Tradução própria.

fazer relação com a cena arquitetada por Oliver e Sam. Vale ainda destacar que, em um contexto da sala de aula no qual o professor esteja trabalhando com a obra, esta página do livro é propícia para o professor discutir com seus alunos acerca da estratégia de leitura “conexão”, em específico a conexão texto-texto, já que a situação narrativa presente na figura 65 é construída ansiando pela potencialidade do leitor em estabelecer a relação entre a história da garota dos livros e a história da Rapunzel.

Nas páginas 25 e 26, as nuvens nas quais os personagens dormem são ainda mais acolhedoras quando reconhecemos as tranquilas canções de ninar das quais são compostas. Como também, a aventura na Lua, páginas 27 e 28, adquire maior valor significativo com a leitura dos trechos de histórias de viagens pelo espaço.

A “garota dos livros” conquista forma plena, preenchida pela cor azul, ela e o menino giram pelo globo, o movimento de girar faz com que diversos signos, constituintes do repertório de histórias vivenciadas por eles, se externalizem e saiam do globo como uma grande explosão: observamos o gato da Alice, a baleia de Moby Dick, a maçã da Branca de Neve, o pinguim das histórias de Oliver, o personagem masculino e a pipa vermelha do livro *The Heart and the Bottle*, entre tantos outros. O mundo real e o mundo da imaginação se tornam um só, já não somos capazes de reconhecer onde termina um e começa o outro.

Figura 68 – Páginas do livro *A child of books*.



Fonte: Jeffers; Winston (2016).

Após todas as aventuras e lugares visitados, os personagens retornam ao local no qual se encontraram: a casa do menino. Porém, essa já não é a mesma, a casa completamente isolada e sem vida (vide figura 59), agora, é rodeada por outras habitações e se encontra revestida das paisagens pelas quais passaram. O enunciado verbal “our house is a home of invention” – “nosso lar é uma casa de invenção” –, oportuniza a reflexão acerca da possibilidade de conseguirmos viajar para diferentes mundos sem precisarmos sair de casa. Basta abrirmos um livro e deixar que nossa imaginação nos transporte a diferentes países, continentes, planetas e épocas.

Figura 69 – Páginas do livro *A child of books*.



Fonte: Jeffers; Winston (2016).

Neste momento, quem permanece em casa é a “garota dos livros” e avistamos no canto inferior direito da página as pernas do menino seguirem em frente, sozinhas, a deixarem rastros da história pelo caminho. A técnica da “imagem sangrada” (LINDEN, 2011, p.74) causa a impressão do personagem poder sair da página dupla e se estender para a próxima cena. Assim, somos levados a virar a página.

Figura 70 – Páginas do livro *A child of books*.

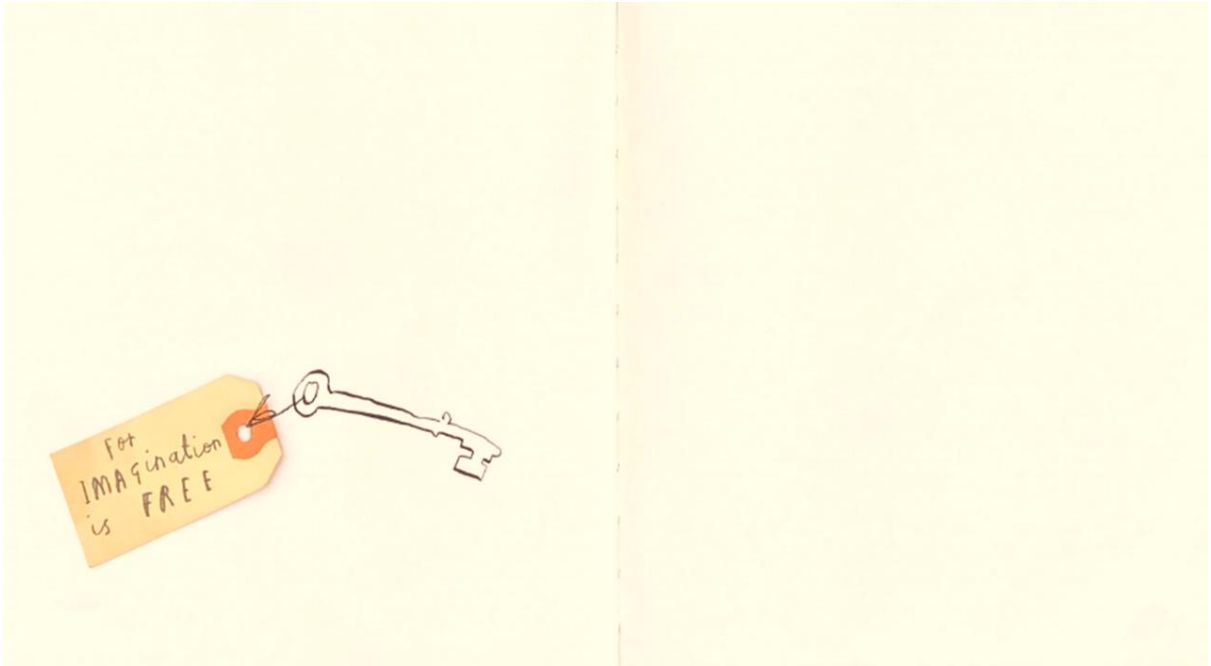


Fonte: Jeffers; Winston (2016).

Casas e livros se encostam e se fundem formando uma só paisagem. Deste modo, o mundo da imaginação pode habitar qualquer lar, desde que encontrem a chave correta para abri-lo. Há sempre uma chave capaz de destrancar os livros, capaz de abrir histórias, capaz de nos transportar deste mundo ao mundo da imaginação. Imaginar é preciso e, como lemos no enunciado verbal presente na última página do livro, “For imagination is free” – “Não há limites para a imaginação”⁹⁰.

⁹⁰ Tradução própria.

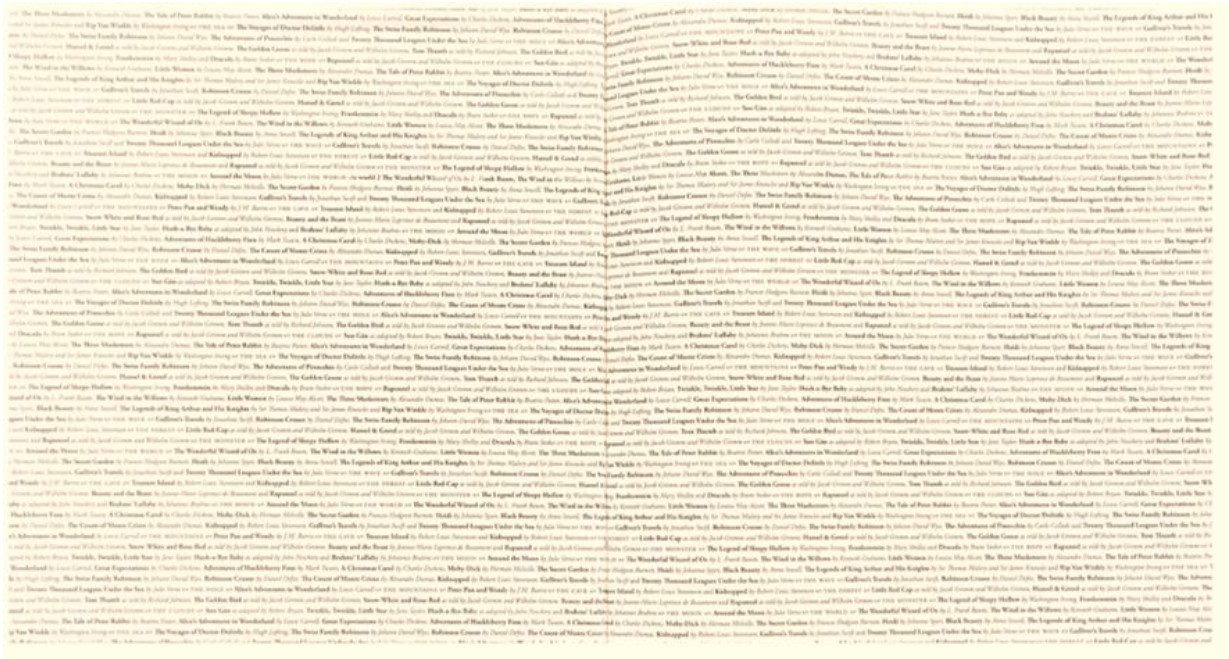
Figura 71 – Páginas do livro *A child of books*.



Fonte: Jeffers; Winston (2016).

Antes de fecharmos o livro, presenciamos os mesmos enunciados dispostos na guarda inicial formarem a composição da guarda final. Autores e títulos de obras clássicas da literatura infantil e infanto-juvenil reúnem-se em um grande encadeamento, simbolizando, assim, a constituição de nossa mente, nossa constituição humana.

Figura 72 – Guarda final do livro *A child of books*.



Fonte: Jeffers; Winston (2016).

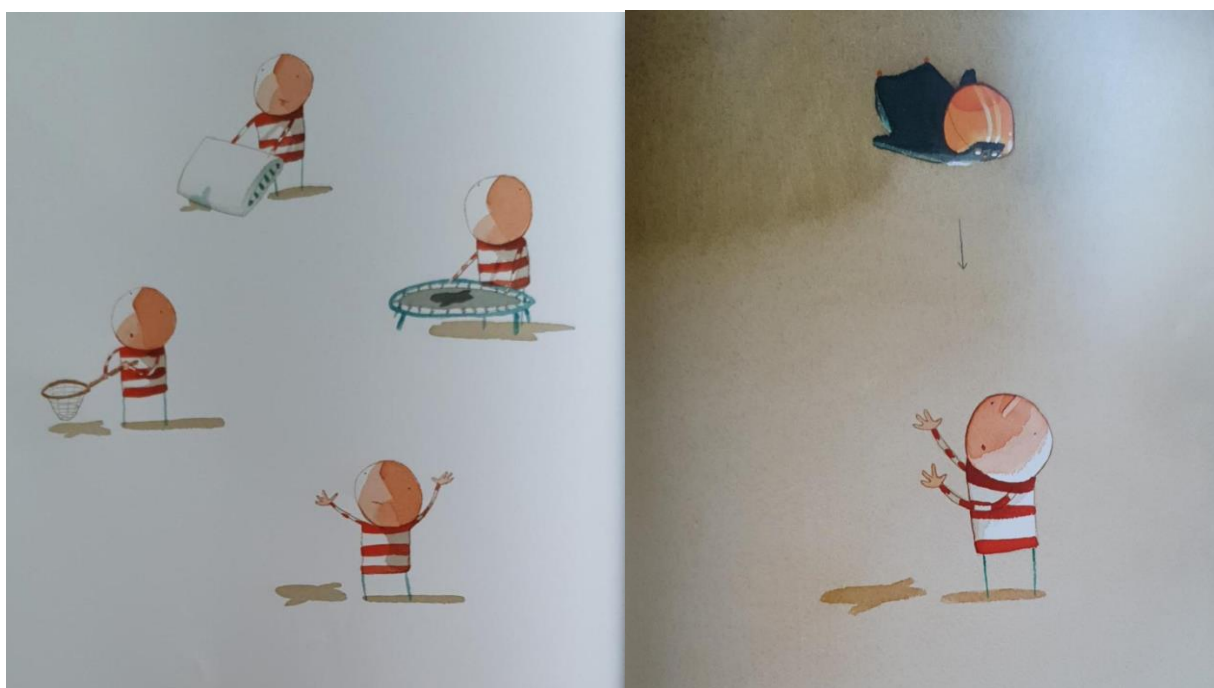
Finalizo o capítulo retomando o lugar de importância que a Literatura ocupa em nossa constituição humana. As metáforas presentes na Literatura são capazes de nos fazer enxergar quem somos, qual o nosso lugar no mundo e ampliar nossa visão. Trago, portanto, a voz de Andruetto (2012, p.24) a respeito de tais concepções:

Porque a literatura é [...] essa metáfora da vida que continua reunindo quem fala e quem escuta num espaço comum, para participar de um mistério, para fazer que nasça uma história que pelo menos por um momento nos *cure de palavra*, recolha nossos pedaços, junte nossas partes dispersas, transpasse nossas zonas mais inóspitas, para nos dizer que no escuro também está a luz, para mostrarmos que tudo no mundo, até o mais miserável tem seu brilho.

E, desta forma, me proponho durante o percurso do próximo capítulo a trazer reflexões e possíveis caminhos do trabalho com as estratégias de leitura em sala de aula, a fim de que os professores de Língua Inglesa as conheçam e possam explorá-las junto a seus alunos.

AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA E O ENSINO DA
LÍNGUA INGLESA PARA AS CRIANÇAS

Figura 73 – Páginas do livro *Up and down*.



Fonte: Jeffers (2015).

4.1 Revisitando conceitos

[...] ter um livro na mão não é garantia de ter adotado a posição de leitor, já que, como todos sabemos e já experimentamos mais de uma vez, é possível cumprir o ritual de decodificar e reproduzir sem construir, por conta própria e risco, um sentido e sem que o texto “lhe diga” nada. (MONTES, 2020, p.88)

Ao trazer a epígrafe acima busco retomar o conceito explorado no segundo capítulo desta dissertação acerca da leitura como construção de sentidos, como construção de um novo texto: as vozes emergentes da narrativa unem-se às vozes constituintes do leitor e, juntas, fazem eclodir um outro texto – a leitura torna-se fruto desse encontro particular de vozes, logo, é um ato de troca no qual preencho os enunciados (verbais e não verbais) com meus signos e, ao final, saio preenchida de inúmeros signos outros. Minha consciência se alarga, o afetamento gerado não me permite ser mais a mesma pessoa, torno-me mais humana (VOLÓCHINOV, 2019; MIOTELLO, 2018).

Todavia, conforme afirma Montes (2020, p.88), não basta oferecermos aos alunos livros espetaculares sem ajudá-los a alcançar camadas mais profundas de leitura. Ter os livros em mãos não garante que os alunos estejam se tornando verdadeiros leitores, nem, tampouco, é sinal de possibilidade de humanização. Haja vista que muitos de nós finalizamos o ensino fundamental e médio sem a possibilidade de ter tido encontros reais com os livros, encontros capazes de nos afetar e transformar. A predominância do ensino da leitura pelo método fônico tem sido garantia do ensino de decodificar palavras e oralizá-las sem gerar compreensão e construção de sentidos (ARENA, 2015; BAJARD, 2014b).

Assim como a amizade construída entre o garoto e o pinguim nas narrativas *Lost and Found* e *Up and Down* de Oliver Jeffers, quando o professor cria laços de confiança e se torna um porto seguro e referência para as crianças: ele as ensina a trilhar os caminhos promotores do ato genuíno de ler e das trocas de enunciados vivos – entre leitor-texto e leitor-outros leitores. A figura 72 apresenta o momento do livro *Up and Down* no qual o garoto se propõe a ser o porto seguro para seu melhor amigo, o pinguim, e ajudá-lo com um problema à vista: sua aterrissagem. Por meio da técnica sequencial de imagens, testemunhamos o menino planejar e mudar de estratégia diversas vezes – ora prepara um travesseiro, ora pega uma cama elástica, depois, uma rede e, por fim, estende seus braços para acolhê-lo. Desta forma, ao se propor uma educação **com** as crianças é fundamental o empenho, dedicação e preparo

do docente, no qual o ensino das estratégias de leitura caracteriza os potenciais movimentos do professor para acolher os pequenos neste voo pelo mundo da imaginação proporcionado pela leitura. Assim, ao se colocar na posição de modelo de leitor (GIROTTTO; SOUZA, 2010), o docente mostra a seus alunos como ocorrem tais atos, deixando claro seus pensamentos e os caminhos construídos, isto é, a metacognição.

Harvey e Goudivs (*apud* GIROTTTO, SOUZA 2010, p.45) detalham o processo da leitura e de se tornar um leitor estratégico nas seguintes palavras:

Ler em voz alta e mostrar como leitores pensam enquanto leem é o ponto central para a instrução que partilhamos [...] Quando nós lemos, pensamentos preenchem nossa mente. Nós podemos fazer conexões com nossas vidas. [...] Nós podemos fazer uma pergunta ou uma inferência. Todavia, não é suficiente ter esses pensamentos. Leitores estratégicos utilizam seus pensamentos em uma conversa interior que os ajudam a criar sentido para o que leem. Eles procuram respostas para suas perguntas. Tentam entender melhor o texto, por meio de suas conexões com os personagens, situações e problemas. [...] Leitores tomam a palavra escrita e constroem significados baseados em seus próprios pensamentos, conhecimentos e experiências. O leitor é em parte escritor.⁹¹

Diante desses enunciados, depreendemos a importância de conceber o ato de ler como atribuição de sentidos (BAJARD, 2014b), cujo objetivo final precisa ser o nascimento de relações dialógicas e nossa humanização: a literatura nos permite reconhecer as emoções e que sejamos capazes de conversar sobre elas. Se terminamos uma leitura e não temos algo a dizer – algo a compartilhar – ou, se saímos do texto sem uma pergunta que nos inquiete, não há como dizer que houve o ato genuíno de ler: ao invés de entrar em contato com os enunciados presentes, o encontro restringiu-se ao decifrar palavras esvaziadas de sentido.

Ao trazer a literatura e as estratégias de leitura como um possível caminho de ensino da Língua Inglesa para crianças, proponho reflexões acerca da formação de leitores críticos e reflexivos, bem como, busco promover situações significativas de troca em sala de aula, lançando-me, assim, ao desafio de fomentar um ensino que ultrapasse questões puramente linguísticas, nas quais a prioridade é ensinar vocabulários soltos e grupos de palavras; e se aproxime de uma educação crítica da linguagem: as crianças, suas identidades e histórias precisam estar inseridas no processo de ensino-aprendizagem e este pressupõe que os pequenos, ao aprenderem uma língua adicional, serão capazes de questionar o mundo no qual vivemos e as verdades impostas pela sociedade (KAWACHI-FURLAN; MALTA 2020).

⁹¹ Destaques gráficos de Girotto e Souza (2010).

4.2 Proposições didáticas: o caminhar junto às estratégias de leitura

Aprende-se a ler/escrever, não a partir de treinos mecânicos, repetições e modelos sem sentido, mas a partir de situações concretas, em que o aluno sabe o que está fazendo, para quê e para quem o faz. Só assim é capaz de atribuir um significado ao que lê e escreve e, dessa forma, desenvolver suas estratégias de leitor/ produtor de texto (GIROTTO; REVOREDO, 2011, p.191).

Figura 74 – Pôster com as estratégias de leitura.



Fonte: mrslaug.weebly.com

No tópico “2.4 O ato de ler e as estratégias de leitura” desta dissertação, busquei tecer algumas considerações importantes acerca do trabalho com as estratégias de leitura difundidas por Girotto e Souza (2010), bem como defini brevemente o conjunto das sete estratégias elencadas pelas autoras – conexão, inferência, visualização, questionamento, síntese, sumarização e acionar conhecimentos anteriores – a fim de trazer luz para as suas

possibilidades enriquecedoras ao ensino da Língua Inglesa para as crianças e, assim, embasar as proposições didáticas a serem apresentadas neste momento.

Em consonância com Girotto e Souza (2010), defendo as estratégias “questionamentos” e “acionar conhecimentos anteriores” como fundamentais para o sucesso e alcance do ato genuíno de ler. Leitores que adentram ao texto sem explorar internamente as bagagens/conhecimentos já adquiridos e que não são impulsionados por perguntas, ou inquietações, dificilmente encontrarão motivações para prosseguir com a leitura, bem como mobilizar as outras cinco estratégias mencionadas. Logo, reafirmo o papel do professor como modelo de leitor e incentivador deste trabalho:

A compreensão, nessas etapas iniciais, não se dá necessariamente durante o ato de ler da criança solitária e silenciosamente, mas durante a realização da própria atividade, ou seja, na interação com o professor e com os demais colegas. O mediador, ao propor essas atividades, cria condições para o leitor em formação retomar o texto e, na retomada, compreendê-lo, assim, colabora para a apropriação das estratégias de leitura (GIROTTTO; SOUZA 2010, p.53-54).

No excerto acima, a relação com o Outro – docente e demais alunos da turma – ganha destaque na construção do ato de ler e, ao considerarmos a capacidade emancipatória presente na literatura, no processo formativo dos sujeitos. Porém, para que exista uma boa interação/troca entre os pares, há necessidade de se criar um ambiente no qual as crianças se sintam confortáveis e seguras para expressar seus pensamentos e percebam suas falas respeitadas e valorizadas pelos professores e demais colegas. Deste modo, é, igualmente, papel do docente promover esta atmosfera segura, acolhedora e saudável ao desenvolvimento e troca: “Conversas exploratórias, críticas e construtivas só podem ocorrer entre os alunos em um ambiente de sala de aula onde esses se sintam respeitados e seguros para assumir riscos⁹²” (MCELHONE, 2014, p.4).

Conceber o papel do(s) Outro(s) nesta constituição é banhar-se da alteridade, lançar-se ao desafio de deixar ser construído por este Outro, ao mesmo tempo em que eu o construo: é a partir das interações, encontros e conversas com o Outro que os enunciados se formam e, portanto, nos tornamos capazes de conceber novos signos e crescer. Com vistas a isso, não basta expor os alunos ao texto e às estratégias de leitura nem, tampouco, esperar que ao preencherem quadros de apoio eles estabeleçam relações reais de troca com os enunciados da narrativa, é preciso ensiná-los por meio de práticas de leitura guiadas e independentes a

⁹² Tradução própria. Texto na íntegra: “Exploratory, critical, constructive talk among students can only occur in a classroom climate where students feel respect and safe in take risks”.

conquistarem as atitudes de leitores maduros, cuja postura consiste em abrir-se ao diálogo com o texto e, deste modo, assumir o papel de sujeito ativo, que não se sujeita ao pronto e acabado: “[...] as estratégias de compreensão são meios para um fim e não um fim em si mesmo” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p.55).

Ao assumir meu ato responsivo-responsável ao mundo e almejar colaborar com práticas pedagógicas de ensino da Língua Inglesa mais significativas às crianças, trago propostas de trabalho com as estratégias de conexão, inferências e visualizações a serem realizadas em conjunto com a leitura das obras *Here we are. Notes for living on Planet Earth*, *The Heart and the Bottle* e *A child of books*, já apresentadas no capítulo anterior desta dissertação, em virtude de suas qualidades estéticas e literárias exploradas. Assim, as proposições didáticas a serem apresentadas fazem, também, parte do meu projeto de dizer: contribuir para que os professores de LI possam experienciar formas outras de ensinar línguas às crianças.

Antes de introduzir as proposições didáticas, presumo ser necessário esclarecer os seguintes pontos:

- Apesar de ter selecionado as estratégias conexão, inferência e visualização para estudo neste trabalho de mestrado, sustento, amparada por Girotto e Souza (2010), que, durante o ato genuíno de ler os alunos, certamente, mobilizam as outras estratégias para compreensão do texto, mesmo que isso ocorra de forma inconsciente a eles.

- Considerando a realidade na qual as aulas de Língua Inglesa estão inseridas no contexto escolar público brasileiro, em grande parte das escolas há escassez de encontros semanais – geralmente esses ocorrem uma vez por semana – e o tempo estabelecido para tais encontros é de aproximadamente 50 minutos. No entanto, sabemos que o tempo real para as aulas é ainda mais escasso. Muitas escolas não possuem uma sala de aula específica para o inglês, os professores precisam ir até as salas das turmas, assim há necessidade de fazer as crianças se acalmarem entre a troca do professor de sala regular e a entrada do *Teacher* de inglês. Além desta questão, os professores de inglês precisam dispor, ainda, de alguns minutos para realizar a chamada, preparar os materiais a serem utilizados e, caso vá fazer uso do projetor multimídia, ligar o computador, ligar o projetor e abrir o documento a ser utilizado. Diante de tais fatos, os esquemas para o trabalho com as estratégias de leitura a serem apresentados foram idealizados com a finalidade de atender a estas demandas específicas. Sendo assim, estabeleci o tempo de 40 minutos para os encontros e trabalho com cada uma das estratégias elencadas.

- Devido ao valor indispensável dos enunciados visuais para uma leitura completa e significativa das obras, considero relevante levar para a sala de aula, além do livro físico, as páginas digitalizadas e expostas através do recurso do projetor multimídia. Tal recurso facilitará para que os alunos consigam visualizar com mais tranquilidade as ilustrações e, desta forma, identifiquem as minúcias do texto.

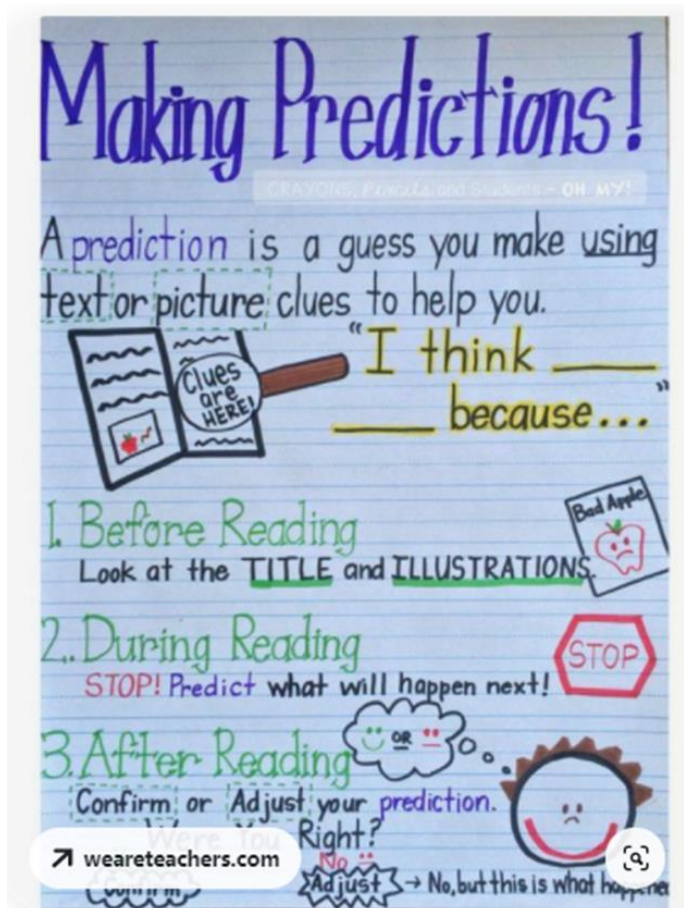
- É importante que o professor traga algumas informações contextuais acerca da vida e carreira do autor, pois, conforme exposto no capítulo anterior, é impossível um distanciamento completo entre vida e obra.

- As proposições didáticas a serem apresentadas foram concebidas em concordância com a concepção dialógica de linguagem, isto é, graças a linguagem nos tornamos seres sociais únicos, banhados pelos encontros dialógicos proporcionados pelo(s) Outro(s) e, deste modo, capazes de afetar e sermos afetados. Logo, o trabalho com as estratégias não pode visto como uma bula de remédio, ou seja, transposto a diferentes realidades e idade dos alunos sem ao menos passar pelas devidas adequações. Cabe, portanto, ao docente enxergar as possibilidades de trabalho e adaptá-las ao contexto real de suas crianças.

Ao planejar o trabalho com as estratégias de leitura conexão, inferências e visualizações em conjunto aos livros de Oliver Jeffers, aponto as seguintes possibilidades de prática:

Inferência

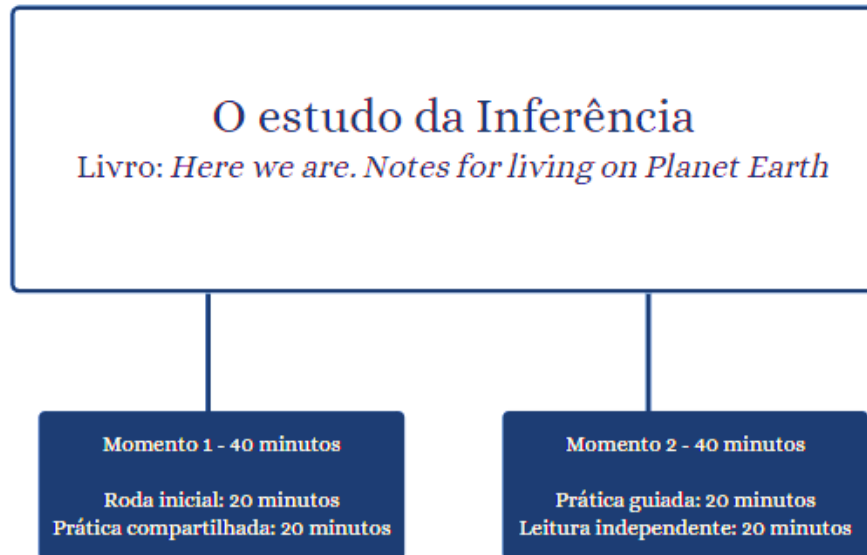
Figura 75 – Pôster sobre a estratégia “inferência”.



Fonte: weareteachers.com

Com o intuito de realizar boas inferências, o leitor aciona seus conhecimentos anteriores sobre o assunto e os conecta às pistas deixadas pelo contexto: ao buscar pelas informações implícitas cria-se um diálogo com o texto, o leitor se sente motivado a prosseguir a leitura e certificar se a informação inferida pode ser confirmada ou não.

Figura 76 – O estudo da inferência.



Fonte: Elaboração da autora.

Conexão

Figura 77 - Pôster sobre a estratégia “conexão”.



Fonte: etsy.com

Quando nos conectamos com os personagens e eventos da narrativa, estabelecemos relações entre tais aspectos e memórias que carregamos acerca de momentos de nossas vidas, leituras passadas e fatos do mundo. Logo, há três possíveis tipos de conexão – texto-leitor, texto-texto e texto-mundo – que são acionadas durante a leitura com a finalidade de construir significados aos acontecimentos e, assim, aumentar o entendimento.

De acordo com Giroto e Souza (2010, p. 68), ao introduzirem o ensino da estratégia da conexão, os professores podem iniciar com leituras de ficção ou memórias “[...] porque esses gêneros, mais próximos das experiências dos leitores, requerem, durante a leitura, intensa atividade de imaginação e formulação de ideias”. Deste modo, a fim de estimular a prática das conexões pessoais, professores e alunos podem usar o enunciado “Isso me faz lembrar de ...”.

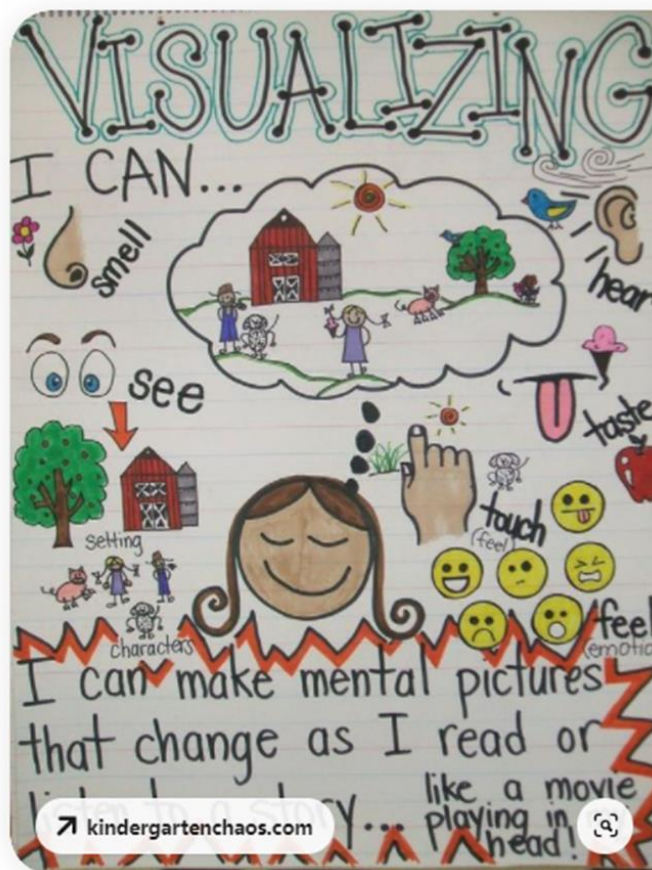
Figura 78 – O estudo da conexão.



Fonte: Elaboração da autora.

Visualização

Figura 79 – Pôster sobre a estratégia “visualização”.



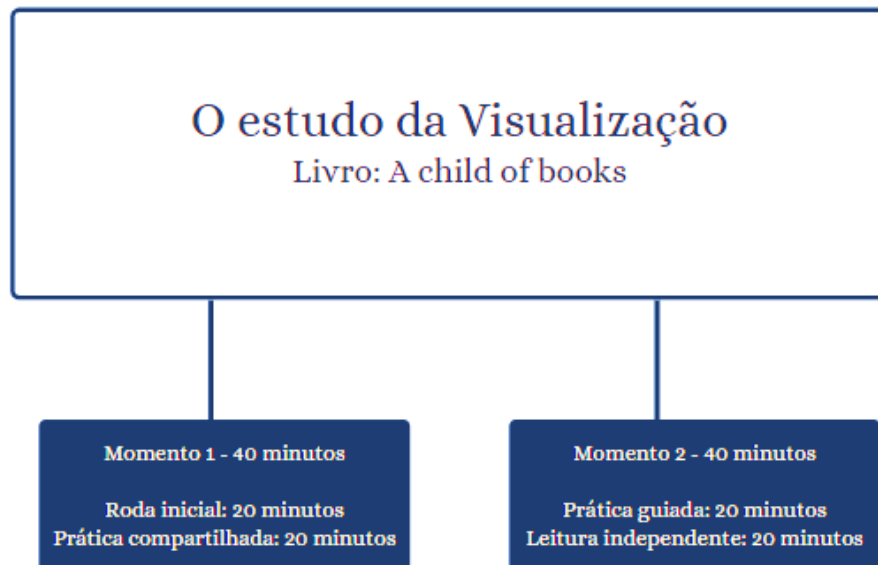
Fonte: kindergartenchaos.com

Nosso psiquismo – imagem subjetiva da realidade objetiva, ou seja, as figuras formadas na mente de tudo que existe na realidade, no mundo – armazena todas as imagens daquilo que aprendemos e vivenciamos, logo, nossa memória é visual.

Não é apenas pelo sentido da visão que formamos imagens no psiquismo, fazemos isso através dos diferentes sentidos: sentir o cheiro de pão assando no forno nos faz visualizar o pão feito pela nossa avó, sentir os cabelos molhados escorrerem pelas costas nos remete aos banhos de mar, comer um arroz insosso nos faz lembrar as primeiras tentativas na cozinha etc.

Ao transportarmos a visualização ao contexto dos livros, compreendemos que as palavras do texto se transformam em sons, cheiros e figuras, como também, os leitores conseguem se transportar para dentro do texto, envolvendo-se de forma real com a narrativa. Deste modo, quando lermos, mas não elaboramos visualizações, estamos apenas passando os olhos pelas palavras, não há possibilidade de adentrar no mundo proposto pelo autor.

Figura 80 – O estudo da visualização.



Fonte: Elaboração da autora.

- **Roda inicial:** Este primeiro momento consiste em sensibilizar as crianças para a leitura do livro. Desta forma, ações lúdicas com elementos narrativos podem ser exploradas pelo professor. Uma proposta lúdica a ser idealizada é a caixa surpresa contendo objetos relacionados com a história a ser lida. Ao manipular tais objetos, os pequenos poderão instigar a imaginação, criar perguntas, acionar conexões, inferir e visualizar antes mesmo da entrada à narrativa. Ainda em roda inicial, o professor apresenta a definição da estratégia de leitura em estudo e a coloca em prática, propondo-se a ler algumas páginas de uma outra obra para exemplificar o acionamento de tal estratégia.
- **Prática compartilhada:** Com a obra selecionada em mãos, o professor e os pequenos juntam-se para a exploração dos elementos paratextuais presentes no livro. O professor instigará os alunos a realizarem os primeiros questionamentos acerca dos enunciados verbais e visuais expressos nos paratextos e, assim, iniciarão o diálogo acerca das impressões que a obra lhes causa. Muitas serão as opiniões dos alunos e, quanto mais diversidade de vozes e elementos levantados, mais rica será a entrada deles à obra. Após o momento de exploração e diálogo, o professor explicará às crianças que fará a leitura das primeiras páginas do livro em estudo com o intuito de partilhar seus pensamentos e ações durante o ato de ler, ele se torna responsável por verbalizar seus pensamentos enquanto lê com o objetivo de mostrar como raciocina ao fazer uso da estratégia. Em outras palavras, “[...] é como se o docente apresentasse aos

alunos um filme do que se passa em sua mente no momento da leitura” (GIROTTI; SOUZA 2010, p.61).

- **Prática guiada:** Ao dividir a sala em grupos de 4 ou 5 crianças, o professor oportuniza aos pequenos o contato com a leitura de algumas páginas da obra selecionada de forma mais autônoma. Enquanto o docente percorre pelos grupos de crianças oferecendo orientações, os pequenos se envolvem com a leitura e são capazes de vivenciar e criar situações de diálogo com os enunciados propostos pelo autor e com seus colegas de grupo, assim, a literatura se torna, também, elemento promotor do diálogo. Ao final do tempo estabelecido para a leitura em grupos, sugiro que as crianças completem o quadro denominado por mim “*Exchanging Thoughts*”. Por meio desta atividade os pequenos poderão sistematizar seus pensamentos e refletir acerca das trocas dialógicas realizadas. Segue abaixo o modelo do quadro:

Quadro 6: Folha do pensar.

EXCHANGING THOUGHTS	
What I knew (O que eu sabia)	New ideas I learned with my partner (Novas ideias que aprendi com meu parceiro)

Fonte: elaboração da autora.

O quadro 6 torna-se uma importante ferramenta ao processo de ensino e de aprendizagem, por meio da reflexão acerca do papel do(s) Outro(s) em nossa constituição conseguimos desenvolver o pensamento mais crítico quanto às relações superficiais estabelecidas no mundo globalizado , bem como a trocas de informação

igualmente superficiais, ao invés de trocas para a formação. Não sem razão, Montes (2017) problematiza as raízes de tais condições. Conforme a autora

Nossa época nos furta o enigmático. O que o mercado menos necessita é do enigma. Um bom consumidor, um consumidor obediente, não questiona demais, não filosofa, não explora, nem discute ou se envolve em confusões. No máximo, pode se queixar do preço e escolher entre uma marca ou outra. (MONTES, 2017, p.56).

A superficialidade e aparência torna-se patente nesta assertiva. Espera-se que um programa de leituras literárias articulado à abordagem do ensino das estratégias de leitura contribua para superação de tais evidências.

O uso de quadros âncoras são sistematizações necessárias e colaboradoras para que desde ainda pequenos, os alunos possam aprender a criar sínteses provisórias de seus aprendizados, sendo capazes, cada vez em níveis superiores, de construir sentidos e atribuir significações para o valor das trocas verbais estabelecidas entre pares.

- **Leitura independente:** Tendo trabalhado com o professor e com os colegas de turma em momentos anteriores, as crianças realizarão a leitura das páginas restantes da obra selecionada de forma individual e silenciosa com o objetivo de praticarem as estratégias de leitura. Ao propor a leitura independente pela primeira vez, o docente mostra às crianças como realizá-la e passa, regularmente, pelas carteiras para dar *feedback* e auxílio aos pequenos. Durante a leitura independente, uma boa ideia a ser compartilhada com as crianças é a prática de fazer anotações à lápis ao lado do texto.

Após a finalização de cada uma das leituras das obras de Oliver e do trabalho com as estratégias de leitura, sugiro que o professor realize uma roda final para as conversações literárias.

Roda final: as conversações literárias (40 minutos)

Ao trazer Bajour (2012), no tópico “2.5 Conversar é continuar a ler” desta dissertação, compartilho dos pensamentos da autora acerca da necessidade das crianças partilharem suas emoções, inquietações e impressões sobre a obra lida. Segundo a especialista argentina em literatura infantil, se as crianças não se sentirem desafiadas com o enredo e a obra não lhes provocar perguntas, silêncios, conexões, visualizações, prazeres e rejeições é pouco provável que tenha ocorrido o verdadeiro ato de ler. Possivelmente, a leitura tenha se detido a decifrar palavras, isto é, ao ato mecânico e artificial distante da compreensão, no qual não houve

articulação entre as partes da obra, nem tão pouca conexão com a criança aprendiz de leitora, ou construção de sentidos.

Deste modo, planejar, organizar, implementar, coordenar e avaliar intencionalmente o momento para as “Conversas literárias” junto às crianças é oportunizar o despertar de vozes, o caminho para a dialogicidade e respeito pelas diferentes opiniões conforme já descrito neste capítulo, o ambiente precisa ser preparado para que os alunos se sintam confortáveis a expressar suas opiniões e respeitados pelo professor e demais colegas em suas falas. Uma das possibilidades para efetivar o desenvolvimento do respeito aos pensamentos divergentes, sem deixar que se perca a oportunidade de expressarem sua criticidade, é a apresentação das *Ground Rules* (Regras básicas) elaboradas pelo docente. Elas podem ser escritas em um cartaz e esse fixado na parede/lousa da sala de modo que os alunos se lembrem dos combinados a serem seguidos. Segue abaixo a ilustração com o modelo de cartaz e frases a serem propostos aos alunos.

Figura 81 – Ground Rules.



Fonte: Elaboração da autora.

À medida que os alunos ganham confiança para expor sua contrapalavra, o momento da conversa sobre as leituras realizadas torna-se o encontro de palavras que querem ser ouvidas e respondidas (BAKHTIN, 2011). Em outra forma de dizer: as palavras são prenes de significados e desejosas pelas ressonâncias verbais, são povoadas de signos e estão em constante embate com a palavra do Outro. Não há álibi para nossa existência (MIOTELLO, 2018), precisamos semear nossas palavras e esperar que germinem.

Como forma de sistematização, desenvolvimento da capacidade crítica, possibilidade de se expressar livremente e ampliação do repertório lexical, trago a ideia do Jornal de Parede e dos fichários para a descoberta de palavras novas – instrumentos da pedagogia de Freinet – a serem trabalhados com as crianças em sala de aula. Antes de me aprofundar nas atividades supramencionadas, tentarei esclarecer brevemente algumas qualidades da Pedagogia de Freinet, buscando ressaltar as contribuições propostas em suas técnicas.

Professor revolucionário do sul da França, Freinet já vinha trazendo contribuições na história da educação desde 1920. Tendo como compromisso uma perspectiva humanizadora e libertária da educação, o sulista francês propôs técnicas de ensino capazes de romper com a metodologia imposta pelas escolas tradicionais e fazer do ambiente escolar um lugar de unificação, isto é, a escola não é um lugar separado da sociedade e possui como a grande responsabilidade possibilitar a formação humana.

A escola defendida por Freinet encontra-se conectada com a vida das crianças e com suas vivências concretas, ajudando-as a “ [...] caminhar no aprofundamento das primeiras percepções, a complexificar o real, e, ao mesmo tempo, a construir uma reflexão que lhes seja própria, a tirar suas conclusões pessoais num confronto democrático de opiniões” (OLIVEIRA, 2021, p.27)

Deste modo, os processos de ensino e de aprendizagem são vivos, dinâmicos e dialógicos, pressupondo que a criança seja ativa nesse processo e atribua sentido ao que aprende. Professor e alunos estabelecem uma relação horizontal sem que desapareça o papel do docente de apresentar o mundo para as crianças e promover seu máximo desenvolvimento:

Em vez de deixar a criança tatear sem ajuda nem diretiva, ao sabor de coincidências mais ou menos fortuitas e de observações empíricas, empiricamente interpretadas, o professor coloca à sua disposição experiências essenciais que ampliam as possibilidades de desenvolvimento cultural e psíquico das crianças sem suprimir a experiência, a atividade, a vivência, sem sacrificar sua condição de sujeito que aprende de modo ativo e criador (...). (MELLO, 2021, p.78)

Apesar de Freinet e Volóchinov não terem tido qualquer tipo de contato, encontro, por meio das leituras realizadas, há a possibilidade de aproximar o pensamento de ambos com relação ao que discutem sobre a linguagem. Durante o capítulo segundo desta dissertação, discorri sobre as implicações da Filosofia da Linguagem defendida pelos russos Bakhtin, Volóchinov e Medviédev. Ao nos depararmos com o estudo dos signos verbais presente na obra de Volóchinov “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, somos convocados a refletir acerca da constituição social dos enunciados e suas relações de sentido sempre vivas e negociáveis. Assim, a linguagem não pode ser encarada como algo pronto, ela é construída socialmente por meio da troca “Eu-Outro”.

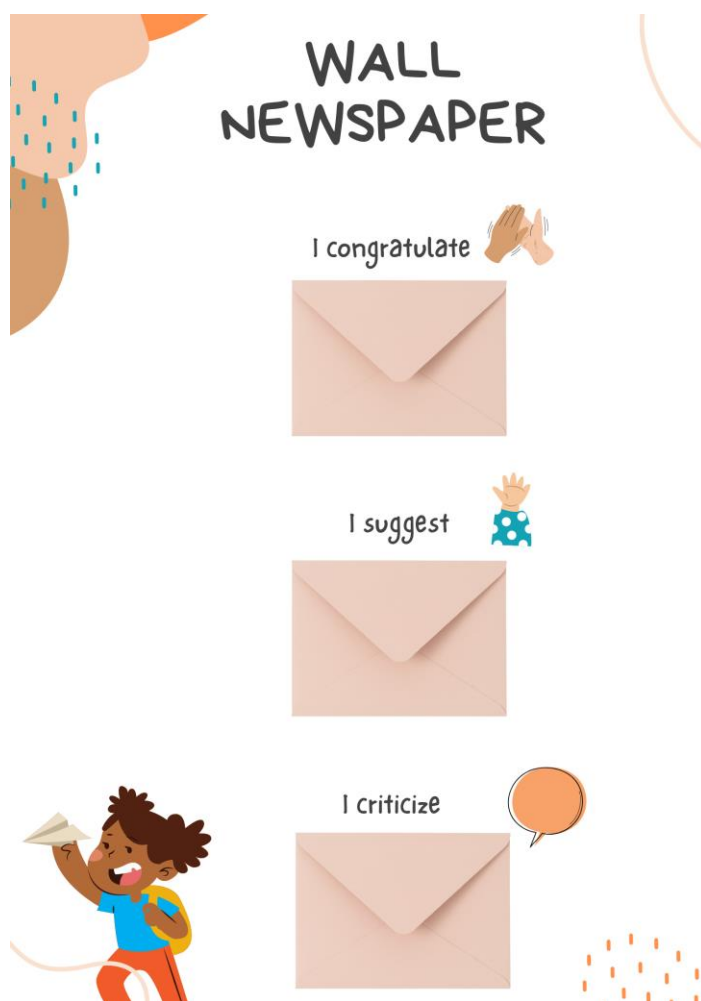
A pedagogia proposta por Freinet vai ao encontro da concepção de construção social da linguagem e reconhece o valor dos signos, criticando, portanto, as práticas tradicionais da escola capitalista, cuja finalidade é formar sujeitos de acordo com o lugar para o qual deverão ocupar na sociedade, ou seja, ela monologiza discursos e mantém a voz da classe dominante em destaque, impossibilitando as camadas menos favoráveis de ascenderem socialmente.

Almejando romper com esta tradição escolar, o professor do sul da França critica a imposição de atos tradicionais e mecânicos para ensinar as crianças a ler e escrever. Freinet desaprova o ensino da fonetização de palavras em voz alta, destacando que tal prática impossibilita que se alcance o verdadeiro sentido do ato de ler:

Observem, diante de um livro ou de uma página do jornal, a criança que aprendeu a ler segundo o método tradicional; faz um grande esforço de reconhecimento das peças a desmontar que combina laboriosamente. A mecânica funciona: lê de uma maneira certa, sem erros de pronúncia. Mas perguntam-lhe o sentido daquilo que leu: terá de reler o texto para compreender, porque o lera da primeira vez para decifrar. A operação faz-se em dois tempos: fazer andar a mecânica, tentar compreender em seguida. Mas a criança pode muito bem contentar-se em fazer andar a mecânica sem compreender. No entanto, a isto chamará: ler (FREINET, 1977, p. 54).

As palavras contidas no enunciado de Freinet coadunam com as reflexões presentes em minha dissertação a respeito da necessidade de ensinar aos alunos o verdadeiro ato de ler, ato capaz de emancipar e conscientizar sujeitos sobre as condições sociais atuais. Deste modo, acredito que ao trazer para as rodas finais de conversações literárias a técnica “Jornal de Parede” o professor possa proporcionar momentos dialógicos, nos quais as crianças sintam-se confortáveis para se expressarem livremente e se sintam protagonistas em sala de aula. Abaixo, trago uma ilustração da proposta do “Jornal de Parede”:

Figura 82 – Wall newspaper.



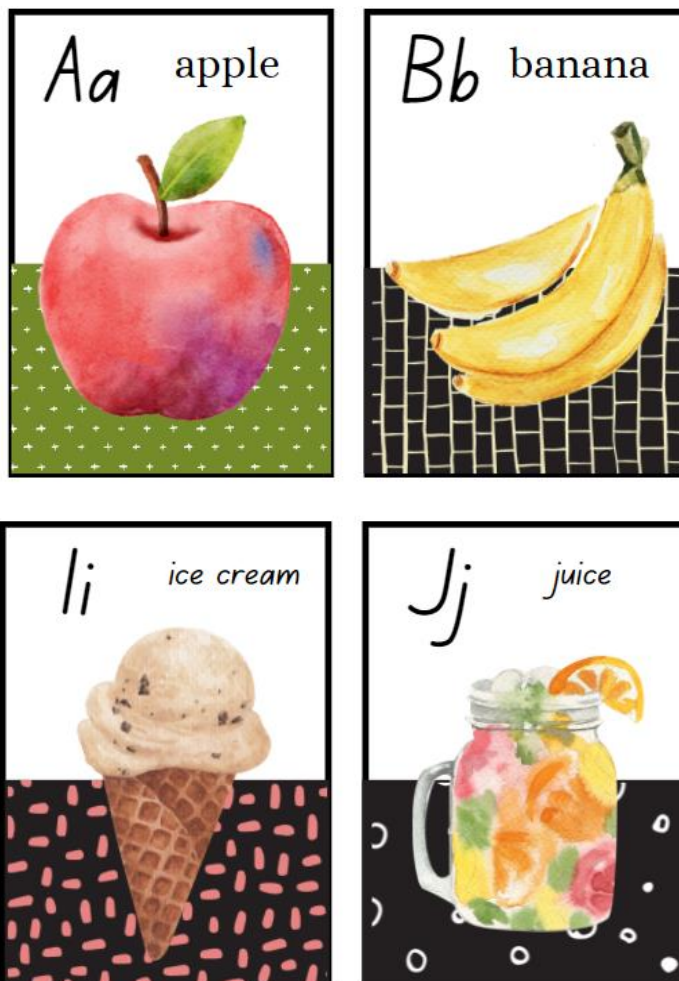
Fonte: Elaboração da autora.

O cartaz/pôster “Jornal de Parede” (Wall Newspaper) poderá ser fixado em um canto específico da sala de aula para que, de acordo com as necessidades das crianças, elas se sintam convidadas a expressar por meio de enunciados verbais ou visuais seus sentimentos em um pedaço de papel e colocá-lo em um dos envelopes: I congratulate (Eu parabenizo), I suggest (Eu sugiro), I criticize (Eu critico). Os papéis poderão ser lidos durante as rodas finais de conversas e, neste momento destinado a ouvir as contribuições e contrapalavra dos alunos, o professor incentivará que as próprias crianças reflitam e sugiram soluções aos possíveis obstáculos presentes nos envelopes. Conseqüentemente, os pequenos são incentivados a agir com autonomia e se formarem sujeitos críticos, capazes de se expressarem

Em relação aos fichários para a descoberta de palavras novas, o docente pode propor a elaboração de uma única caixa itinerante para todas as turmas da escola, assim, os alunos conseguem construir coletivamente um grande acervo, compartilhando conhecimento e

interação no momento de procura e elaboração das fichas a comporem os vocábulos da caixa. As fichas com as palavras podem conter a tradução das mesmas para o português⁹³ e/ou uma ilustração que as defina:

Figura 83 – Ficha de palavras.



Fonte: Elaboração da autora.

⁹³ Considero uma possibilidade válida para turmas mais avançadas a escrita da definição da palavra na própria LI, ao invés da tradução para o português. Assim, os alunos, ao criarem a ficha junto com a ajuda do professor, têm a possibilidade de estabelecer momentos dialógicos sobre como seria uma boa definição da palavra, já que o intuito é permitir que outros colegas consigam ler e entender, criando uma imagem mental correta do vocábulo. Tomemos como exemplo o vocábulo “juice” (suco): the liquid that comes from fruit or vegetables (o líquido que é retirado de frutas e vegetais).

4.3 Quadros âncoras e folhas do pensar

Almejando auxiliar às crianças com a sistematização e assimilação das estratégias de leitura, apresento modelos de quadros âncoras e folhas do pensar a serem preenchidos durante o trabalho com as inferências, conexões e visualizações.

O quadro 7 ilustra um exemplo de prática com as inferências utilizando o livro *Here we are. Notes for living on Planet Earth*.

Quadro 7: Guia das inferências.

WORD (Palavra)	WHAT I THINK IT MEANS (O que eu acho que ela significa)	TIPS (Dicas)	WHAT IT MEANS (O que ela significa)	SENTENCE (Frase)
stay warm	ficar em grupo	Na ilustração, vejo 3 pessoas juntas em volta de uma fogueira.	manter-se aquecido	The most important things for people to remember are to eat, drink and stay warm .

Fonte: Elaboração da autora.

Na proposta seguinte, as crianças têm a oportunidade de registrar por escrito as inferências geradas durante a leitura da obra *Here we are. Notes for living on Planet Earth*:

Quadro 8: Folha para inferência.

<p>WRITE HERE YOUR PREDICTIONS (Escreva aqui suas inferências)</p>	<p>USE (+) FOR CONFIRMED PREDICTIONS (Use o sinal positivo [+] para as inferências confirmadas)</p> <p>USE (-) FOR UNCONFIRMED PREDICTIONS (Use o sinal negativo [-] para as inferências não confirmadas)</p> <p>OBS: Você pode usar (+/-) para as inferências não totalmente confirmadas</p>
<p>Eu vejo um homem segurando um bebê nos braços na folha de rosto. Acho que ele é o pai que vai apresentar a Terra para a criança.</p>	

Fonte: Elaboração da autora.

O quadro a seguir, quadro 9, ilustra a proposta da prática com as conexões no livro *The Heart and the Bottle*:

Quadro 9: Folha do pensar.

<p>Folha do pensar: conexão</p>	
<p>Conexão texto-leitor</p>	<p>Aluno 1: quando eu vi a menina triste porque a cadeira estava vazia, eu me lembrei do dia que minha avó faleceu e a casa dela também ficou vazia.</p>
<p>Conexão texto-texto</p>	<p>Aluno 2: quando eu vi a garota e o homem conversando sobre as estrelas, eu me lembrei do livro anterior (<i>Here we are. Notes for living on Planet Earth</i>) porque lá o pai também mostra e fala das estrelas para o bebê.</p>
<p>Conexão texto-mundo</p>	

Fonte: Elaboração da autora.

Para trabalhar a visualização na obra *A child of books*, o professor poderá utilizar a seguinte folha de apoio:

Quadro 10: Quadro da visualização.

**FOLHA DE APOIO PARA
A VISUALIZAÇÃO**

- 1- Leia a narrativa até a página
- 2- Desenhe o provável acontecimento posterior a essa página.
- 3- Compartilhe com seus colegas sua ilustração.
- 4- Continue e finalize sua leitura.

DESENHO

The worksheet features a light orange background with decorative wavy lines in blue, red, and green. The title is in a dark teal font, flanked by two rows of colored squares (orange, red, purple, blue, dark teal). The instructions are in a dark purple box, and the drawing area is a large grey rectangle.

Fonte: Elaboração da autora.

CONCLUSÃO

Porque só o outro podemos abraçar , envolver de todos os lados, apalpar todos os seus limites: a frágil finitude, o acabamento do outro, sua existência aqui-e-agora são apreendidos por mim e parecem enformar-se com um abraço; nesse ato o ser exterior do outro começa uma vida nova, adquire algum sentido novo, nasce em um novo plano da existência. Só os lábios do outro posso tocar com meus lábios, só no outro eu posso pousar as mãos, erguer-me ativamente sobre ele, afagando-o todo por completo, o corpo e a *alma que há nele*, em todos os momentos de sua existência (BAKHTIN, 2011, p.38-39).

Admirar e reconhecer o valor que o Outro exerce em nossas vidas significa sair da posição de sujeito subordinado e exercer função de sujeito ativo, disposto a assumir responsabilidade pelas histórias e culturas que estamos produzindo. Se reconheço que o Outro é e sempre será o olhar externo a mim, capaz de me transformar, preciso me considerar como o Outro na vida daqueles com os quais divido o mesmo tempo e espaço. Na posição de professora, sou o Outro na vida das crianças, logo, não posso me abster da responsabilidade de problematizar pensamentos excludentes e intolerantes, não posso me calar diante das situações de injustiça, não promissoras à humanização. Preciso oferecer minha melhor versão para aqueles com quem me encontro em processo de alteridade.

Durante o percurso desta escrita dissertativa, cujo objetivo foi analisar as possibilidades humanizadoras do trabalho com Literatura Infantil e estratégias de leitura no ensino da Língua Inglesa com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, me empenhei em estar em posição dialógica com os autores, teorias e enunciados visuais. Junto a eles, me propus a ouvir suas vozes e estabelecer uma relação de troca para que, assim, eu pudesse oferecer a você, que veio até a mim carregado de perguntas e desejoso por respostas, a minha melhor versão possível, dentro da realidade espaço-temporal na qual me encontro.

Desejando alcançar o objetivo de pesquisa estabelecido, iniciei nosso diálogo no primeiro capítulo apresentando meu percurso como leitora, estudante, professora e pesquisadora na área da Educação. As vozes participativas de minha infância, adolescência e juventude proporcionaram os rumos de minha escolha acadêmica que, conseqüentemente, motivou o surgimento deste trabalho investigativo, preocupado com a formação humana das crianças no contexto escolar e, especificamente, durante as aulas de Língua Inglesa. Desta forma, foi, ainda, no percurso do primeiro capítulo que tive a oportunidade de esclarecer meu objetivo de pesquisa, o caminho escolhido para alcançar tal objetivo e, a partir das vozes

presentes nos artigos, teses e dissertações obtidos pela revisão bibliográfica, dialogar com as contribuições já presentes na literatura acerca do ensino da LI para crianças do Ensino Fundamental.

Conhecer o que já foi produzido sobre o tema foi fundamental para fornecer base e forças necessárias para sustentar meu viés de pesquisa. Assim, o segundo capítulo foi concebido com o intuito de conseguirmos nos enxarcar acerca de aportes teóricos dentro da Filosofia da Linguagem, propagada pelos russos Bakhtin, Volóchinov e Medviédev; bem como, dialogarmos com alguns documentos oficiais brasileiros, refletirmos a respeito do ato de ler, o valor emancipatório da literatura e possíveis caminhos para se trabalhar a literatura infantil e as estratégias de leitura em aulas de LI.

Ter a certeza de que o mundo e as diferentes manifestações de Arte caminham lado a lado, pois o mundo estético é um reflexo do mundo ético, isto é, a Arte é o resultado dos acontecimentos que banham o mundo social; nos torna capazes de olhar para os livros literários a partir de uma nova ótica, uma visão que nos coloca perante os livros buscando encontrar e entender um pouco mais sobre nós mesmos, nossa condição de sujeitos no mundo. Nas palavras de Andruetto (2012, p.53-54) :

Todos nós, homens e mulheres, vamos ao dicionário para saber sobre as palavras, aos livros de ciência para saber de ciência, aos jornais e às revistas para ler as notícias da atualidade e aos cartazes de cinema para saber os filmes que estão passando. Mas para onde vamos quando queremos saber sobre nós mesmo? Nós, os leitores, vamos à ficção para tentar compreender, para conhecer algo mais acerca de nossas contradições, nossas misérias e nossas grandezas, ou seja, acerca do mais profundamente humano.

Os enunciados verbais e visuais que compõem as páginas dos livros de literatura são repletos de metáforas e heteroglossia, “(...) a literatura não é necessariamente o lugar onde encontrar o igual, às vezes é a única janela para se debruçar sobre o diferente.” (ANDRUETTO, 2012, p.75). Assim, levamos para a leitura parte do que somos e do que possuímos, com a intenção de experienciar momentos capazes de nos afetar pelo contato com o novo, o diferente. Os livros de Oliver cumprem com determinada função. Logo, durante o capítulo três, pudemos, ao caminhar pelas páginas e paratextos de suas obras, vivenciar esse encontro com o inesperado, nos permitirmos ser modificados e o afetamento gerado nos encaminha para fechar o livro em mãos, porém, abrir o campo de visão: olhar as pessoas e situações do mundo refletindo sobre vozes outras e, conseqüentemente, refratando signos pertencentes de uma nova realidade.

Após o encontro com as três obras literárias de Jeffers e o possível afetamento por elas gerado, chegamos ao último capítulo, capítulo motivador para repensarmos práticas de leitura em sala de aula. Partindo da premissa que alcançar o ato de ler e se tornar um leitor crítico e reflexivo, sujeito que dialoga com o texto por meio de perguntas e anseia por respostas, é uma capacidade a ser adquirida, o ensino das estratégias de leitura propostas por Girotto e Souza (2010) representa uma possibilidade ao professor. Este, imbuído por sua responsabilidade como mestre, precisa ser modelo de leitor aos pequenos, guiá-los e ensiná-los como sua mente trabalha durante o ato de ler. Assim, é de suma importância desvendar os caminhos pelos quais percorre, explicitar seus atos e a maneira como um leitor deve se comportar. Com relação a tais atos, Lima e Akuri (2017, p.125) afirmam: “(...) quando nos divertimos com a história, ou se nosso semblante e tom de voz mudam em um trecho de suspense, revelamos às crianças nossa atitude leitora, mostrando que somos afetados por aquilo que lemos”. Portanto, o trabalho com as estratégias de leitura precisa ser elaborado com o intuito de permitir que as crianças tenham conhecimento da conduta a ser alcançada e sejam capazes de acessar camadas mais profundas de leitura.

Ao chegar a este momento de enunciados finais consciente de ter cumprido com etapas essenciais de pesquisa que levaram à reflexão sobre as possibilidades humanizadoras do trabalho com Literatura Infantil e estratégias de leitura no ensino da Língua Inglesa com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental; bom como, tendo clareza de que o processo de pesquisa e escrita modificaram a Letícia existente no início de 2020, transformando-me em uma nova interlocutora, finalizo expressando os sentimentos de conforto e satisfação.

Concluo citando as palavras da encantadora Alice, de Carroll, a fim de convocá-los à possíveis reflexões de fechamento desta dissertação. Indagada pela personagem lagarta sobre quem era, Alice assume: “A senhora me desculpe, mas no momento não tenho muita certeza. Quer dizer, eu sei quem eu era quando acordei hoje de manhã, mas já mudei uma porção de vezes desde que isso aconteceu” (CARROLL, 2010). Muda-se o tempo, o espaço, os valores, os pensamentos. No processo de mudança, deixamos para trás parte de nós mesmos, de quem somos, para abraçar o novo. A linguagem é responsável por nos tirar do lugar no qual estamos, mas é, também, o caminho que nos levará a nossa próxima versão: ao sujeito singular, de um cronotopo específico e concebido pelas trocas com o Outro. Sem a linguagem não somos capazes de adquirir a cultura, de modificar e ser modificado. Sem o amor ao Outro não somos capazes de constituir linguagem: “(...) a amorização nos abre para além de nós

próprios, para o imprevisível, para o futuro que se constrói passo a passo na resignificação do passado” (GERALDI, 2016, p.1).

REFERÊNCIAS

- AGRA, Christiane Batinga. **Inglês se aprende na escola pública:** reflexões sobre a introdução da língua inglesa no Ensino Fundamental I à luz do multiletramentos. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2016.
- ALMEIDA, Tatyane de Andrade. **Leituras do livro infantil ilustrado:** a mediação inerente a livros premiados pela FNLIJ na categoria Criança. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos.** Carmen Cacciaccaro (trad.). São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- ARENA, Dagoberto Buim. Intervalo em branco como signo no processo de apropriação da escrita. **Estudos Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, v.96, p.42-60, 2015.
- ARENA, Dagoberto Buim. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. *In:* MORTATTI, M. do R. L. (Org.). **Atuação de Professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental.** Araraquara: JM Editora, 2003. p.53-61.
- ÁVILA, Paula Aparecida; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. (2020). As motivações para a implementação do ensino de língua inglesa nos anos iniciais de escolarização em uma escola municipal pública. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, 42(1), e50986. <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v42i1.50986>
- ARENA, Dagoberto Buim. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino em Re-vista** (UFU. Impresso), v.17, 2010b. p. 237-247.
- BAJARD, Élie. **A descoberta da língua escrita.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita:** espaços de aprendizagem. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014a.
- BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014b.
- BAJARD, Élie. **Eles leem, mas não compreendem:** Onde está o equívoco? Dagoberto Buim Arena, Adriana Pastorello Buim Arena (organizadores e revisores dos manuscritos). 1. ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas:** o valor da escuta nas práticas de leitura. Alexandre Morales (Trad.). São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Paulo Bezerra (trad.). 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoievski**. Paulo Bezerra (Trad.). Rio de Janeiro: Forense-Universitaria, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: A estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Paulo Bezerra (org. e trad.). São Paulo, Editora 34, 2017a.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017b.

BARBOSA, João A. Teoria e prática de Antonio Candido. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, Rio de Janeiro: ABRALIC, v.5, n.5, p.29-42, 2000.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11738-16-julho-2008-578202-publicacaooriginal-101082-pl.html>. Acesso em: 08 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 de abril de 2021.

BEZERRA, Isabel Cristina Rangel Moraes. “Eles eram capazes de refletir sobre questões importantes e delicadas”: construindo saberes através de um projeto de iniciação à docência de LIC. **SOLETRAS** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Rio de Janeiro, n. 35 (jan.-jun. 2018), 2018, DOI: 10.12957/soletras.2018.32698.

BIAZETTO, Cristina. As cores na ilustração do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. **O Agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campina: Mercado de Letras. (Série idéias sobre a linguagem), 2008.

CABRAL, Gisele de Assis Carvalho. **A arquitetônica do ato de ilustrar de Rui de Oliveira**: contribuições dos livros de imagem para a formação do pequeno leitor literário. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, Marília-SP, 2020.

- CAMARON, Lynne. **Teaching languages to young learners**. UK: Cambridge University Press, 2002.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e formação do homem. *In*: : CANDIDO, Antonio. **Textos de intervenção**. São Paulo: Editora 34, 2002.
- CAPARELI, Sérgio; GRUSZYNSKI, Ana Cláudia. **Poesia Visual**. São Paulo: Global, 2001.
- CARROLL, Lewis. **Alice**: Aventuras de Alice no país das maravilhas & Através do espelho e o que Alice encontrou por lá. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- CARVALHO, Raquel Cristina Mendes. A educação infantil descobrindo a língua inglesa: interação professor/aluno. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 48, n. 2, p. 317–332, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645228>
- CASTANHA, Marilda. A linguagem visual no livro sem texto. *In*: Ieda de Oliveira (org.) **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.
- CHRISTIE, Frances. **Language education in the primary years**. Sydney: University of New South Wales Press Ltd, 2005.
- CHRISTIE, Frances. Developing and implementing genre-based pedagogy: a systemic functional linguistic perspective. *In*: **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**. Taubaté, v.4, n.1, p.1-21, 2011. Disponível em: <<http://www.unitau.br/caminhosla>>
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 48, n. 2, p. 229–245, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645224>.
- DELLOVA, Cristiane Castelani. **A mediação no ensino-aprendizagem de inglês para crianças**: o papel do lúdico. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC, São Paulo, 2009.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2020.
- FITIPALDI, Ciça. O que é uma imagem narrativa? *In*: Ieda de Oliveira (org.) **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.
- FOUCAMBERT, Jean. **Modos de ser leitor**: Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Curitiba: Editora UFPR, 2008.
- FREINET, Célestin. **O método natural I**: A aprendizagem da língua. Lisboa: Estampa, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALVÃO, Ana Sara Manhabusque. **English Teacher Education and Early Childhood Education: Mapping of Brazilian Federal Universities**. Trabalho de Conclusão de Curso – Departamento de Línguas e Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

GARCIA, Bianca Rigamonti Valerio. **Quanto mais cedo melhor (?)**: uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças. 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2011.

GERALDI, João Vanderlei. Os perigos do amor. **Revista Aleph**. Ano XIII, nº25, p.1-12, 2016.

GILMONT, Jean-François. Reformas protestantes e leitura. *In: História da leitura no mundo ocidental*. CAVALLO, G.; CHARTIER, R. São Paulo: Ática, 1999. v. II.

GIROTTTO, Cintya Graziela G. S.; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de Leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In: SOUZA, R. J. de. (Org) [et al]. Ler e Compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010, capítulo II.

GIROTTTO, Cintya Graziela G. S.; REVOREDO, Marina. Narrativas míticas e a apropriação da leitura/escrita literária: uma proposição prática. *In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (orgs.). Leitura Literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas: Companhia das Letras, 2011.

GIROTTTO, Cintya Graziela G. S.; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. (Org.). **Perfil do leitor universitário**: textos e contextos nas licenciaturas. Tubarão, SC: Copiart, 2017.

GÓES, Maria Cláudia de. **Características de narrativas em inglês de crianças do Ensino Fundamental I a partir da Linguística Sistêmico-Funcional**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté, 2013.

GOMES, Ana Luiza Chaves. Da responsividade do agir. *In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar (org.). Palavras e Contrapalavras: constituindo o sujeito em alteração*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014 (vol.VI). p.11-15.

Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar (org.). **Palavras e Contrapalavras**: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar (org.). **Palavras e Contrapalavras**: conversando sobre os trabalhos de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens – uma breve história da humanidade**. Janaína Marcoantonio (trad.). 1 ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2015.

JAKUBINSKIJ, Lev Petrovic. **Sobre a fala dialogal**. Dóris de Arruda C. da Cunha e Suzana Leite Cortez. (trad.). São Paulo: Parábola, 2015.

- JEFFERS, Oliver. **How to Catch a Star**. Nova Iorque: Philomel & HarperCollins, 2004.
- JEFFERS, Oliver. **Lost and Found**. Nova Iorque: Philomel & HarperCollins, 2005.
- JEFFERS, Oliver. **The Heart and the Bottle**. Nova Iorque: Philomel Books, 2009.
- JEFFERS, Oliver. **Up and Down**. Londres: HarperCollins, 2010.
- JEFFERS, Oliver; WINSTON, Sam. **A Child of Books**. Nova Iorque: Candlewick Press, 2016.
- JEFFERS, Oliver. **Here we are. Notes for living on planet Earth**. Nova Iorque: Philomel & HarperCollins, 2017.
- JEFFERS, Oliver. **Oliver Jeffers: the working mind and drawing hand**. Nova Iorque: Rizzoli, 2018.
- JOLIBERT, Josette e colaboradores. **Formando Crianças Leitoras: volume I**. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto; MALTA, Liliane Salera. (2020). Teaching English with young learners: possibilities of critical language education. **Via litterae** [ISSN 2176-6800], 12(2), 153–170. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4630666>.
- KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto; ROSA, Marina Márcia. Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças. **Revista Estudos em Letras**, v. 1, n. 1, jul. – dez, p. 21-34, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/estudosletras/article/view/5191>.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas 2003.
- LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In: Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. “Demarche” histórica no estudo do psiquismo humano. *In: LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. p. 261-84.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora, 2006.
- LIMA, Ana Paula de. **Desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças do Ensino Fundamental I: possibilidades para a formação e trabalho docente**. 2019. Tese (Doutorado – Instituto de Biociências) – UNESP, Rio Claro, 2019.
- LIMA, Ana Paula de. O ensino de inglês para crianças: um estudo exploratório. **Signo** Santa Cruz do Sul, v. 35 n. especial, p. 197-223, jul.-dez., 2010.

LIMA, Elieuzza Aparecida de; AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. Um currículo em defesa da plenitude da formação humana. *In: Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores*. Sinara Almeida da Costa, Suely Amaral Mello (organizadoras). – 1.ed. – Curitiba, PR: CRV, 2017.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LOZANO, Natália de Oliveira. **A Base Comum Curricular e o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2020. Dissertação (Mestrado - Educação) – UNESP, Marília, 2020.

MALTA, Liliane Salera. **Além do que se vê: Educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente de ensino**. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória, ES. 2019.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemberg, Cláudia Strauch (trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MCELHONE, Dot. Text talk: Engaging Readers in Purposeful Discussions. 2014. **IRA Essentials**. Jan. 2014, p. 1-14. | DOI:10.1598/e-ssentials.8045.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários: introdução a uma crítica a uma poética sociológica**. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo (trad.). São Paulo: Contexto, 2016.

MELLO, Suely Amaral. Freinet e a abordagem histórico-cultural: desafios epistemológicos para pensara aprendizagem humana. *In: ARENA, Adriana Pastorello Buim; RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de (organizadoras). Por uma pedagogia Freinet: bases epistêmicas e metodológicas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p.59-80

MERLO, Mariana Cardoso; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto. Língua e Linguagem na educação de Língua Estrangeira para crianças: reflexões sobre Filosofia da Linguagem Estruturalista e Pós-Estruturalista. **REVELLI**, Goiás, v.12, 2020. DOI: <https://doi.org/10.51913/revelli.v12i0.10223>

MIOTELLO, Valdemir. **Por uma escuta responsiva: a alteridade como ponto de partida**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos**. Cícero Oliveira (tradução). Salvador: Selo Emília e Solisluna Editora, 2020.

MORAES, Odilon. O projeto gráfico do livro infantil e juvenil. *In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008.

MORETTI, Vanessa Dia; ASBAHR, Flavia da Silva Ferreira; RIGON, Algacir José. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. **Psicologia & Sociedade**, v.23, n.3, p.477-485, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822011000300005>

NOBREGA, Adriana Nogueira Accioly; AZEVEDO, Suzana de Carvalho Barroso; DE SOUZA, Monica da Costa Monteiro. Relatos de experiências pessoais e socioconstrução de conhecimentos em sala de aula de língua estrangeira. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 60, n. 2, 2016. DOI: 10.1590/1981-5794-1608-7. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/7764>.

OLIVEIRA, Anne-Marie Milon. Célestin Freinet, A guerra, o sindicalismo docente e o encontro com a escola russa pós-revolucionária. In: ARENA, Adriana Pastorello Buim; RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de (organizadoras). **Por uma pedagogia Freinet: bases epistêmicas e metodológicas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p.15-57

OLIVEIRA, Fabrício César de. A consciência, a Alteridade e a Quinta Ferida Narcísica. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar (org.). **Palavras e Contrapalavras: constituindo o sujeito em alter-ação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014 (vol.VI). p.92-98.

OLIVEIRA, Rui de. **Pelos Jardins Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

PADRE, Brenda Treco. **A formação pré e em serviço do professor de inglês do Ensino Fundamental I**. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC, São Paulo, 2019.

PARDO, Fernando da Silva. O ensino de inglês nos anos iniciais da escola pública: Por quê? Para quê? Para quem? **PERcursos linguísticos**, Vitória (ES): v.9, n.23, p. 12-29, 2019.

PAVANI, Leysiane Cristina. **Os contos infantis no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC, São Paulo, 2009.

PINTO, Eliana. **Ensinando e aprendendo inglês a partir de narrativas à luz da Linguística Sistêmico-Funcional**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, 2013.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**. São Paulo: Contexto, 2018.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. 2 ed. São Paulo: Global, 2019.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

REIS, Raquel Frasciscatti dos. **Sequência didático do gênero História Infantil em inglês para crianças como promotora do desenvolvimento linguístico e psicológico**. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – UEL, 2018.

RIBAS, Fernanda Costa; TAGATA, William Mineo. Novos letramentos e formação continuada de professores de inglês na rede municipal de Uberlândia. **SOLETRAS: Revista de Linguística e Literatura**, Rio de Janeiro, n.35, 2018. DOI: <https://doi.org/10.12957/soletras.2018.32319>.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. Línguas estrangeiras na infância, formação cidadã e letramento crítico. *In*: STURM, L.; TOLDO, C. (Orgs.). **Desafios contemporâneos do ensino: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. *In*: TONELLI, J. R. A. e RAMOS, S. G. M. (org.). **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina: Moriá. p. 1-34, 2007.

SAMPIERI, Roberto Hernández et al. **Metodologia de pesquisa**. Daisy Vaz de Moraes (trad.). 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANDRONI, Laura C.; MACHADO, Luiz Raul. **A criança e o livro**. São Paulo: Ática, 1987.

SANTOS, Leandra Inês S.; BENEDETTI, Ana Mariza. Professor De Língua Estrangeira Para Crianças: conhecimentos Teórico-Metodológicos Desejados. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 48, n. 2, p. 333–351, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645229>.

SANTOS, Leandra Inês S. Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 223-246, 2011.

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

SCAFFARO, Andréa Peixoto. **O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na Língua Inglesa com crianças na fase pré-escolar**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – UNISINOS, 2006.

SCHATTLER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópico**, Rio Grande do Sul, v.7, n.1, p.11-23, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVESTRI, Kátia Vanessa Tarantini. A entopia bakhtiniana. *In*: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar (org.). **Palavras e Contrapalavras: constituindo o sujeito em alter-ação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014 (vol.VI). p.45-51

SOARES, Olavo Pereira. Ensino apostilado e as aprendizagens esvaziadas de sentido. *In*: Stela Miller, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, Érika Christina Kohle, organizadoras. **Significado e sentido na educação para a humanização**. Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2019.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011

SOUZA, Moisés José Rosa. **A criação de artigos de opinião em blog: enunciados argumentativos para a constituição da consciência social**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – UNESP, Marília, São Paulo, 2020.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CHAGURI, Jonathas de Paula. A importância de uma língua estrangeira na educação infantil. *In*: TONELLI, J. R. A; CHAGURI, J. P. (Org.). **Espaço para reflexão sobre ensino de línguas**. 1.ed. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2014, v. 1, p. 247-275.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **Histórias Infantis no ensino da Língua Inglesa para crianças**. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – UEL, Londrina, 2005.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CRISTOVÃO, Vera L. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópico**, v. 8, n. 1, p.65-76, jan./abr. 2010.

VOLOCHÍNOV, Valentin. **A construção da enunciação e outros ensaios**. João Wanderley Geraldi (trad.). São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo (trad.). São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WRIGHT, Andrew. **Storytelling with children**. Oxford University Press, 1995.

ZUCCHI, Marlucci Paludo; SANTOS, Leandra Inês S. Ensino e aprendizagem da Língua Inglesa: metodologias vivenciadas em anos iniciais do ensino fundamental. **REP'S: Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop – Mato Grosso, v.2, n.2, 2011.