

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE GRADUAÇÃO
CURSO DE LETRAS**

AMANDA MEDEIROS ESCOBAR

CÍRCULOS DE LEITURA:

**O desenvolvimento de letramento literário em aulas de Língua Inglesa em
turmas de 5º ano de uma escola com currículo bilíngue**

**São Leopoldo
2021**

AMANDA MEDEIROS ESCOBAR

CÍRCULOS DE LEITURA:

O desenvolvimento de letramento literário em aulas de Língua Inglesa em turmas de 5º ano de uma escola com currículo bilíngue

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras- Inglês, pelo Curso de Letras da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Prof.^a Dra. Cristiane Maria Schnack

São Leopoldo

2021

AGRADECIMENTOS

Neta de professora. Filha de professora. Até afilhada de professora eu sou. Parece que desde o momento em que meus pais se conheceram, ambos dando aula em cursinho de inglês, eu estava destinada a também seguir a profissão.

Dito e feito. Na escolinha maternal já tinha aqueles típicos trejeitos de criança que seria educadora grifados em meu parecer descritivo e no Ensino Fundamental e Médio entrei em contato com muitas pessoas que percebiam — até mais que eu — a educadora em mim. Dentre elas, o colega que, já no fim da adolescência, me agradeceu por anos antes tê-lo ensinado a amarrar os calçados, a professora de um curso que deixou como recado em meu boletim a seguinte frase: *“I see a bit of a teacher in you”*, e, de forma inesquecível, aquela professora, *teacher* Dani, que me fez o convite de começar a lecionar com 17 anos. Ela confiou em mim o desafio de ser professora.

A trajetória da profissão é agitada e incerta, mas sei que estou munida de bons exemplos para me auxiliar. Isso porque, ao longo da minha vida, tive e tenho a oportunidade de aprender com professores, familiares, colegas e alunos. E, no fim, a motivação para ser professora sempre veio da alegria de (con)viver com tantas pessoas que me proporcionam, por vezes, ensinar e, em outros tantos momentos, aprender. Por isso, tenho muitos a quem agradecer.

Primeiramente, gostaria de agradecer a meus pais. A minha mãe que, com sua dedicação, força, inteligência e criatividade, sempre foi uma mulher e uma professora em quem posso me inspirar. A meu pai por ser sempre um porto-seguro, pois me guia em direção às melhores escolhas e me tranquiliza nos momentos tumultuosos.

Muito obrigada a meus dois irmãos, Gabriel e Arthur, por serem uma extensão de mim e me mostrarem, respectivamente, a complexidade e a leveza da vida. Gratidão à minha avó, que me acompanha, auxilia e torce por mim, bem como serve de exemplo com toda a sua história de força e determinação.

Meus agradecimentos a meus familiares e amigos que estiveram comigo ao longo dessa caminhada: Silvia, Arthur, Yasmine, Jane, Constanza, Bruno Campos, Bruno Toledo, Milena, Raquel, Paula, Martina, Julia, Luísa, Fernanda, Isabela e Mariah. Cada um de vocês faz da minha vida mais leve e alegre e, por isso, minha eterna gratidão.

Muito obrigada aos professores que me guiaram durante o curso. Márcia Del Corona, Graziela Andrighetti, Cristina Gibk, Aline Jaeger, Andrea Wolwacz, Vicente Saldanha e Silvia Foschiera, não sei se é possível descrever em palavras minha admiração pelos educadores que são e minha gratidão por todas as oportunidades que me deram e reflexões que me proporcionaram.

Agradeço imensamente à Cristiane Maria Schnack, que se fez presente em diferentes momentos da minha trajetória escolar e acadêmica e tem grande influência em quem sou hoje. Foi uma das minhas primeiras professoras de inglês no currículo bilíngue, esteve comigo no primeiro semestre da graduação e, agora, é minha orientadora neste final de ciclo acadêmico. Obrigada, Cris, por todo o apoio e pelos vários ensinamentos que me acompanham há tanto tempo.

Por fim, agradeço a todos os professores e alunos que já passaram por mim. Vocês dão sentido à minha escolha da profissão e me mostram a potencialidade da educação na vida de quem com ela se envolve.

RESUMO

O presente trabalho debruça-se sobre a metodologia de círculos de leitura, tal como é definida por Cosson (2014) e Daniels (2002) em um contexto de educação bilíngue. Ele caracteriza-se com uma perspectiva de pesquisa-ação, visto que foi feita uma intervenção, usando a prática pedagógica dos círculos de leitura para trabalhar com textos literários em sala de aula, e refletimos sobre essas intervenções ao longo da pesquisa. A coleta de dados foi feita durante quatro semanas nas aulas de Inglês Aplicado e Inglês Aplicado em Artes, em três turmas de 5º ano de uma escola de currículo bilíngue (Português-Inglês) do Rio Grande do Sul. O conto *The Wizard and the Hopping Pot*, de J. K. Rowling foi o objeto de leitura das aulas, que estavam divididas em três grandes momentos: pré-leitura, leitura e pós-leitura. O principal objetivo da pesquisa é entender como a proposta dos círculos de leitura pode auxiliar os estudantes no que diz respeito ao desenvolvimento do letramento literário e as capacidades de compreensão da leitura. Por isso, a análise desses dados é fundamentada nos conceitos de letramento literário (COSSON, 2015), círculos de leitura (COSSON, 2014; DANIELS, 2002), mediação literária (SANTANA e ANDRADE, 2018), educação bilíngue (MEGALE, 2019), CLIL (COYLE, HOOD e MARSH, 2010), estratégias de leitura (PRESSLEY, 2002 *apud* SOUZA e COSSON, 2011), ZDP (VYGOTSKY, 1978), *scaffolding* (WOOD, BURNER e ROSS, 1976; DEVOS, 2016) e leitura/aprendizagem como ato social (SCHLATTER e GARCEZ, 2012). Os resultados contam com reflexões sobre as percepções dos alunos sobre literatura anteriores à utilização dos círculos de leitura, as estratégias de compreensão leitora que foram percebidas nas contribuições dos alunos e o andamento desenvolvido entre os pares para que o trabalho com o conto fosse possível.

Palavras-chave: círculos de leitura; letramento literário; trabalho colaborativo; estratégias de leitura; andamento.

ABSTRACT

The present work uses the methodology of literature circles, as it is defined by Cosson (2014) and Daniels (2002) in the bilingual education context. It is characterized as a form of action research, as we intervened in pedagogical practices by using the methodology of literature circles to work with a literary text inside a language classroom and reflected on the practices implemented. The data collection was made during four weeks in Applied English and Arts classes in three 5th grade groups, which were part of a bilingual curriculum school (Portuguese-English) in the state of Rio Grande do Sul. The short story *The Wizard and the Hopping Pot*, by J.K. Rowling, was the reading material of the classes that were divided in three moments: pre-reading, reading and post-reading. The main objective of this research is to understand how literature circles can help students in developing literary literacy and abilities to understand the text. Therefore, the data analysis is grounded on the principles of literary literacy (COSSON, 2015), literature circles (COSSON, 2014; DANIELS, 2002), mediation of literature comprehension (SANTANA e ANDRADE, 2018), bilingual education (MEGALE, 2019), CLIL (COYLE, HOOD and MARSH, 2010), reading strategies (PRESSLEY, 2002 *apud* SOUZA and COSSON, 2011), ZPD (VYGOTSKY, 1978), scaffolding (WOOD, BURNER and ROSS, 1976; DEVOS, 2016) and reading/learning as a social practice (SCHLATTER and GARCEZ, 2012). The results involve reflections about students' perceptions prior to the literature circles classes, about the reading strategies that were noticed in learners' contributions and about scaffolding development between the participants in order for the comprehension of the short story to be possible.

Key-words: literature circles; literary literacy; collaborative work; reading strategies; scaffolding.

LISTA DE FIGURAS

Figuras 1 e 2 - Os contos selecionados pela professora.....	47
Figura 3 – Grupo <i>Scene Setter</i> , 5º ano A.....	63
Figura 4 - Grupo <i>Connector</i> , 5º ano A.....	65
Figura 5 - Desafios percebidos na turma do 5º ano A.....	67
Figura 6 - produto final Vitor, 5º ano A.....	67
Figura 7 - Produto final Noah, 5º ano A.....	68
Figura 8 e 9- Desafios percebidos nas turmas dos 5º ano B e C.....	68
Figura 10 - Produto final Gilberto, 5º ano B.....	69
Figura 11 - Produto final Ivan, 5º ano C.....	69
Figuras 12 e 13- Grupo <i>Profile Setter</i> , 5º ano B e Ilustração apresentada pela professora.....	75
Figura 14 e 15 - Grupo <i>Profile Setter</i> , 5º ano A e Ilustração apresentada pela professora.....	76
Figuras 16 e 17 - Grupo <i>Profile Setter</i> , 5º ano B e Ilustração apresentada pela professora.....	76
Figuras 18 e 19 - Grupo <i>Profile Setter</i> , 5º ano A e Ilustração apresentada pela professora.....	77
Figura 20 - Grupo <i>Summarizer</i> , 5º ano C.....	83

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Na escola, quais atividades de leitura tu gostas de fazer?	53
Gráfico 2 - Ao final das atividades, o que tu não conseguiste fazer?	66
Gráfico 3 - Para ti, quais são as maiores dificuldades quando tu lês na escola?	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As aulas dos círculos de leitura.....	45
--	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
2.1 Os círculos de leitura como mediação para o letramento literário	15
2.2 O ensino-aprendizagem de estratégias de leitura através da metodologia CLIL	26
2.3 O outro como mediador da leitura/aprendizagem	33
3 METODOLOGIA	39
3.1 Instrumentos de coleta de dados	41
3.2 Contexto de pesquisa	42
3.3 Descrição das aulas	45
4 ANÁLISE DE DADOS.....	52
4.1 Concepções iniciais dos alunos sobre o trabalho com literatura	52
4.2 Estratégias de leitura e(m) letramento literário	59
4.2.1 Conhecimento prévio.....	60
4.2.2 Conexão	64
4.2.3 Inferência.....	70
4.2.4 Visualização	74
4.2.5 Fazer perguntas ao texto.....	78
4.2.6 Sumarização	82
4.2.7 Síntese	85
4.3 As percepções dos alunos acerca do trabalho colaborativo desenvolvido nos círculos de leitura	87
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS.....	105

1 INTRODUÇÃO

Quando nos propomos a pensar sobre as práticas com textos literários nas nossas trajetórias como alunos, dificilmente não lembramos de uma atividade em que, após lermos uma obra, tínhamos que responder perguntas sobre informações bastante específicas da narrativa. Éramos avaliados, muitas vezes, pela nossa capacidade de deter fatos da história e, assim, provar para o professor que havíamos lido e entendido o texto. Aos poucos de nós que tiveram a oportunidade de ler literatura nas aulas de Língua Adicional, a experiência era semelhante e poderia inclusive conter tarefas em que a obra literária era usada como meio para estudar estruturas gramaticais e memorizar o léxico da língua.

Mesmo que minhas vivências na Educação Básica incluíssem, tanto em Língua Portuguesa quanto em Língua Inglesa, momentos parecidos com estes que foram descritos acima, também participei de práticas pedagógicas com textos literários que foram bastante significativas. Isso porque elas me fizeram ver essas obras de forma mais complexa, bem como estavam mais alinhadas à experiência que vivemos quando lemos “por prazer”.

Foi com a minha entrada na universidade e, principalmente, com as disciplinas voltadas para a Literatura de Língua Inglesa que percebi como, se essas propostas tivessem sido mais frequentes na Educação Básica, eu teria lido mais e criado um maior afeto pela leitura. Ademais, percebi como gostaria de ter tido contato com mais obras em Língua Inglesa na escola, pois aquele era um espaço ideal para refletir sobre elas na companhia de um professor e de meus colegas. Como fui aluna de uma escola com currículo bilíngue em grande parte da minha trajetória escolar, sabia que tinha tempo e repertório linguístico para fazer isso. Porém, líamos um livro por ano e, muitas vezes, tínhamos que “provar” ao docente essa leitura, respondendo perguntas específicas sobre detalhes da narrativa.

Não culpo os educadores, pois agora que também sou professora de Língua Inglesa na mesma instituição de currículo bilíngue em que estudei, vejo a desmotivação de muitos para lerem textos literários, a insegurança para fazê-lo na Língua Inglesa e a tentativa de escapar dessas propostas pedagógicas já tão conhecidas e que limitam à literatura o espaço de ensinar língua. Por isso, sinto que eu, como antiga aluna de currículo bilíngue que vi na universidade a potencialidade

de um trabalho significativo com leitura literária em Língua Adicional, tenho o dever de, agora como professora, fazê-lo, analisá-lo e divulgá-lo.

Sendo assim, para fazer este trabalho, debrucei-me sobre uma leitura feita na aula da disciplina de Metodologias de Ensino de Línguas Estrangeiras, a qual, de forma breve porém memorável, tratava dos círculos de leitura de Rildo Cosson e da sua implementação em sala de aula. Esse texto e minhas anotações sobre ele ressurgiram no momento em que desenvolvi um projeto de trabalho de conclusão de curso para Tópicos de Análise de Língua Inglesa e, assim, iniciou-se a minha trajetória com o que, hoje, é esta pesquisa.

No presente trabalho, portanto, a metodologia dos círculos de leitura é utilizada em turmas de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola de currículo bilíngue como forma de promover práticas com textos literários voltadas para a compreensão e a busca de sentido. Além disso, buscou-se a apropriação, por parte dos alunos, da leitura literária como prática social.

Dessa maneira, algumas inquietações que me acompanham neste estudo são: (1) Quais as opiniões dos alunos, anteriores à experiência com círculos de leitura, acerca das atividades com e sobre textos literários? (2) Que estratégias de compreensão foram desenvolvidas pelas crianças nas propostas pedagógicas dos círculos de leitura? (3) Quais são as percepções finais dos alunos sobre o suporte proporcionado pelos colegas nas tarefas colaborativas dos círculos de leitura? Partindo dessas perguntas norteadoras, busco proporcionar aos alunos uma experiência significativa com a literatura, que engaje-os em propostas que vão além de aprender a língua e decodificar o texto. A partir disso, tenho como objetivo geral entender quais os benefícios que os círculos de leitura são capazes de proporcionar aos estudantes no que diz respeito ao desenvolvimento do letramento literário e das capacidades de compreensão da leitura.

Para responder aos questionamentos acima referidos, este estudo, no capítulo 2, conta com o referencial teórico. Esse é dividido em três seções, as quais abordam, respectivamente, o conceito de letramento literário, de mediação e de círculos de leitura; a concepção de CLIL e de estratégias de leitura e, por fim, a noção de leitura e aprendizagem como práticas sociais colaborativas, baseada nos conceitos de ZDP e *scaffolding*.

Já o capítulo 3 traz a metodologia e descreve, em três seções, os instrumentos da coleta de dados, o contexto da pesquisa e a descrição das aulas. A análise dos dados é apresentada no capítulo 4 e, também dividida em três seções, contém as percepções dos alunos sobre as práticas pedagógicas com textos literários, anteriores à intervenção da pesquisadora, as estratégias de compreensão leitora desenvolvidas nas aulas dos círculos de leitura e as opiniões dos alunos sobre o trabalho com os pares. Finalizamos o trabalho, então, apresentando as considerações finais no capítulo 5, retomando os resultados da análise e relacionando-os com as perguntas de pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O bi/multilinguismo está em crescimento na educação de muitos países e no Brasil isso não é diferente, o que faz com que seja extremamente significativo definirmos conceitos e métodos para o ensino tanto da língua inglesa (ou de qualquer outra língua adicional) quanto da literatura (HEATH e STREET, 2008, p. 6). Para o trabalho com leitura de literatura, mesmo que pareça fácil e efetivo dar um texto seguido de uma série de perguntas a nossos estudantes, essa proposta é bastante superficial (BARTON, 2013, p. 100), uma vez que essas atividades, por vezes encontradas também em livros didáticos, nem sempre promovem o pensamento crítico e nem uma interação efetiva com o texto, pois podem representar exercícios mecânicos que servem como forma de aprender sobre outros objetos de conhecimento, por exemplo, aspectos gramaticais da língua alvo (CARVALHO et al, 2018, p. 1).

Marcondes (2021) afirma que a explicação de conteúdos escolares feita através da leitura de livros literários dá uma função paradidática —isto é, de recurso didático—, à literatura na escola (p. 79). Isso ocorre quando, nas aulas de língua adicional, o texto é escolhido com o propósito de ensinar recursos linguísticos e, posteriormente, testar os alunos de acordo com o uso das estruturas da língua (COYLE, HOOD e MARSH, 2010, p. 31-32). Nesses momentos, os textos são usados como pretexto para trabalhar com a forma e não com o conteúdo e a interpretação e os aspectos subjetivos presentes no ato de ler são anulados ou limitados (MARCONDES, 2021, p. 79-80).

Além disso, a prática recorrente de dar aos alunos a tarefa de responder perguntas sobre um texto geralmente está relacionada a aspectos concretos e a detalhes sobre o que foi lido (SOLÉ, 1998, p. 35). Por mais que para muitos docentes essa prática seja definida como uma tarefa de compreensão, Solé (1998) acredita que, na verdade, são uma forma de avaliação da compreensão leitora (p. 35). Essa representa uma forma de quantificar uma tarefa tão subjetiva e complexa quanto a compreensão da leitura literária, desconsiderando os aspectos interpretativos que variam de indivíduo para indivíduo, de experiência para experiência (MARCONDES, 2021, p. 80).

Em seu livro *Social Literacies*, Street (1995) afirma que precisamos pedagogicamente ir além do ensino das estruturas da língua, para tornar nossos alunos conscientes das questões ideológicas e sociais envolvidas nos textos que utilizam em suas vidas (p. 16). Isso nos mostra que

O que importa na aula de LE (e também da LM), muito mais do que repetir a ladainha de estruturas linguísticas aula após aula, é criar oportunidades para a leitura e a escrita em que os participantes – educandos e educadores – possam engajar-se em práticas que os tornem cada vez mais proficientes como analistas de textos (SCHLATTER, 2021, p. 10)

O que importa, dessa maneira, é proporcionar o contato dos educandos com as diversas práticas sociais de compreensão e produção de textos, aumentando seu repertório e oportunizando-lhes o contato com expressões culturais complexas (SOUZA e GIROTTO, 2011, p. 7). Isso significa que “o componente curricular de Línguas Adicionais tem por objetivo garantir o acesso cada vez mais alargado e profundo aos discursos que se organizam a partir da escrita”, preparando o aluno para participar na sociedade e acessar o mundo de conhecimento criado por ela (SCHLATTER e GARCEZ, 2012, p. 40). Sendo assim, “a aprendizagem de uma língua só será bem sucedida quando os indivíduos tiverem a oportunidade de receber instruções e, ao mesmo tempo, experienciar situações reais nas quais eles possam adquirir a língua de forma natural” (COYLE, HOOD e MARSH, 2010, p. 32, tradução nossa)¹.

O trabalho com literatura, portanto, deve estar alinhado com as práticas reais de uso desses textos. Por isso, a metodologia utilizada na presente pesquisa, os círculos de leitura, busca a formação de leitores que saibam mais do que identificar estruturas linguísticas ou mencionar informações superficiais de uma obra. Isso porque, um de seus grandes objetivos é incentivar hábitos e práticas de leitura parecidos com aqueles vividos fora da escola, demonstrando como os testes ou fichas com perguntas sobre o texto para quantificar o entendimento do aluno não são mais adequados (COSSON, 2014, p. 145).

Entendendo que os círculos de leitura oportunizam aos alunos “construir sua própria aprendizagem por meio da reflexão coletiva, ampliar a capacidade de leitura e desenvolver a competência literária, entre outros tantos benefícios em termos de

¹ “Successful language learning can be achieved when people have the opportunity to receive instruction, and at the same time experience real-life situations in which they can acquire the language more naturalistically”.

habilidades sociais, competências linguísticas”, este trabalho utiliza-os como forma de desenvolver habilidades relacionadas às práticas sociais da leitura literária, ao trabalho colaborativo e, como consequência deles, habilidades na língua inglesa.

Sendo assim, este capítulo conta com três seções que buscam explicar conceitos e ideias associados ao trabalho com os círculos de leitura. A primeira delas explica a relação entre esses e o letramento literário, descrevendo esses dois conceitos, bem como o de mediação. Na segunda seção, a metodologia CLIL, muito presente nas práticas de educação bilíngue, é abordada juntamente com estratégias de leitura, de modo a contribuir com a reflexão sobre como integrar o desenvolvimento linguístico ao desenvolver práticas de leitura de literatura. Já na terceira e última seção deste capítulo, os conceitos de ZDP, *scaffolding* e trabalho colaborativo são expostos, considerando que o desenvolvimento da prática da leitura passa, em especial na sala de aula, por processos colaborativos de construção de significados.

2.1 Os círculos de leitura como mediação para o letramento literário

A leitura possui grande relevância em nossa sociedade. É ela que nos permite interagir com o outro e com o mundo e é através dela que diariamente entramos em contato com ideias presentes nos mais variados textos, como anúncios em outdoors, mensagens em aplicativos, crônicas em jornais, artigos em revistas científicas ou contos em um livro de histórias. Em função dessa constante e complexa relação que possuímos com a leitura na contemporaneidade, podemos entender que

Saber ler, apropriar-se da escrita, não torna uma pessoa mais inteligente ou mais humana, não lhe concede virtudes ou qualidades, mas lhe dá acesso a uma ferramenta poderosa para construir, negociar e interpretar a vida e o mundo em que vive. (COSSON, 2014, p. 33)

Para conseguir exercer todas essas atividades demandadas no processo de leitura, fica claro que não basta apenas dominar o sistema alfabético e ortográfico da língua. O desenvolvimento histórico do uso da escrita a partir de mudanças relacionadas à tecnologia e ao maior acesso aos textos e à alfabetização (KLEIMAN, 2005, p. 21) e o seu impacto em diferentes esferas da sociedade contemporânea faz com que precisemos, de fato, apropriar-nos da linguagem escrita. Precisamos, por exemplo, ser capazes de interpretar, o que não é um processo neutro, pois decorre

das nossas experiências e expectativas e está em constante mudança (HOEL, 1997, p. 14). É assim, devido à necessidade de explicar os processos complexos de leitura, que surge o conceito de letramento, para lidar com essa realidade “em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2009, p. 20) para então inserir-se de modo participativo nela (SCHLATTER, 2021, p. 3).

Esse termo, portanto, supera a capacidade de somente ler e escrever e refere-se às práticas sociais de uso da escrita (BARTON, 2007; KLEIMAN, 2005; SOARES, 2009; STREET, 1995) e à habilidade de se comunicar através dela, (COSSON, 2015; SOUZA e COSSON, 2011). Isso devido ao fato de que, de acordo com Street (1995), o letramento não está associado a uma habilidade técnica, e seu caráter social se dá pelo fato de estar relacionado a uma “prática ideológica, implicada em relações de poder e incluída em sentidos e práticas culturais específicas” (STREET, 1995, p. 11, tradução nossa)².

Desse modo, além de estar relacionado às habilidades de decodificar e dominar o sistema escrito da língua, o letramento, principalmente, “responde também pelos conhecimentos que veiculamos pela escrita, pelos modos como usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas, pela maneira como a escrita é usada para dizer e dar forma ao mundo” (SOUZA e COSSON, 2011, p. 102). Por isso, “promover oportunidades de letramento quer dizer fomentar a participação em eventos variados que exigem leitura e escrita, e assim o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais” (SCHLATTER e GARCEZ, 2012, p. 41).

Com o passar do tempo, o conceito de letramento estendeu-se de forma a também representar a competência em determinadas áreas do conhecimento (BARTON, 2007, p. 9; COSSON, 2015, p. 179). De acordo com Cosson (2015, p. 179-181), esses são os múltiplos letramentos e dizem respeito aos letramentos adjetivados, que demandam, além do domínio do sistema escrito da língua e do conhecimento acerca do uso social da linguagem escrita, uma competência ou ponto de vista crítico sobre uma área específica.

² “[...] the conceptualization of literacy instead as an ideological practice, implicated in power relations and embedded in specific cultural meanings and practices.

Esse é o caso do letramento literário, que, segundo Cosson (2015), possui três grandes definições. A primeira delas está associada principalmente às práticas escolares com textos literários, as quais priorizam o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita e, muitas vezes, colocam o texto literário a serviço dessas. A seguinte, com a qual nos associamos nesta pesquisa, vê os textos literários como prática social da escrita e como “repertório cultural constituído por uma grande variedade de textos e atividades que proporcionam uma forma muito singular – literária– de construção de sentidos”. Já a terceira concepção associa a leitura dos textos literários com a busca por questões ideológicas presentes nesses (p. 181-183).

A visão de letramento literário com a qual nos alinhamos no presente trabalho está relacionada, então, ao “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO e COSSON, 2009, p. 67 *apud* LEÃO e SOUZA, 2015, p. 429). Essa construção é específica do texto literário e distancia-se dos outros textos, pois possui “interação verbal única” e permite-nos a liberdade de experimentar esse mundo das palavras, o qual não possui limites de tempo ou espaço (COSSON, 2014, p. 25). É através dessa singularidade da leitura que o leitor depara-se com personagens, universos e narrativas únicas, os quais exigem dele a busca por sentido e o estabelecimento de conexões. É, então,

[...] o modo particular de enunciação dessas histórias e, principalmente, o esforço empreendido no sentido de estabelecer relações e construir sentidos na leitura, permitem ao leitor um sair de si que o faz entender melhor sua própria realidade e o seu papel social” (CARVALHO et al, 2018, p. 1-2)

De acordo com Paulino (2014), o fato de a leitura literária fazer-nos questionar o nosso próprio mundo e criar outras alternativas para (con)viver nele, faz com que ela precise de atenção da comunidade. Podemos, assim, pensar que um dos espaços da sociedade que deve promover a leitura literária é a escola, pois essa estabelece conexões constantes com a comunidade, bem como é responsável pela formação de cidadãos, almejando para esses a responsabilidade de questionar e mudar o mundo. Para Cosson (2014), o fato de a leitura ser uma competência social faz com que “uma das principais funções da escola seja justamente constituir-se como um espaço onde aprendemos a partilhar, a compartilhar, a processar a leitura” (p. 36).

Essa aprendizagem também precisa de espaço nas salas de aula de língua adicional, pois “aprender a ler e escrever [...] em determinadas situações de comunicação da LE³ tem como meta ampliar a participação do educando nas práticas sociais em sua língua e em sua cultura, contribuindo para o seu desenvolvimento como cidadão” (SCHLATTER, 2021, p. 2). Além disso, os textos literários, como visto anteriormente, possuem características específicas e necessitam de instruções formais sobre como interpretá-los e sobre como interagir com eles, então, apenas o ato de lê-los não explora toda a potencialidade no desenvolvimento do letramento literário (SOUZA e COSSON, 2011, p. 102). Por isso que, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na escola, mais especificamente na língua inglesa no Ensino Fundamental, o foco da interação do leitor com o texto está na construção de significados e na interpretação de gêneros que circulem em contextos variados da comunidade (BRASIL, 2018, p. 243). A escola precisa, portanto, estar preparada para formar leitores literários, ou seja, indivíduos que tenham capacidade de escolha sobre as obras que querem ler, que apreciem o caráter artístico dos textos e que tenham todo esse processo como prazeroso e rotineiro (PAULINO, 2013, p. 19 *apud* LEÃO e SOUZA, 2015, p. 431).

A mediação, em função disso, é peça chave na interação do indivíduo com a leitura e sua qualidade interfere no quão bem sucedida será essa relação (SOUZA, 2006, p. 225 *apud* SANTANA e ANDRADE, 2018, p. 837). Muitos podem ser os mediadores, como a família, os amigos, porém, aqui, destacamos o papel da escola e, principalmente, do professor nesse processo.

O educador, então, possui papel principal para que o aluno desenvolva habilidades específicas da leitura literária. Cabe a ele atuar ativamente em sala de aula para tornar explícito para os estudantes os processos que eles inicialmente não percebem que fazem parte do ato de ler, os quais são feitos intuitivamente (BARTON, 2013, p. 83 e 96; SOUZA e COSSON, 2011, p. 104), como, por exemplo, quando acionamos nosso conhecimento prévio, nossas experiências de vida e com outras leituras para entendermos e nos conectarmos com a leitura. Além disso, é papel do educador organizar diversos aspectos para que isso seja possível, dentre esses, o espaço da sala, as perguntas para auxiliar na interpretação e os objetivos

³ LE refere-se à Língua Estrangeira.

almejados com aquele texto (BARBOSA, 2011, p. 156 *apud* LEÃO e SOUZA, 2015, p. 429). Em suma, essa mediação

se refere às condições de ensino-aprendizagem que ocorrem mediante ações pedagógicas intencionais, que promovem o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores dos alunos, abrangendo procedimentos de ensino, o material didático e a relação professor-aluno (LEITE, 2006 *apud* SANTANA e ANDRADE, 2018, p. 837).

É importante, também, ressaltar que essa mediação precisa ser feita de forma prazerosa, para fazer a criança perceber a relevância da leitura e estabelecer uma boa relação com o ato de ler (SOUZA, 2006, p. 228 *apud* SANTANA e ANDRADE, 2018, p. 840). O educador deve, para isso, proporcionar espaço e tempo para que o aluno atue ativamente nas aulas em que há o trabalho com textos literários, reconhecendo que ensinar literatura “implica promover leituras que possam dialogar com o leitor, fazendo com que este tenha uma participação nas discussões e possa sempre relacionar o texto com a sua vida e suas experiências de leitura” (CARVALHO *et al*, 2018, p. 10).

Dentre as ações pedagógicas intencionais que buscam mediar a relação do aluno com a leitura literária, encontram-se os círculos de leitura. Esses buscam estabelecer uma comunidade de leitores, através da leitura colaborativa, a qual passa, nessa metodologia, a ter um caráter social (LEÃO e SOUZA, 2015, p. 430). As comunidades de leitores são compostas por indivíduos que possuem um repertório (cultural, linguístico, literário) em comum e se identificam entre si, percebendo relações entre seus modos de ler e interagir com o texto, bem como que possuem um repertório em comum (EVEN-ZOHAR *apud* COSSON, 2014, p. 138-139). A leitura colaborativa, por sua vez, tem como objetivo o estudo de um texto juntamente com os colegas e com mediação do professor. Essa enfatiza o processo da leitura, não o seu produto, “como acontece em uma atividade de leitura silenciosa com questões para serem respondidas por escrito - que permite apenas a verificação do que o aluno compreendeu do texto, ao invés de ensiná-lo como se faz para ler” (BRÄKLING, 2014).

Essa maneira de organizar o trabalho com literatura é relevante devido ao fato de que a forma, mesmo fora da escola, como interpretamos os textos é decorrente de uma construção da sociedade, que possui normas e convenções acerca dos objetos e dos modos de leitura (COSSON, 2014, p. 137). Segundo

Cosson (2014), “nossas leituras são construídas dentro do jogo de forças de uma comunidade e que é por meio da participação nessa comunidade que nos constituímos como leitores” (p. 137).

É por isso que Daniels (2002, p. 2), cuja proposta de círculo de leitura é uma das mais conhecidas e estudadas, afirma que “círculos de leitura são pequenos grupos de discussão, organizados e comandados pelos pares, cujos membros decidiram ler a mesma história, poema, artigo ou livro” (tradução nossa)⁴. Nesses grupos, os participantes possuem cronogramas de leitura e devem atribuir seções ou aspectos do textos a cada membro para que esse possa participar das discussões usando suas anotações acerca das percepções que teve sobre o que leu. Depois de também compartilhar as ideias do pequeno grupo com a comunidade de leitores como um todo, chega o momento de reiniciar o processo com uma nova leitura (DANIELS, 2002, p.2).

É pelos constantes compartilhamentos e discussões feitos entre todos os participantes, as quais proporcionam amplas e diversas perspectivas de interpretação (COSSON, 2014, p. 139), que “os círculos de leitura possuem um caráter de construção coletiva dos sentidos porque as ideias acerca do texto são compartilhadas e complementadas entre o grupo” (CARVALHO *et al* 2018, p. 5). Dessa maneira, de forma geral, os círculos de leitura estão relacionados à reunião de indivíduos que participam da mesma comunidade de leitores, que se propõem a ler e dialogar sobre a mesma obra e que se ancoram na perspectiva de que juntos podem ampliar suas percepções e sentidos criados sobre a leitura.

Entretanto, há três tipos de círculos de leitura que, mesmo possuindo a aprendizagem coletiva como ponto de partida, divergem entre si. Conforme Cosson (2014), esses são: o estruturado, o semiestruturado e o aberto. O primeiro é mais comum para as práticas escolares —por isso, a presente pesquisa tem ele como referência— e “trata-se do círculo de leitura que obedece a uma estrutura previamente estabelecida com papéis definidos para cada integrante e um roteiro para guiar as discussões, além de atividades de registro antes e depois da discussão” (COSSON, 2014, p. 158-159). Já no segundo modelo, os grupos contam com coordenadores que guiarão o grupo a partir de orientações pré-estabelecidas, as quais não são tão diretivas quanto os roteiros do círculo estruturado, mas ainda

⁴ “Literature circles are small, peer-led discussion groups whose members have chosen to read the same story, poem, article, or book”.

organizam pontos para guiar a proposta. O terceiro tipo, por outro lado, funciona como uma conversa informal, porque diferentes participantes tomam o turno para encaminhar discussões sobre quaisquer temáticas da obra, sem que haja uma norma ou itinerário pré-definido a ser seguido (COSSON, 2014, p. 158- 159).

Quando os círculos de leitura passam a fazer parte do currículo escolar, é importante ter em vista que eles devem iniciar estruturados para, gradualmente, tornarem-se abertos e proporcionarem uma experiência mais livre e participativa aos estudantes (COSSON, 2014, p. 159). Para guiar os educadores a planejar círculos de leitura em que os alunos vivenciem a leitura compartilhada e se tornem, cada vez mais, protagonistas nos círculos de leitura, Daniels (2002, p. 18) propõe onze aspectos importantes à implementação dessa metodologia. Esses são:

- 1) Estudantes escolhem qual material querem ler.
- 2) Pequenos grupos temporários são formados de acordo com os livros escolhidos pelos alunos.
- 3) Grupos diferentes leem livros diferentes.
- 4) Os grupos possuem um cronograma para que se reúnam regularmente para discutir a leitura.
- 5) As crianças usam anotações escritas ou em desenho para guiar a leitura e a discussão.
- 6) Os tópicos a serem discutidos vêm dos estudantes.
- 7) Os encontros nos grupos devem buscar conversas abertas e naturais sobre livros. Por isso, conexões pessoais, digressões e perguntas abertas são bem vindas.
- 8) O professor deve ser um facilitador, não um membro do grupo ou instrutor.
- 9) A avaliação é feita a partir da observação do professor e da auto-avaliação dos estudantes;
- 10) Um caráter divertido e de brincadeira deve fazer parte da sala de aula.
- 11) Quando os leitores terminam os livros, eles devem compartilhar percepções com os colegas e, então, novos grupos se formam a partir de novas escolhas de leitura” (DANIELS, 2002, p. 18, tradução nossa)⁵.

⁵ “1. Students choose their own reading materials.

2. Small temporary groups are formed, based on book choice.

3. Different groups read different books.

4. Groups meet on a regular, predictable schedule to discuss their reading.

5. Kids use written or drawn notes to guide both their reading and discussion.

6. Discussion topics come from the students.

7. Group meetings aim to be open, natural conversations about books, so personal connections, digressions, and open-ended questions are welcome.

8. The teacher serves as a facilitator, not a group member or instructor.

9. Evaluation is by teacher observation and student self-evaluation.

10. A spirit of playfulness and fun pervades the room.

11. When books are finished, readers share with their classmates, and then new groups form around new reading choices”.

Alguns dos elementos acima, de acordo com o autor (DANIELS, 2002, p. 18), podem não se manifestar quando os alunos estão aprendendo como participar dessa prática pedagógica, porém os onze itens representam o que círculos de leitura autênticos e já maduros frequentemente possuem de característico. Além desses itens, os círculos de leitura são caracterizados por possuírem diferentes fases do trabalho com a leitura e com o texto. Leão e Souza (2015, p. 430) destacam o ato de ler, o compartilhamento (ou seja, as anotações das percepções dos alunos e a discussão sobre elas) e o registro, que engloba a reflexão sobre o processo de leitura, sobre a atividade em grupos e sobre o texto.

Além desses três momentos dos círculos de leitura, é importante que haja uma preparação dos alunos para as práticas pedagógicas que fazem parte desses, ainda mais quando os alunos não estão acostumados com esse tipo de trabalho. Por isso, nesta pesquisa, entende-se que o ato de leitura e o compartilhamento podem fazer parte de um mesmo momento, pois ambos representam atividades feitas com o texto, e tomaremos como importante aos círculos de leitura a organização em fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Segundo a BNCC, quando utilizada nas aulas de língua adicional do Ensino Fundamental, essa estrutura “deve ser vista como potencializadora dessas aprendizagens de modo contextualizado e significativo para os estudantes, na perspectiva de um (re)dimensionamento das práticas e competências leitoras já existentes” (BRASIL, 2018, p. 244).

A pré-leitura envolve uma preparação para a leitura. Por isso, de acordo com Carvalho *et al* (2018), é importante que seja feita uma sensibilização, a qual tem como objetivo fazer com que os alunos desenvolvam interesse pela leitura que irá acontecer. Essa “ocorre a partir de apresentação de imagens retiradas de livros ou da internet que podem representar referência aos personagens, ao contexto histórico, ao espaço, ao tema ou a algum fato ocorrido no texto” (CARVALHO *et al*, 2018, p.6). No contexto do ensino de língua adicional, a pré-leitura é um momento importante para que o aluno possa acionar conhecimentos prévios para o processo de compreensão do texto. São conhecimentos sobre a temática da obra, da linguagem a ser encontrada, entre outros aspectos.

Ademais, há a necessidade de explicar aos estudantes aspectos importantes do funcionamento dos círculos de leitura, visto que

[...] se um círculo de leitura inicia antes de seus participantes terem clareza de como ele funciona, sobretudo crianças, as chances de sucesso da atividade serão muito pequenas. Em outras palavras, cabe ao professor ensinar a seus alunos não apenas o que é um círculo de leitura, mas também mostrar como ele funciona e os procedimentos que os participantes devem obedecer em todas as suas fases. (COSSON, 2014, p. 165).

A orientação prévia, dada pelo educador à turma, sobre os procedimentos que ocorrerão nas aulas, e que deve estar extremamente ligada às necessidades daquele grupo de alunos, é chamada de *miniaula* (COSSON, 2014, p. 144). A *mini aula*, de acordo com Daniels e Steineke (2004 *apud* COSSON, 2014, p. 144), pode estar relacionada, então, às práticas necessárias para o bom funcionamento da atividade de grupos, como respeitar, ouvir e ser ouvido, às estratégias de leitura que auxiliam no entendimento do texto (serão tratadas no capítulo 2.2), bem como ao entendimento de como a obra foi construída.

Depois de esclarecer os aspectos que serão necessários para que naquele grupo específico haja o bom funcionamento dos círculos de leitura, é o momento das tarefas de durante a leitura. Primeiramente, portanto, está a escolha dos textos a serem lidos. Como visto anteriormente, nos círculos de leitura, os participantes costumam fazer as próprias escolhas do que gostariam de ler. Entretanto, é o educador que seleciona as obras que poderão ser escolhidas pelos estudantes. Essa escolha, segundo Cosson (2014, p. 160-162), deve ser relevante para a comunidade específica de leitores com quem o professor está trabalhando e deve engajar o aluno na leitura completa do texto, bem como gerar tamanha inquietação que faça com que ele sinta vontade de comunicar e se posicionar acerca do que lê.

Após a escolha dos textos, chega o momento de ler o conto. Essa leitura deve ser da obra literária completa, e não de fragmentos que, como professores, julgamos adequados, visto que a apropriação das características da linguagem literária apenas se efetiva com o contato direto com o texto em sua integralidade (LEÃO e SOUZA, 2015, p. 429; SOUZA e COSSON, 2011, p. 103). Além disso, é importante que os participantes façam anotações durante e logo após a leitura, como indicado por Daniels (2002) no quinto dos onze elementos que guiam os círculos de leitura. Essas anotações fazem parte da pré-discussão do texto (COSSON, 2014, p. 169) e são importantes pois permitem que o aluno manifeste suas impressões pessoais sobre a narrativa e preparam-no para o momento de troca com os colegas (DANIELS, 2002, p. 22). As anotações podem ser feitas nos cantos das páginas,

com *post-its* ou sublinhando trechos da narrativa e podem representar excertos considerados difíceis, bonitos, passíveis de reflexões e suscetíveis a conexões feitas com outros textos ou com a vida do leitor (COSSON, 2014, p. 169)

Então, é o momento da discussão em grupos sobre a obra com um roteiro previamente organizado, característico dos círculos de leitura estruturados. Esse serve para mediar a leitura e guiar as discussões, direcionando-as para pontos selecionados pelo professor, mas ainda permitindo que os participantes dialoguem entre si e façam relações entre a narrativa e suas próprias experiências (CARVALHO *et al*, 2018, p. 7).

Dentre esses roteiros, temos um exemplo do círculo de leitura de Daniels (2002), o qual é amplamente conhecido e utilizado. Em sua metodologia, o autor sugere que no momento da discussão textual, os alunos tenham fichas de leitura com determinados papéis que eles devem exercer. Essas fichas de leitura podem ser materializadas de formas distintas, a partir da experiência do aluno com o texto. O professor pode reduzir, criar ou alterar os papéis, de acordo com os objetivos situados, mas os propostos pelo autor são:

- a) *Connector*: quem faz conexões entre o texto e a sua própria vida ou com outras obras;
- b) *Questioner*: faz perguntas a respeito do texto de forma a analisar e refletir mais profundamente sobre esse;
- c) *Literary luminary*: compartilha e analisa passagens memoráveis da narrativa;
- d) *Illustrator*: é quem ilustra o texto lido e busca formas não-verbais de descrever aquilo que leu;
- e) *Summarizer*: faz a sumarização do texto, de forma a explicitar os elementos essenciais da leitura;
- f) *Researcher*: faz pesquisas sobre algum tópico da obra, como o contexto em que essa foi escrita, a vida do autor, as características de objetos e elementos presentes na narrativa, a origem de palavras do texto;
- g) *Word wizard*: quem seleciona palavras importantes, pois são desconhecidas ou intrigantes, e busca por suas definições;
- h) *Scene setter*: permanece atento aos locais onde as cenas da história ocorrem e descreve-os detalhadamente para os colegas;

- i) *Capitán de los personajes*: deve descrever como as personagens da história agem, pensam e se sentem (DANIELS, 2002, p. 103-132).

Após a discussão em pequenos grupos, mediada pelas fichas de leitura, é o momento da conversa entre toda a turma sobre o que foi abordado por cada grupo de alunos. Souza e Cosson (2010) caracterizam esse momento como uma espécie de acompanhamento do processo de leitura, pois é quando o educador pode “[...] avaliar se os objetivos foram alcançados, a recepção de seus alunos e o envolvimento no ato de ler” (p. 105). Seguindo esse momento no grande grupo, vem a fase do registro, na qual os alunos podem refletir sobre a obra e sobre o trabalho colaborativo de diversas maneiras. Cabe ao professor decidir se esse registro será feito individual ou colaborativamente e como será a produção dos alunos, refletindo se deseja que produzam um diário, um gráfico, uma linha do tempo, um evento organizado, uma reescrita da obra, um vídeo, entre outros (COSSON, 2014, p. 172-173). Por fim, é feita a avaliação e auto-avaliação de todo o processo que fez parte dos círculos de leitura, através de, segundo Cosson (2014, p. 173), diários e registros de leitura ou da análise de uma filmagem da discussão em grupos.

Todas as estratégias didáticas mencionadas acima, características dos círculos de leitura, podem auxiliar no desenvolvimento de práticas pedagógicas que instiguem o letramento literário. O professor, ao planejá-las e levá-las para a sala de aula, serve como um mediador, pois intenciona a formação de leitores que se apropriem das características presentes nos textos literários e que consigam participar da prática social da leitura literária, a qual possui uma construção de sentidos única. Essa mediação, portanto, pode auxiliar os alunos a instituir a prática da leitura em suas rotinas e fazê-la com prazer e propriedade. As práticas podem ser alteradas conforme o perfil da turma e sua relação com a leitura de obras literárias.

Construir a relação dos alunos com obras literárias é um desafio presente nas aulas de língua adicional, devido às inseguranças que o texto em outra língua pode gerar e à falta de motivação para a leitura, muitas vezes consequência das propostas pedagógicas que limitam a literatura ao ensino da língua. Para fins desse trabalho, a próxima seção conta com a apresentação de como a prática pedagógica dos círculos de leitura pode ser, portanto, trabalhada na sala de aula de língua

adicional na educação bilíngue. Conta também com as competências da leitura literária podem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem desse contexto.

2.2 O ensino-aprendizagem de estratégias de leitura através da metodologia CLIL

Tendo em vista que, como exposto na seção anterior, a leitura literária possui características próprias e complexas e sua apropriação é necessária para que o indivíduo participe da prática social a ela associada, é importante que entendamos de que forma ela pode ser ensinada e praticada na sala de aula de língua adicional na educação bilíngue. Essa reflexão é necessária para que a leitura literária não se torne apenas uma ferramenta paradidática para o ensino da língua alvo e possa, de fato, ser desenvolvida pelos alunos.

Primeiramente, entende-se que a educação bilíngue possui dois grandes eixos. De acordo com Megale (2019), um deles está associado à educação para grupos minoritários, como indígenas e surdos, os quais participam de escolas bi/multilíngues e, “com frequência, vêm de comunidades socialmente desprovidas” (p. 15). Por outro lado, existe a educação bilíngue mais elitizada, que geralmente faz parte da rede privada de ensino e que é construída para que alunos de classes dominantes possam aprender uma nova língua e entrar em contato com aspectos interculturais (MEGALE, 2019, p. 15). Devido ao crescimento e à grande exposição dada a esse segundo eixo, a autora explica que frequentemente esse é considerado “a Educação Bilíngue do Brasil” (MEGALE, 2019, p. 24). Apesar da possibilidade de aplicações dos conceitos dessa pesquisa na primeira definição, que está atrelada ao ensino para os grupos minoritários, este estudo está mais relacionado ao segundo grupo, refletindo as vivências da pesquisadora, a coleta de dados e as reflexões aqui presentes.

A educação bilíngue pode ser descrita como um sistema escolar em que as aulas são ministradas em duas línguas (no mínimo), tanto em diferentes momentos, quanto simultaneamente (HARMERS e BLANC, 2000, p. 189 *apud* MEGALE, 2019, p. 22). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Bilíngue (2020)⁶, no Brasil, a maioria das escolas em que há oferta de ensino bilíngue inclui a

⁶ As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Bilíngue (2020) ainda não foram aprovadas pelo MEC.

língua portuguesa e a língua inglesa em seu currículo⁷. Essa oferta é feita de duas formas: “1) integração curricular a objetivos de ensino-aprendizagem bem definidos; e 2) simples acréscimo de carga horária sem que isso implique concepção de educação propriamente bilíngue” (BRASIL, 2020, p. 11). Em relação a esse segundo conceito, é necessário também ressaltar que “não se compreendem como Educação Bilíngue programas nos quais a língua adicional é ensinada como matéria e não utilizada para fins acadêmicos, ou seja, para a construção de conhecimentos em áreas diversas” (MEGALE, 2019 p. 22), e que a formação do sujeito bilíngue demanda muito mais do que aulas “de língua”.

A educação bilíngue também é responsável por intermediar relações entre o aluno e textos, pessoas, culturas e tradições diferentes das suas. Isso devido ao fato que

A formação intercultural dos jovens pode contribuir com uma valorização da diversidade cultural e da pluralidade linguística que, desde sempre, marcaram a aventura humana, com apreciação pelas características únicas que marcam cada pessoa, cada comunidade e cada povo. (MOURA, 2020, p. 30).

Então, entendemos que “contemporaneamente, conceitos de bilinguismo envolvem tanto aspectos linguísticos como sociais e culturais” (BRASIL, 2020, p. 9) e que a proficiência na língua é apenas um de tantos benefícios que a educação bilíngue pode trazer aos educandos. Dentre esses, temos o “[...] desenvolvimento da flexibilidade cognitiva, a sensibilidade comunicativa, a apreciação por outras culturas e o conhecimento acadêmico em todas as áreas” (MOURA, 2020, p. 31). Inclusive, a documentação normativa de 2020 (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Bilíngue) estipula que dentro da carga horária de educação bilíngue, as aulas não sejam apenas de língua, mas na língua, como indicado pelo artigo 1º, parágrafo 2º, item II: “a segunda língua deve ser meio de instrução de disciplinas, e não somente de aprendizado linguístico nos moldes históricos e tradicionais do ensino de línguas” (BRASIL, 2020).

Uma das práticas pedagógicas que pode contribuir para essa educação bilíngue que fornece, além da proficiência nas línguas, o entendimento complexo de outras áreas é o Content and Language Integrated Learning (CLIL), ou seja,

⁷ Apesar de haver o reconhecimento oficial de escolas bilíngues para surdos e para indígenas no Brasil, essas modalidades não são comumente associadas ao termo “educação bilíngue”.

Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Língua, o qual geralmente é visto como pertencente ao guarda-chuva do termo educação bilíngue (DEVOS, 2016, p. 11). A metodologia CLIL, como seu próprio nome indica, é utilizada de forma que a língua adicional seja, em sala de aula, meio para o ensino de um conteúdo e, por consequência disso, também da própria língua (COYLE, HOOD e MARSH, 2010, p. 17; SPRATT, 2012, p. 10). Portanto, conforme Spratt (2010), “de forma geral, os objetivos do CLIL são aprimorar tanto o conhecimento e as habilidades do aprendiz em uma disciplina, e as habilidades linguísticas na língua pela qual o conteúdo é ensinado” (p. 10, tradução nossa)⁸.

Além disso, segundo Coyle et al. (2010 *apud* DEVOS, 2016, p. 12-13), para que haja o equilíbrio entre a aprendizagem do conteúdo e da língua, os objetivos do CLIL devem estar relacionados aos 4Cs: conteúdo, cognição, cultura e comunicação. O primeiro, segundo o autor, diz respeito ao aspecto não-linguístico que será ensinado pelo professor. O segundo está relacionado aos caminhos que deverão ser seguidos pelo educador e pelos estudantes de forma a entender quais dimensões do pensamento são utilizadas para a aprendizagem de determinado objeto do conhecimento. O terceiro C representa a cultura e, como mencionado anteriormente, as novas visões e perspectivas de mundo que são propiciadas ao sujeito que entra em contato com diferentes manifestações (COYLE et al., 2010 *apud* DEVOS, 2016, p. 13). O último C envolve a comunicação e inclui a língua que será usada em sala de aula, seja essa relacionada ao conteúdo não-linguístico, a aspectos estruturais ou a habilidades metacognitivas que serão importantes na aprendizagem desses (SPRATT, 2012, p. 12).

Ademais, uma das características do CLIL é que os alunos são participantes ativos na sua própria aprendizagem, pois seus desejos de poder, com o conteúdo, “aprender enquanto usam e usar enquanto aprendem” são levados em consideração (COYLE, HOOD e MARSH, 2010, p. 29, tradução nossa)⁹. Em relação a essa perspectiva, Coyle, Hood e Marsh (2010) afirmam que

Quando o professor se afasta do papel de doador do conhecimento e torna-se um facilitador, como ocorre frequentemente nas práticas de CLIL, forças são desencadeadas que empoderam alunos a adquirir conhecimento

⁸ “Broadly speaking, the aims of CLIL are to improve both the learners’ knowledge and skills in a subject, and their language skills in the language the subject is taught through”.

⁹ “Learn as you use, use as you learn”.

enquanto envolvem ativamente as suas capacidades de percepção, comunicação e raciocínio e de seus colegas (p. 23-24, tradução nossa)¹⁰.

Os alunos também aprendem de forma ativa por sentirem-se motivados. Essa motivação é consequência do uso “natural” da língua, que ocorre por ela estar sendo usada a partir de um conteúdo presente na vida dos estudantes e que dá à metodologia CLIL sucesso e eficácia (COYLE, HOOD e MARSH, 2010, p. 32-33). A importância de entender a estrutura da língua não é reduzida, mas entende-se que colocá-la em prática através de uma temática relevante para os alunos é extremamente benéfico e necessário.

Desde que as características dos estudantes sejam levadas em consideração, há muitas temáticas e conteúdos que podem ser utilizados no CLIL, em função “[...] sua definição que inclui o ensino de qualquer conteúdo não-linguístico em uma língua estrangeira” (DEVOS, 2016, p. 29, tradução nossa)¹¹. O conteúdo pode, portanto, variar entre o que é estabelecido pelas diretrizes curriculares, projetos envolvendo diferentes tópicos presentes no currículo (COYLE, HOOD e MARSH, 2010, p. 56) ou tópicos que são do interesse dos alunos e, por isso, motivam-nos a aprender tanto a língua quanto o conteúdo (DEVOS, 2016, p. 30). Esse também dependerá da disciplina que está sendo lecionada e será centrado nos conteúdos, habilidades, conceitos e características culturais que podem ser trabalhados (SPRATT, 2012, p. 11).

Como o CLIL foca no ensino de um conteúdo através da língua e na aprendizagem dessa como consequência desse processo, entendemos que a leitura literária pode ser o objeto de conhecimento que fomenta a reflexão e o desenvolvimento cognitivo através da língua alvo da sala de aula de educação bilíngue. Para isso, é necessário retomar o conceito da seção 2.1 de que, além da decodificação, quando lemos, envolvemo-nos em muitas outras estratégias características do ato de ler e mais especificamente dos textos literários.

¹⁰ “When the teacher pulls back from being the donor of knowledge and becomes the facilitator, as is often found in CLIL practice, forces are unleashed which empower learners to acquire knowledge whilst actively engaging their own and peer group powers of perception, communication and reasoning”.

¹¹ “This is due in part to CLIL’s broadly stated definition that includes the teaching of any nonlanguage content matter in a FL”.

Segundo Nuttall (2005) “[...] a leitura tem um propósito prevaiente: compreender o sentido do texto” (p. 4, tradução nossa)¹² e esse sentido precisa ser buscado ativamente pelo leitor — não simplesmente adquirido passivamente— (NUTTALL, 2005, p. 10). Isso porque a leitura não é somente decodificação e leva o leitor “à produção de sentidos e construção do conhecimento, além da constituição de si mesmo e de seus processos mentais” (SOUZA e GIROTTO, 2011, p. 11), através de interações individuais com o material da leitura, as quais envolvem estratégias como conexões e inferências, que são importantes para a construção de sentido (HARVEY e GOUDVIS, 2007 *apud* SOUZA e GIROTTO, 2011, p. 13).

Entende-se, assim, que se o conteúdo de uma sala de aula de CLIL fosse leitura, ou melhor, leitura de literatura, a instrução explícita das formas através das quais lemos, isto é, das estratégias que usamos para ler, deveria ser garantida ao aluno. Isso devido ao fato de que, de acordo com Solé (1998), para entendermos o texto, precisamos de clareza sobre os conceitos nele abordados e relações coerentes entre o nosso conhecimento prévio e aquilo que lemos (SOLÉ, 1998, p. 71). No entanto, apoiada nas ideias de Palincsar e Brown (1984), a autora afirma que precisamos também de estratégias que “são as responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto e, pelo fato de o leitor ser consciente do que entende e do que não entende, para poder resolver o problema com o qual se depara” (PALINCSAR e BROWN, 1984 *apud* SOLÉ, 1998, p. 71).

Como uma forma de melhor definir as estratégias para a leitura, Solé (1998) as associa a conceitos expostos por Nisbet e Schucksmith (1987), afirmando que elas são

capacidades cognitivas de ordem mais elevada, intimamente relacionadas à metacognição —capacidade de conhecer o próprio conhecimento, de pensar sobre nossa atuação, de planejá-la— e que permitem controlar e regular a atuação inteligente (NISBET e SCHUCKSMITH, 1987 *apud* SOLÉ, 1998, p. 71).

O ensino das estratégias é extremamente importante para que os alunos adquiram práticas necessárias para a leitura de textos (literários ou não). Entretanto, é válido mencionar que, mesmo que percebamos e ensinemos para nossos alunos as estratégias individualmente, elas, de fato, são indissociáveis e são utilizadas integradamente no processo de leitura (NUTTALL, 2005, p. 40). Desse modo, ao

¹² “[...] reading has one overriding purpose: to get meaning from a text”.

entendermos que a leitura de literatura pode ser compreendida como uma oportunidade de aprendizagem integrada de conteúdo e língua, tomaremos a aprendizagem das estratégias de leitura como parte fundamental do processo de aprender a ler e, de modo conectado à seção 2.1, desenvolver o letramento literário e hábitos de leitura — ou seja, uma cognição específica.

É por isso que, “em contexto escolar, para além do uso de estratégias, é importante o conhecimento sobre o seu modo de utilização, bem como sobre sua utilidade, eficácia e oportunidade de formação da competência leitora” (SOUZA e GIROTTO, 2011, p. 12). Como educadores, portanto, devemos tornar as práticas intuitivas do ato de ler em explícitas e auxiliar os alunos a entenderem quais estratégias e práticas fazem parte da leitura (BARTON, 2013, p. 196; SOUZA e COSSON, 2011, p. 104).

Ainda que autores como Nuttall (2005) e Barton (2013) elejam inúmeras estratégias como importantes nesse processo, sendo elas ações como prever, ler com atenção, questionar, ir e voltar no texto, empatizar, visualizar, inferir, *skim* e *scan*, nesta pesquisa, enfatizamos o trabalho com sete estratégias. Essas são: conhecimento prévio, conexão, inferências, visualização, fazer perguntas ao texto, sumarização e síntese (PRESSLEY, 2002 *apud* SOUZA e COSSON, 2011, p. 104).

De acordo com Pressley (2002, *apud* SOUZA e COSSON, 2011, p. 104), a estratégia de acionar conhecimentos prévios ocorre ao longo da leitura, visto que constantemente, como leitores, estamos buscando referências e conhecimentos que possuímos e que podem estar relacionados ao que lemos. Esses conhecimentos estão organizados em *schemata*, ou seja, em estruturas mentais abstratas e organizadas que recebem e acomodam novas informações ao longo de nossas experiências e interações com o mundo e com os outros, e que possuem papel importante em como interpretamos textos (NUTTALL, 2005, p. 7).

Na estratégia de conexão, o indivíduo faz relações entre o texto e o seu conhecimento prévio, retomando experiências relacionadas a outros textos ou a situações de sua vida (PRESSLEY, 2002 *apud* SOUZA e COSSON, 2011, p. 104). Isso ajuda-o a compreender melhor o que está lendo, visto que aproxima a sua vida da leitura.

Muitas ideias estão implícitas no texto e, por isso, demandam o desenvolvimento da estratégia de fazer inferências. Para que o leitor possa entender

a mensagem esperada para aquele texto, ele deve analisar e comparar suas suposições com os fatos nele presentes, fazendo inferências apropriadas (NUTTALL, 2005, p. 12). De acordo com Pressley (2002 *apud* SOUZA E COSSON, 2011), “uma inferência é uma suposição ou uma oferta de informação que não está explícita no texto – algo como ler nas entrelinhas” (p. 105).

Quando lemos, imagens preenchem a nossa mente. Vemos figuras das personagens e suas sensações, dos cenários e seus elementos. Essa capacidade está atrelada à estratégia de visualização, que faz com que a leitura seja significativa e mantenha nela o nosso foco (PRESSLEY, 2002 *apud* SOUZA e COSSON, 2011, p. 104).

Além disso, devido ao fato de que não conseguimos acessar o autor quando possuímos questionamentos ou dificuldades na leitura, precisamos fazer perguntas ao próprio texto (NUTTALL, 2005, p. 10). Segundo Pressley (2002 *apud* SOUZA E COSSON, 2011, p. 105), “[...] ensinar os alunos a fazerem perguntas ao texto também auxilia na compreensão da história. Essa estratégia ajuda as crianças a aprenderem com o texto, a perceberem as pistas dadas pela narrativa e, dessa maneira, facilita o raciocínio”.

As duas últimas estratégias, sumarização e síntese, possuem semelhanças entre si. Enquanto ambas buscam a compreensão do texto a partir do ato de resumilo tendo em vista seus pontos principais, a síntese enfatiza, ainda, as impressões pessoais que o leitor pode estabelecer nesse processo. Isso porque, “ao sintetizar, não relembramos apenas fatos importantes do texto, mas adicionamos novas informações a partir de nosso conhecimento prévio, alcançando uma compreensão maior do texto” (PRESSLEY, 2002 *apud* SOUZA e COSSON, 2011, p. 105).

Tendo em vista as práticas e estratégias de leitura que podem fazer parte do ensino-aprendizagem da educação bilíngue através da metodologia CLIL e da caracterização da leitura literária como conteúdo nesse processo, entendemos que os textos literários podem ser favoráveis à formação de leitores ativos e proficientes. Isso devido ao fato de que aos educandos “são dadas voz e vez para construir uma compreensão reflexiva a partir de elementos intrínsecos e extrínsecos ao texto, ou seja, a materialidade do texto e os elementos sócio-histórico-culturais que constituem cada leitor” (MARCONDES, 2021, p. 84). Portanto, segundo Schlatter

(2021), é importante perceber que os processos de decodificar, participar, usar e analisar um texto fazem-nos entender que

o conhecimento necessário para desempenhar essas ações de forma integrada pode ser aprendido pelas práticas de leitura cotidianas e deve ser ensinado e sistematizado na escola. A busca por leitores proficientes significa, portanto, criar oportunidades para a prática de todas essas funções desde o início do ensino de LE (e LM) (p. 3).

Ao mesmo tempo, realizar o trabalho do desenvolvimento das estratégias de leitura é criar oportunidades para a aprendizagem dos recursos linguísticos necessários para a implementação de tais estratégias, uma vez que é através dos recursos linguísticos que materializamos o processo, garantindo, assim, a integração entre língua e conteúdo.

Na próxima seção será abordado um outro eixo do ensino de literatura e da prática pedagógica dos círculos de leitura em sala de aula: o trabalho colaborativo e as interações sociais.

2.3 O outro como mediador da leitura/aprendizagem

Assim como mencionado na seção 2.1, a nossa leitura é organizada a partir das práticas da comunidade em que estamos inseridos. Isso faz com que o letramento literário, ou a capacidade de fazer parte das práticas que envolvem a leitura e escrita da complexa e única linguagem literária, seja

[...] um processo de aprendizagem, resultado da experiência do leitor com o texto simultaneamente solitário e solidário, porque implica negociar, reformar, construir, transformar e transmitir o repertório que recebemos de nossa comunidade como literário (COSSON, 2015, p.183).

Cosson (2014) define esse processo solitário e solidário afirmando que, por mais que o ato de decifrar o código do texto e processá-lo seja feito de forma individual, só conseguimos compreendê-lo pois fazemos parte de uma comunidade de leitores (p. 138-139). É essa comunidade que guia nossas interpretações através de suas convenções, regras, tradições e formas de ler e torna a leitura um empreendimento conjunto.

Essa concepção extrapola a leitura literária e diz respeito também à aprendizagem de forma geral. Isso porque um dos recursos para o desenvolvimento

cognitivo e a construção de conhecimento são as interações sociais (DEVOS, 2016, p. 61). De acordo com Schlatter e Garcez (2012), o conhecimento é socialmente construído e “a aprendizagem acontece na interação com o outro e em vivências significativas com o conhecimento” (p. 14). As experiências significativas devem estar associadas às necessidades do aluno, mas também devem proporcionar momentos para que ele possa interagir e aprender com o outro para, conseqüentemente, desenvolver competências para agir no mundo. É na escola que, através de propostas de interação, o aluno aprenderá a usar o seu conhecimento e será protagonista nas diversas práticas sociais de sua vida, agindo adequadamente conforme o que a comunidade exige daquelas interações (SCHLATTER e GARCEZ, 2012, p. 57).

Tal perspectiva nos leva a entender mais sobre como o desenvolvimento de competências cognitivas, bem como a aprendizagem de uma língua adicional, estão associados às interações que vivemos. Isso está relacionado ao sociointeracionismo de Vygotsky, que, conforme Hoel (1997), estabelece que “funções cognitivas complexas, como pensar, estão relacionadas a fatores socioculturais, e esses possuem efeito nos processos cognitivos do indivíduo” (p. 6, tradução nossa)¹³.

Para melhor esclarecer a conexão entre as relações interpessoais e a aprendizagem, Vygotsky cria o conceito da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que se às funções do indivíduo que estão no processo de maturação, no que o autor chama de um “estado embrionário” e que, apesar de ainda não terem sido apreendidas, logo serão (VYGOTSKY, 1978, p. 86).

Nesse sentido, a ZDP é a distância metafórica entre o que a criança já consegue fazer de maneira independente, ou seja, a zona de desenvolvimento real, e o seu potencial, isto é, aquilo que precisa de suporte de um adulto ou de colegas mais capazes para ser resolvido (VYGOTSKY, 1976, p. 86). Isso nos diz que

A aprendizagem ocorre quando humanos envolvem-se com indivíduos mais capazes em interações significativas na sua zona proximal. As interações sociais permitem aos aprendizes alcançar um nível maior na aprendizagem, o qual não teria sido atingido se fosse desacompanhado (DEVOS, 2016, p. 65, tradução nossa)¹⁴.

¹³ “[...] higher human cognitive functions, such as thinking, are related to sociocultural factors, and that these affect the individual's cognitive processes”.

¹⁴ “In other words, learning occurs when humans become involved in meaningful interactions with

Portanto, ao enfatizar a necessidade de mediadores mais experientes para que a criança alcance o desenvolvimento real, o autor trata a interação social como essencial para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo (FIGUEIREDO, 2019, p. 54).

Wood, Bruner e Ross (1976), os pioneiros na descrição e utilização do termo *scaffolding*, fizeram um estudo sobre o suporte dado por mães a crianças no processo de construção com blocos de madeira. Apesar de não associarem diretamente as suas ideias as de Vygotsky, muito se relacionavam com sua teoria e “na verdade, a ZDP está no coração do *scaffolding*” (GÖNÜLAL e LOEWEN, 2018, p. 2, tradução nossa)¹⁵. A ZDP de Vygotsky e o conceito de *scaffolding* (ou andaimento) estão associados pois ambos veem a interação social como peça chave na aprendizagem.

O primeiro propõe que a aprendizagem cria a zona de desenvolvimento proximal na medida em que estabelece processos de construção de conhecimento que só podem ser internalizados quando o indivíduo interage e colabora com pessoas em seu entorno (VYGOTSKY, 1978, p. 90). O segundo é uma metáfora para os andaimes usados na área de construção e refere-se a estruturas temporárias utilizadas para que o indivíduo tenha apoio para completar uma tarefa que, sem esse suporte, não seria realizada (FIGUEIREDO, 2019, p. 51-52). Essa assistência, quando feita por um mediador mais experiente, pode proporcionar à pessoa, além da completude de tarefas, o desenvolvimento de competências muito mais rapidamente do que se ela as fizesse individualmente (WOOD, BURNER e ROSS, 1976, p. 90).

Por muito tempo, esse suporte dado através de interações com indivíduos mais qualificados dizia apenas respeito à mediação do professor para auxiliar o estudante (GÖNÜLAL e LOEWEN, 2018, p. 2), entretanto “o significado de *scaffolding* ampliou-se de tal forma que quem promove o andaimento não está mais em questão, já que o foco tem sido em quem tem a ‘especialidade’ e não nos ‘especialistas’” (CARMICHAEL-WONG e VINE, 2004 *apud* NGUYEN, 2013, p. 65,

more capable others in their proximal environments. Social interactions enable learners to reach a higher level of learning, a level they would not have been able to achieve on their own”.

¹⁵ “In fact the ZPD is at the heart of scaffolding”.

tradução nossa)¹⁶. Isso nos mostra que o suporte dado aos alunos pode ocorrer em qualquer interação, inclusive nas interações de colegas que sabem mais sobre o assunto e, por isso, atuam na zona de desenvolvimento proximal daqueles que têm mais dificuldade (RILEY, 2020, 162).

Além disso, no que diz respeito aos papéis exercidos pelos integrantes da relação, entende-se que

O *scaffolding* pode ocorrer não somente entre díades assimétricas, como o par expert-principiante, mas também em díades simétricas (isto é, de nível igual), como um par de alunos trabalhando conjuntamente em um atividade de resolução de problemas. Entretanto, a natureza do *scaffolding* simétrico é diferente: o papel de expert é bilateral nesse tipo de *scaffolding*. (GÖNÜLAL e LOEWEN, 2018, p. 2, tradução nossa)¹⁷.

Essas identidades fluidas entre expert e aprendiz ocorrem pois uma pessoa, em determinado momento, pode ser o expert que sabe mais de uma área e, segundos depois, esse papel pode se deslocar porque o outro parceiro destaca-se no assunto seguinte. Ou seja, essa flexibilidade ocorre pelos “recursos de conhecimento oscilantes” (DEVOS, 2016, p. 147, tradução nossa)¹⁸.

Em sala de aula, percebemos que isso ocorre pois todos os estudantes são diferentes entre si e trazem diversas contribuições, de acordo com suas próprias características e experiências. Devos (2016) explica a constante transição entre os papéis de expert e aprendiz em contexto CLIL ao afirmar que os alunos fazerem parte do mesmo currículo não faz com que possuam níveis iguais ou semelhantes de conhecimento ou habilidade, pois eles “[...] geralmente mostram diferenças individuais a cada tópico da aula no que diz respeito à proficiência na língua, conhecimento do conteúdo, habilidades de comunicar ideias e motivação para compreender o *intake* e produzir o *output*”, ou seja, para desenvolver, respectivamente suas habilidades receptivas, de compreensão, e as suas de produção (p. 91, tradução nossa)¹⁹.

¹⁶ “The significance of scaffolding has been broadened to the extent that who provides scaffolding is no longer a question, as “expertise” rather than “experts” is becoming the focus”.

¹⁷ “Scaffolding can occur not only in asymmetrical dyads, such as the pair expert–novice, but also in symmetrical (i.e., equal-level) dyads, such as a pair of students working on a joint problem-solving task. However, the nature of symmetrical scaffolding is slightly different: the role of the expert is bilateral in such scaffolding”.

¹⁸ “Fluctuating knowledge resources”.

¹⁹ “Despite being taught from the same curriculum over time, peers in CLIL situations often show individual differences from topic to topic in terms of their language proficiency levels, content knowledge, abilities to communicate ideas, and motivation to intake and produce output”.

Entendendo a relevância dos momentos de interação para a aprendizagem de todos os estudantes, que, por vezes, podem assumir o papel de expert e em outros momentos ser ajudados pelos que dominam mais determinado objeto de conhecimento, o professor precisa proporcionar mais instâncias que envolvam o trabalho colaborativo. Esse é descrito como um método instrucional no qual os alunos devem buscar alcançar um objetivo acadêmico através da interação com os pares (GOKHALM, 1995, p. 23 *apud* RILEY, 2020, p. 161). Essa última, por sua vez, é descrita como qualquer atividade comunicativa entre os educandos com pouca (ou nenhuma) participação do educador (PHILP et al, 2014, p. 3 *apud* DEVOS, 2016, p. 87).

O trabalho colaborativo e a interação entre pares mostram-se ainda mais relevantes quando entendemos os desafios com os quais os estudantes entram em contato no cotidiano da sala de aula. Quando em contexto CLIL, por exemplo, essas dificuldades podem estar associadas tanto ao conteúdo quanto à língua. O *scaffolding* surge justamente nesse confronto, que cria uma maior abertura para o suporte dos colegas e para a interação desses na zona de desenvolvimento proximal do indivíduo (DEVOS, 2016, p. 69-93).

É por isso que o papel do professor no trabalho colaborativo é facilitar e dar suporte para os grupos atingirem os seus objetivos ao invés de delimitar como alcançá-los (FLORES, 2013 *apud* RILEY, 2020, p. 166). Dessa maneira, ele ensina os alunos a assumirem a liderança de forma ativa e criativa (SCHLATTER e GARCEZ, 2012, p. 110) e a serem protagonistas nas suas próprias aprendizagens. Eles, assim, podem solucionar dificuldades linguísticas ou de conteúdo que possuem, bem como podem praticar aspectos da língua alvo uns com os outros e atingir uma aprendizagem produtiva (DEVOS, 2016, p. 89).

Por fim, voltamos para as práticas pedagógicas enfatizadas nesta pesquisa: os círculos de leitura. Esses são, como visto anteriormente, essencialmente colaborativos e buscam aproximar os alunos das práticas reais de uso dos textos literários, representando o diálogo do leitor com as suas experiências, com as suas interações sociais e, assim, com o texto. Além disso, eles representam uma forma motivadora e prazerosa de os alunos tornarem-se protagonistas de sua própria aprendizagem. Dessa maneira, este estudo conta com a aplicação dessa metodologia em turmas de Ensino Fundamental de uma escola de currículo bilíngue.

No próximo capítulo, entenderemos como foi o desenvolvimento dos círculos de leitura no presente trabalho. Por isso, será explicado o contexto da pesquisa, assim como os procedimentos utilizados para o planejamento e execução dos círculos de leitura e para a coleta de dados.

3 METODOLOGIA

Como mencionado no capítulo anterior, é necessário que, como professores, pensemos em práticas para auxiliar nossos alunos no desenvolvimento do letramento literário, ou seja, precisamos ajudá-los a desenvolver as competências necessárias para que eles saibam atuar nas práticas letradas de nossa sociedade que envolvem a linguagem e organização única e complexa do texto literário. É importante, além disso, que o uso dessas obras não seja feito como um pretexto para o ensino de outros conteúdos didáticos. Na sala de aula de língua adicional da educação bilíngue, por exemplo, pode parecer prudente utilizar o texto literário como recurso paradidático para o ensino de estruturas linguísticas, entretanto, assim, tira-se o seu caráter subjetivo e criativo e faz com que o trabalho com esses materiais extremamente dotados de sentido seja superficial. É por isso que os círculos de leitura mostram-se importantes e inovadores e são utilizados nesta pesquisa. Com eles, educador e educandos podem desenvolver habilidades de leitura literária de forma semelhante a quando leem por prazer, bem como percebem o caráter social tanto da leitura quanto da aprendizagem, que só são possíveis devido ao compartilhamento e construção que vivemos com o outro (com a comunidade, com o professor, com o colega de sala).

Visto que o presente trabalho buscou a aplicação dessa prática pedagógica, sua escolha metodológica é de cunho qualitativo-interpretativo. Isso porque

métodos qualitativos são menos estruturados, proporcionam um relacionamento mais longo e flexível entre o pesquisador e os entrevistados, e lidam com informações mais subjetivas, amplas e com maior riqueza de detalhes do que os métodos quantitativos (DIAS, 2000).

Sendo assim, ela não tem como principal objetivo quantificar e analisar estatisticamente dados relacionados às práticas de sala de aula com círculos de leitura, e sim interpretá-los e analisá-los de forma profunda tendo em vista as ações e percepções dos participantes em um contexto escolar específico. Dentre as práticas comuns à pesquisa qualitativa, foram utilizadas: entrevistas semi estruturadas, formulários com possibilidade de respostas abertas e de opinião e observação de gravações de práticas de sala de aula.

Além disso, esse estudo pode ser considerado com uma perspectiva de pesquisa-ação, pois orienta-se em função de objetivos de transformação através de uma ação educacional planejada (THIOLLENT, 1986, p. 7) pela pesquisadora, que além de observar as práticas presentes na escola ao fazer uma imersão nesse contexto, fez uma intervenção nele. O fato de que a pesquisadora observa, avalia e atua simultânea e constantemente no contexto pedagógico desta pesquisa como forma de melhorá-lo demonstra o caráter de investigação e ação que rege essa forma de pesquisa. Isso porque prevê que quem pesquisa entra em um ciclo no qual “se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (TRIPP, 2005, p. 446-447).

Apesar de a pesquisa-ação poder ocorrer em diversos contextos, no presente estudo, enfatiza-se seu uso em contexto escolar, visto que a pesquisa-ação educacional “é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, 445) e também devido ao fato de que a pesquisadora/educadora e os participantes/educandos envolveram-se de modo participativo e colaborativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

As perguntas de pesquisa que orientaram a revisão teórica e também nortearam a coleta e análise de dados são:

- a) Quais as percepções dos alunos, anteriores à intervenção da pesquisadora, acerca das atividades com e sobre textos literários?
- b) Que estratégias de compreensão foram desenvolvidas nas propostas pedagógicas dos círculos de leitura?
- c) Quais são as percepções finais dos alunos sobre o andamento proporcionado pelos pares nas tarefas colaborativas dos círculos de leitura?

Os procedimentos, as etapas e os participantes da coleta de dados são descritos com maior aprofundamento ao longo deste capítulo.

3.1 Instrumentos de coleta de dados

Com o intuito de aplicar os conceitos da fundamentação teórica no contexto em que a pesquisa-ação foi feita, foram estabelecidos quatro instrumentos de coleta de dados²⁰. O primeiro diz respeito a entrevistas semi estruturadas com participantes que são ou já foram professores de 5º ano na escola em que o estudo foi realizado. Entre os meses de maio e junho de 2021, foram feitas conversas sobre a literatura em sala de aula com quatro professoras, sendo duas delas de Língua Portuguesa e duas de Língua Inglesa. Os encontros ocorreram em formato de videoconferência no Google Meet, plataforma onde esses também foram gravados, e contavam com aproximadamente 12 perguntas. Essas fomentavam um diálogo entre entrevistadora e entrevistada acerca do papel, do propósito, das motivações e dos desafios do trabalho com textos literários. As entrevistas serviram, principalmente, para entender as concepções que norteiam o ensino de literatura na escola e, dessa forma, para planejar as aulas dos círculos de leitura.

Os alunos de 5º ano foram o centro da coleta de dados deste estudo, pois foi para eles que os círculos de leitura foram planejados. A coleta de dados com os estudantes durou quatro semanas e ocorreu entre 22 de junho e 16 de julho de 2021. Com o objetivo de entender quais eram os hábitos de leitura e as percepções das turmas sobre a leitura de textos literários anteriores às aulas dos círculos de leitura, foi-lhes enviado um formulário virtual (em Língua Portuguesa) sobre literatura²¹. Esse continha 13 perguntas, sendo 9 delas de múltipla escolha e 4 que demandavam escrita de respostas curtas ou de parágrafos, as quais buscavam entender as preferências dos alunos sobre textos literários e as experiências de leitura tanto em casa, quanto na escola.

Posteriormente, a prática pedagógica dos círculos de literatura foi aplicada nas turmas, durante 4 semanas. A coleta desses dados foi feita através da ferramenta de gravação do Google Meet, visto que todas as aulas ocorriam nessa plataforma. Isso porque, devido à pandemia do coronavírus, as turmas possuíam

²⁰ Carta de Anuência preenchida pela escolar: <https://forms.gle/LxsPVtJcuwjqMSXF6>
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido enviada aos responsáveis pelos participantes da pesquisa: <https://forms.gle/81f8qNmQYcapPMHKA>

²¹ Formulário enviado aos estudantes antes dos círculos de leitura: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc2c9Nni0z15NkcjxpHzLHAPxVuCtPp0fFytDrUUsUEj6BoqA/closedform>

tanto aulas presenciais com alguns alunos online, quanto aulas nas quais alunos e professora estavam online.

Na última semana destinada aos círculos de literatura, os estudantes deveriam responder a outro formulário online²², o quarto instrumento de coleta de dados. Assim como o primeiro formulário, ele foi feito em Língua Portuguesa, para que os alunos tivessem mais recursos e se sentissem à vontade para expressar suas opiniões. Esse continha 19 perguntas, sendo 6 delas abertas e 13 de múltipla escolha e representava uma auto-avaliação das práticas pedagógicas e dos seus processos de aprendizagem, bem como buscava entender quais foram as provocações dos círculos de literatura na relação dos alunos com o trabalho sobre textos literários.

3.2 Contexto de pesquisa

A presente pesquisa foi feita em uma escola particular de currículo bilíngue (Português-Ingês) do Rio Grande do Sul, em três turmas de 5º ano do Ensino Fundamental. Em sua totalidade, elas contavam com 47 alunos que possuíam entre 10 e 11 anos de idade, divididos nas turmas, A, B e C, e que possuíam, respectivamente, 18, 16 e 13 alunos. As turmas A e B tinham aulas no período da manhã e possuíam duas tardes de contraturno, enquanto a turma C tinha aulas todas as tardes e em duas manhãs, no contraturno. Os componentes curriculares nos quais a pesquisa foi feita eram *Arts* e *Applied English*, os quais serão detalhados posteriormente. Esses eram ministrados pela pesquisadora, que, já trabalhando na instituição desde 2017, tinha sido selecionada para dar aulas para as três turmas de 5º ano do Ensino Fundamental no ano letivo de 2021 e, por isso, era professora das turmas desde fevereiro.

A turma A tinha, em sua maioria, alunos que demonstravam grande afeto pela escola e pelas práticas propostas, executando as atividades de sala de aula com muito empenho. Nessa turma, quem se destacava entre os colegas, geralmente, eram aqueles alunos que tinham interesse e sobressaíam-se em atividades escolares (por possuírem dons artísticos, gostarem de ler, estudarem, terem aptidão

²² Formulário enviado aos estudantes após os círculos de leitura: <https://docs.google.com/forms/u/0/d/e/1FAIpQLSdNKCpap949nyPwYcBXuzeqI DE0C4Wop8wqsaULPWrAQYnl0g/closedform>

para as línguas, entre outros). Essa turma possuía um aluno de inclusão, com dificuldades de aprendizagem, que era acolhido pelo restante dos colegas. No geral, esse grupo possuía um ritmo rápido de aprendizagem e de execução das propostas, devido ao seu bom relacionamento e à dedicação aplicada às tarefas escolares.

O grupo B estava, no momento da pesquisa, passando por desafios relacionados ao comportamento de determinados integrantes da turma. Enquanto alguns demonstravam-se atentos e participativos nas aulas, outros distraíam-se com seus dispositivos eletrônicos, mantinham constantemente conversas paralelas com os colegas, tinham dificuldade em manter o distanciamento estabelecido no protocolo de prevenção da COVID-9 nas aulas presenciais e brigavam entre si. Na turma, há um aluno de inclusão que possui rivalidade com parte dos colegas e muitas das brigas da turma estavam associadas ao mau relacionamento com esse e a algumas provocações feitas entre os alunos. Dessa forma, havia uma interferência negativa tanto no desenvolvimento deste aluno, quanto de outros da sala, que, por vezes, não realizavam a aula que foi preparada, pois os professores precisavam constantemente ceder um tempo de seu planejamento para estabelecer combinados e regras de convivência.

A terceira turma, a C, contava com alunos dedicados e participativos, porém com algumas defasagens no que diz respeito ao entendimento do que deve ser feito nas tarefas escolares. Além de contar com algumas dificuldades referentes ao conhecimento linguístico na língua alvo, muitos dos alunos mostravam-se inseguros em relação às atividades. Com frequência, precisavam que as instruções fossem repetidas e sentiam a necessidade de conferir constantemente se suas respostas e produções estavam corretas e adequadas ao que era proposto. Além disso, por vezes, a turma contava com discussões e brigas (principalmente entre dois colegas), as quais eram abordadas pelos professores. Sendo assim, esse grupo possui um ritmo de execução das propostas e de apropriação do conhecimento relativamente lento.

Vale ressaltar que, com a pandemia que iniciou em 2020, as turmas tiveram mais de um ano de aulas online. Durante esse período, no qual tiveram atividades síncronas —em sua maioria— e assíncronas, alguns não conseguiram se organizar para participar ativamente das propostas. Ademais, algumas das crianças do grupo viveram momentos desafiadores, como a perda de familiares próximos

e/ou a desorganização na estrutura familiar e nas rotinas de casa. Isso fez com que as turmas possuíssem algumas dificuldades e desafios em relação a aspectos cognitivos, linguísticos, de interação e de organização na rotina escolar.

Os alunos do 5º ano possuíam 33 horas-aula semanais em seu currículo, sendo dez dessas em inglês. Cinco períodos eram destinados ao componente curricular de Língua Inglesa, no qual o foco era no desenvolvimento das habilidades (meta)linguísticas, e outros cinco períodos de Inglês Aplicado, isto é, de diferentes disciplinas que são ministradas na língua alvo. As turmas tinham aulas de Inglês Aplicado em Educação Financeira, Programação, Ciências e Artes, bem como uma aula puramente do Inglês Aplicado, destinada a elaboração de projetos. Essa divisão em que as aulas não são somente de e sobre a língua inglesa, mas também em língua inglesa, faz com que o currículo esteja alinhado com o que é estabelecido pela BNCC (seção 2.2). Além disso, devido ao fato de que, em muitos dos componentes curriculares, conteúdos não-linguísticos são ensinados através da língua alvo, percebe-se a presença da metodologia CLIL na escola.

A pesquisa deste trabalho foi aplicada nas aulas de *Applied English* e *Arts* (Inglês Aplicado e Inglês Aplicado em Artes), que eram ministradas pela pesquisadora e contavam com projetos que ocorriam ao mesmo tempo nas duas disciplinas. Esses projetos costumavam representar temáticas que são relevantes para os alunos, seja porque eram de seu interesse ou eram vistos como necessários para a turma. Durante a execução desta pesquisa, o projeto no qual as três turmas de 5º ano participavam era intitulado *“The Wizarding World of 5th grade”* e foi criado devido ao grande interesse da turma pela saga Harry Potter, percebido desde a primeira aula do ano letivo, em que muitos alunos relataram gostar da saga de livros e filmes e, inclusive, contavam participar de brincadeiras e jogos online e criar histórias sobre essa. O projeto tinha como foco explorar diferentes tópicos desse universo literário (como as criaturas mágicas, as personalidades dos personagens da história, as características de uma escola de magia, entre outros) através da Língua Inglesa.

Unindo os períodos de ambos componentes, as turmas de 5º ano possuíam 2 períodos (cada um de 50 minutos) semanais com a pesquisadora. A turma A tinha dois períodos presenciais nas sextas-feiras, enquanto a B possuía um presencial e um remoto e a turma C dois remotos, todos nas terças-feiras. A prática dos círculos

de literatura foi desenvolvida ao longo de 8 períodos de cada turma, durando, ao todo, quatro semanas.

3.3 Descrição das aulas

Como mencionado na seção anterior, cada turma teve quatro semanas de aula voltadas para os círculos de leitura. A tabela abaixo mostra, de forma breve, o que foi planejado e executado em cada um dos encontros. Cada “aula” representa uma semana.

Quadro 1 – As aulas dos círculos de leitura

	25 minutos	25 minutos	25 minutos	25 minutos
Aula 1 PRÉ- LEITURA	Formulário acerca das percepções iniciais sobre leitura da turma e escolha do conto a ser lido nos círculos de leitura.	Miniaula preparatória para os círculos de leitura (COSSON, 2014).	Miniaula preparatória para os círculos de leitura (COSSON, 2014).	Dinâmica para avaliar o entendimento da turma sobre os círculos de leitura.
Aula 2 LEITURA	Leitura do conto selecionado pela turma.	Checagem do entendimento geral da turma e momento para solucionar dúvidas.	Discussão em grupos divididos em papéis (DANIELS, 2002) e execução de tarefas de mediação literária.	Discussão em grupos divididos em papéis (DANIELS, 2002) e execução de tarefas de mediação literária.
Aula 3 LEITURA	Discussão em grupos divididos em papéis (DANIELS, 2002) e execução de tarefas de mediação literária.	Discussão em grupos divididos em papéis (DANIELS, 2002) e execução de tarefas de mediação literária.	Conversa no grande grupo acerca de percepções sobre a história e sobre a atividade de mediação literária em grupos.	Discussão no grande grupo.
Aula 4 LEITURA e PÓS- LEITURA	Discussão no grande grupo.	Produção final inspirada no conto.	Produção final inspirada no conto.	Formulário de auto-avaliação.

Fonte: Elaborado pela autora.

O planejamento acima está embasado nas concepções acerca de círculos de leitura e letramento literário, explanadas na seção 2.1. Apesar de autores como Cosson (2014) e Daniels (2002) oferecerem uma espécie de guia de como aplicar essa metodologia, com orientações e passos, entende-se que “eles não se

constituem, em absoluto, em uma prescrição. Ao contrário, são frutos de experiências que se mostraram produtivas frente aos desafios que buscavam enfrentar” (COSSON, 2014, p. 178). Dado sua característica adaptável, em alguns momentos foram necessárias mudanças, para que essa prática estivesse adequada a uma sala de aula de língua adicional, com alunos de 10/11 anos, que estavam em um processo de readaptação ao ambiente escolar devido à pandemia de corona vírus e que estavam participando de um círculo de leitura pela primeira vez. Sendo assim, tanto as dinâmicas que condizem com a metodologia dos autores da seção 2.1, quanto àquelas em que foram feitas mudanças naquilo que era indicado, serão explicadas a seguir.

A aula 1 serviu para que os alunos se preparassem para os círculos de leitura. Primeiramente, como explicado na seção anterior, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre suas práticas leitoras através de um formulário, respondendo perguntas sobre seus hábitos de leitura e sua relação com textos literários. Além disso, a última pergunta da ferramenta dava aos alunos a oportunidade de escolha de um conto para ser lido na semana seguinte e para conduzir todas as atividades e dinâmicas dos círculos de leitura. Eles deviam escolher entre dois textos do livro “*The Tales of Beedle the Bard*”, de J.K. Rowling: “*The Fountain of Fair Fortune*” ou “*The Wizard and the Hopping Pot*”. Para que a escolha fosse feita, a professora fez uma sensibilização para a leitura (CARVALHO *et al*, 2018, p.6), apresentando um slide sobre cada texto, os quais continham o título, uma ilustração de cada história e palavras chave que, de certa forma, resumiam os principais acontecimentos e personagens a serem encontrados em cada leitura, como representado nas figuras abaixo. Ela, então, pediu para que alguns alunos lessem o que estava escrito nos slides e deu liberdade para que cada um elegesse a história mais atrativa.

Essa autonomia de escolha dada aos alunos é importante (DANIELS, 2002, p. 18-19 e COSSON, 2014, p. 160), mesmo que na escola os textos costumem ser escolhidos pelo professor, com base em seus objetivos para a turma. Cabe aqui lembrar que os textos escolhidos devem variar de acordo com as características de cada comunidade de leitores (COSSON, 2014, p. 160) e, sendo assim, as duas opções dadas aos 5^{os} anos nesta pesquisa estavam relacionadas ao seu projeto das disciplinas de *Arts* e *Applied English*, bem como aos desafios de convivência das

turmas. Isso porque, ambos os textos são do universo de magia e de bruxos da autora J. K. Rowling e também encerram com uma espécie de lição, que enfatiza a importância de auxiliar o próximo.

Figuras 1 e 2 - Os contos selecionados pela professora



Fonte: Elaborada pela autora.

O primeiro conto, “*The Fountain of Fair Fortune*”, teve 20 votos entre as três turmas, já o segundo, “*The Wizard and the Hopping Pot*”, contou com 27, sendo esse, então, o escolhido para fazer parte das práticas dos círculos de leitura no 5º ano. A narrativa relata a história de um mago, que, após a morte de seu bondoso pai, que sempre auxiliava a comunidade em seu entorno com seus poderes, recebe alguns de seus antigos pertences. Diferentemente de suas vontades, o mago não recebe dinheiro, e sim, elementos mágicos que eram de seu pai, como um caldeirão que continha uma pequena pantufa e um bilhete alertando o filho a nunca precisar usar essa. Visto que o filho tem uma personalidade bastante diferente da que seu pai tinha, sendo mal-humorado e não vendo sentido em ajudar os necessitados da vizinhança, ele reage negativamente quando seus vizinhos batem em sua porta para pedir amparo. Quando os indivíduos começam a não ser auxiliados pelo mago, o caldeirão cria um único pé e passa a reproduzir os problemas de três pessoas que pediram por ajuda. O objeto, então, cria verrugas, grunhe de fome e chora como um bebê doente, bem como pula em seu pé, fatos que irritam profundamente o mago. Percebendo que isso só cessaria quando ele ajudasse as pessoas, ele utiliza seus feitiços e poderes para solucionar os problemas da comunidade e passa a viver em harmonia com ela e com o caldeirão (ROWLING, 2008).

Posteriormente, ainda na primeira aula, houve o momento da miniaula que, assim como explicado na seção 2.1, serve para que os alunos entendam

procedimentos importantes dos círculos de leitura (COSSON, 2014, p. 165). De forma a instruir as turmas sobre aspectos ligados às suas necessidades como leitores e como participantes de um grupo, os assuntos trabalhados foram recursos para serem usados para o melhor entendimento durante a leitura (fazer anotações, marcações, etc.) e estratégias necessárias para os momentos de interação com os colegas (ouvir e ser ouvido, respeitar, dividir as tarefas, entre outros). Essa instrução foi feita colaborativamente pela professora e pelos alunos, que deviam incluir suas opiniões sobre as provocações “*What should we highlight and write down while the teacher is reading?*” (O que precisamos marcar e anotar enquanto a professora está lendo?) e “*Write down things that we have to do when working in groups. Also write things that we cannot do in group activities*” (Anote coisas que devemos fazer quando trabalhamos em grupo. Além disso, escreva coisas que não podemos fazer nas atividades de grupo) em post-its na ferramenta Google Jamboard. Então, a educadora, na mesma plataforma, criava suas próprias notas, resumindo o que era mais recorrente e importante das contribuições dos alunos. Esse momento preparou as turmas para o processo de leitura, bem como sensibilizou-as para tarefas colaborativas, auxiliando-as para o momento de leitura e pós-leitura dos círculos de leitura.

A segunda aula contém o cerne dos círculos de leitura, pois conta com as atividades de durante a leitura, ou seja, o ato de ler e o compartilhamento. No primeiro, a professora fez a leitura em voz alta, momento em que havia o constante diálogo com os alunos e que, por isso, oportunizava a negociação de significados. Optei pela leitura feita pela professora em voz alta, pois entendo que a leitura individual de um texto autêntico e na sua integralidade, no caso de crianças que entravam em contato com os círculos de leitura pela primeira vez, depois de mais de um ano de aulas online e que deparavam-se com um extenso material na Língua Adicional, poderia ser desmotivadora. Além disso, a leitura contou com o suporte de uma apresentação com ilustrações da narrativa, feita na plataforma Canva. O intuito era auxiliar na compreensão geral dos alunos, na tentativa de suprir os desafios linguísticos que alguns poderiam possuir, por essa ser uma leitura em língua adicional feita na primeira vez que eles vivenciam os círculos de leitura e que ocorreu após um ano de ensino remoto devido à pandemia de COVID-19. Esses suportes foram dados, também, por que entende-se que “aqui o princípio básico é

que todas as formas de ler valem a pena, desde que proporcionem um efetivo encontro entre o leitor e a obra” (COSSON, 2014, p. 168). Além disso, durante e logo após a leitura, os estudantes fizeram registros sobre o que foi importante e difícil no texto, através de marcações e anotações, conforme haviam sido instruídos na semana anterior. Foram convidados, então, a, de forma breve e espontânea compartilhá-las com o grupo.

Logo depois ocorreu a discussão em duplas e trios, utilizando os papéis dos círculos de leitura de Daniels (2002). Por mais que, para essa etapa, seja instruído que dentro de um grupo cada aluno tenha um papel, foi escolhido que cada grupo de alunos possuísse o mesmo papel, devido ao suporte linguístico e cognitivo que os alunos poderiam dar uns aos outros. Optou-se, além disso, pela divisão dos alunos em seis funções: *Summarizer*, *Questioner*, *Scene Setter*, *Profile Setter* (nomenclatura utilizada ao invés de *Capitán de los Personajes*), *Illustrator* e *Connector* (DANIELS, 2002, p. 103-132). Apenas a turma C, devido à faltas que ocorreram na segunda aula, teve cinco grupos, não possuindo nenhuma dupla que deveria exercer a função de *Illustrator*. A divisão dos grupos e dos papéis foi feita pela professora de acordo com afinidades, possibilidade de suporte e modalidade de aula na qual os alunos encontravam-se (remota ou presencial). Os participantes, então, juntaram-se aos seus colegas para discutir o conto através das fichas de mediação literária, as quais continham atividades de diferentes tipos, de acordo com o papel exercido pelo grupo.

O grupo *Summarizer* deveria, em uma tabela, descrever e fazer desenhos sobre os três principais momentos da narrativa (o início, o problema e a solução). Já o *Questioner* tinha que refletir sobre diferentes tipos de perguntas que podem ser feitas sobre o texto, sendo essas relacionadas aos fatos da história, aos gostos sobre ela e às reflexões mais profundas acerca dela. Então, deveriam criar um jogo de perguntas na plataforma Kahoot sobre fatos da narrativa, bem como anotar questionamentos sobre gostos e reflexões, os quais seriam feitos ao grande grupo na aula seguinte. Quem possuía a função *Scene Setter* tinha que escolher um momento da história que foi importante, descrever essa cena, explicar o motivo da escolha e criar uma imagem representando-a. Para essa criação, os discentes deveriam usar recursos de fotografia, bem como de edição, como efeitos e filtros em aplicativos online. O grupo *Profile Setter* tinha que fazer uma comparação entre as

personagens principais da história. Para isso, deveriam escrever frases que descrevessem a personalidade tanto do pai quanto do filho, e então ilustrar como eram eles. Posteriormente, precisavam responder perguntas sobre o filho e as mudanças que ocorreram no jeito como ele trata a sua comunidade. As últimas propostas estavam conectadas a essa, pois os integrantes deveriam ligar as pessoas que pediam ajuda aos seus problemas, bem como procurar imagens na internet que representassem-as. O quinto papel, *Illustrator*, contava com uma atividade de colagem, na qual os alunos primeiramente entendiam como é feita essa composição artística e, depois, produziam a sua própria. Essa deveria ser feita com desenhos das crianças, imagens da internet, palavras chaves e outros elementos visuais. Uma breve explicação escrita sobre o motivo da escolha de tais itens também deveria ser feita. O último grupo, *Connector*, precisava refletir sobre a lição contida na história (ajudar os outros) e sobre como essa também era importante no contexto escolar. Então, os integrantes deveriam organizar e produzir uma história em quadrinhos que representasse uma releitura da história, imaginando como essa seria se ocorresse na escola em que estudavam.

As atividades estenderam-se na terceira aula e foram seguidas pelo compartilhamento das discussões dos pequenos grupos para a turma toda. Nesse momento, houve uma tentativa de distanciar-se do formato apresentação de trabalho, para tentar manter uma conversa semelhante às que ocorrem no dia a dia dos alunos. Por isso, todos estavam convidados a falar sobre as colocações dos grupos e expressar sua opinião sobre o que estava sendo discutido. Devido à limitações de tempo, o compartilhamento acerca das tarefas de mediação literária em grupos teve continuidade na quarta e última aula.

Assim que todos os grupos falaram sobre suas atividades, na quarta aula, houve um breve momento em que as turmas respondiam perguntas sobre a obra e as atividades, refletindo sobre o processo de leitura e a tarefa colaborativa. Posteriormente, as turmas tiveram o momento de pós-leitura, que se iniciou pela estratégia de registro (COSSON, 2014). Nessa, os alunos tinham que coletivamente pensar em desafios que possuíam no contexto escolar para que, assim como a personagem principal, pudessem criar feitiços para solucioná-los. Então, escolhiam um dos problemas ditos pela turma e, em metade de uma folha A4, deveriam

descrever e ilustrar tanto o problema quanto o feitiço e criar um título, um nome para essa mágica.

Por fim, ainda na fase de pós-leitura, cada aluno passou pelo processo de auto-avaliação, respondendo um formulário online, em Língua Portuguesa. Ele fomentava a reflexão sobre os círculos de leitura de forma geral, sobre a compreensão do texto, sobre as tarefas e sobre o desempenho nessas. No que diz respeito à avaliação feita pela professora, não foram destinadas notas para o desempenho dos alunos nos círculos de leitura, visto que esse estava sendo feito pela primeira vez e que o foco era motivá-los para a leitura e experimentar o que, nesse sentido, essa prática pedagógica poderia proporcioná-los. Entretanto, a avaliação do processo de compreensão da história, das contribuições dos estudantes e da sua participação nas diversas atividades feitas ao longo das quatro semanas da coleta de dados foi constante e extremamente importante para entender as potencialidades dos círculos de leitura.

O próximo capítulo apresenta a análise dos dados coletados a partir das respostas dos alunos aos dois formulários e das gravações das quatro semanas de aula nas turmas de 5º ano.

4 ANÁLISE DE DADOS

Este trabalho de pesquisa dedicou-se a investigar o impacto do desenvolvimento dos círculos de literatura, feito ao longo de quatro aulas em três turmas de 5º ano. Para isso, buscou-se analisar e compreender as percepções dos participantes anteriores às propostas dos círculos de leitura, o que o planejamento e a implementação das tarefas desses manifestou nos alunos e nas suas habilidades de leitura, bem como quais foram algumas das opiniões dos estudantes após as aulas dedicadas aos círculos de leitura.

Neste capítulo, iniciamos apresentando as concepções que os alunos já possuíam acerca do trabalho com literatura na escola na seção 4.1. Depois, na seção 4.2, analisamos que estratégias de leitura foram desenvolvidas ao longo das quatro aulas dos círculos de leitura. Por fim, na seção 4.3, tratamos das questões relacionadas ao trabalho colaborativo desenvolvido nas tarefas de mediação literária²³.

4.1 Concepções iniciais dos alunos sobre o trabalho com literatura

Com o intuito de entender as percepções dos alunos das três turmas de 5º ano acerca das atividades sobre literatura feitas em sala de aula para que, primeiramente, fosse possível planejar tarefas de mediação literária e de pós-leitura associadas ao seus interesses, foi-lhes enviado um formulário. Como mencionado no capítulo 3, esse primeiro formulário foi encaminhado antes das atividades dos círculos de leitura também para que, nesta pesquisa, suas opiniões prévias pudessem ser analisadas e comparadas com o que ocorreu durante e após a coleta de dados. Sendo assim, foi-lhes perguntado “Na escola, quais atividades de leitura tu gostas de fazer?”. Os alunos, então, recebiam opções de resposta para a pergunta e deviam selecionar uma ou mais delas, de acordo com as suas preferências individuais.

O gráfico abaixo revela quais as escolhas dos alunos em relação às diferentes opções sobre as atividades que eles mais gostavam de fazer:

²³ Os nomes dos estudantes apresentados na análise dos dados coletados nas três turmas de 5º ano são fictícios, criados para preservar a identidade dos participantes.

Gráfico 1- Na escola, quais atividades de leitura tu gostas de fazer?

Gráfico 1 – Na escola, quais atividades de leitura tu gostas de fazer?



Fonte: Elaborado pela autora.

Destaca-se, nas respostas, que as opções com maior porcentagem de escolha foram “Discutir o texto com colegas e com o professor” e “Fazer uma produção artística (pintura, desenho, escrita...)”, enquanto, “fazer pesquisas sobre o livro, fazer produções (audio)visuais e responder perguntas” estavam entre as menos selecionadas.

Tais respostas do questionário auxiliaram a compreender como os alunos entendem o que é ou, mais especificamente, como deve ser o trabalho com leitura na escola, visto que suas respostas, por não estarem conectadas a exemplos concretos, podem representar o plano de seus ideais. As ideias dos participantes acerca das propostas que eles gostam de fazer estão associadas a práticas pedagógicas que se distanciam das tarefas mecânicas com a literatura, nas quais o objetivo da leitura é praticar as estruturas da língua ou buscar informações e detalhes específicos e superficiais no texto e a intenção da tarefa é verificar se o texto foi de fato lido pelos estudantes. As escolhas dos alunos, por outro lado, representam o interesse por um trabalho em que, enquanto leitores, eles possam, agir no mundo, tanto ao dialogar com seus pares, quanto ao utilizar sua criatividade na produção artística. Nesse sentido, o que os participantes do 5º ano buscam em suas tarefas de leitura está conectado ao conceito de letramento literário, isto é, de “um processo de construção de sentidos que se efetiva individual e socialmente” (COSSON, 2005, p. 182) , bem como de protagonismo social.

Apesar de a maioria ter respondido que gosta de atividades nas quais possam discutir com a turma e produzir materiais artísticos, em outra pergunta do

formulário — dessa vez que pedia por uma resposta escrita—, na qual eles deveriam relatar uma atividade sobre um texto literário que havia sido interessante para eles, eles evidenciaram outros tipos de tarefa.

A resposta mais recorrente à questão “Relate aqui uma atividade que fizeste sobre um texto (livro, poema, conto...) que foi interessante para ti. Diga o nome do texto sobre o qual era a atividade e descreva o que tu e teus colegas tinham que fazer” foi sobre atividades nas quais eles tinham que responder perguntas sobre o texto. Os participantes afirmaram isso em frases como:

“Eu achei muito legal um livro de português que li na escola o nome dele era Como se fosse dinheiro e você tinha que responder as perguntas que a profe tinha colocado no quadro de acordo com o texto.”

(Vitor, 5º ano A)

“João sem braço, um livro que lemos na aula de português depois de ler agente tinha que responder perguntas sobre o livro.”

(Joana, 5º ano C)

“O nome do livro era O Pinóquio das Muletinhas e tínhamos que responder perguntas sobre o livro.”

(Isabelle, 5º ano C)

Por vezes, lembravam de outras propostas, mas ainda resgatavam a prática de responder perguntas sobre o texto literário:

“a Ponte porque nós tínhamos que fazer um desenho de alguma página e fazer uma atividade de responder perguntas.”

(Ivan, 5º ano C)

Além disso, se contarmos com as respostas daqueles que mencionaram fazer provas e testes nessa mesma questão, o número de vezes que as atividades interessantes estavam relacionadas a perguntas sobre o texto se torna ainda maior.

“Alice no país das maravilhas e éra sobre ávida dela e
fizemos uma prova.”
(Nathan, 5º ano B)

“Cartas a povos distantes fizemos uma Avaliativa ano
passado com este livro”
(Juliano, 5º ano A)

Outros tipos de atividades assinaladas como interessantes, como comparar ilustrações com trechos de livros, reescrever a história (ou um trecho dela) e escrever uma recomendação da obra, tornaram-se menos acentuadas devido à quantidade de vezes em que fazer provas e responder perguntas sobre o texto apareceram nessa questão.

O fato de que grande parte dos alunos lembra e tem como interessante esse tipo de atividade demonstra que, dentro da concepção deles acerca dos trabalhos com e sobre textos literários, responder perguntas sobre as obras possui espaço significativo. Isso porque, propostas mais conectadas à noção mecânica de que trabalhar com literatura é fazê-lo com atividades que pedem por informações do texto, ao invés de olhares mais subjetivos e interpretativos, marcam suas trajetórias escolares e tornam-se referência em leitura.

Dessa forma, um dos intuitos do trabalho com círculos de leitura nas turmas de 5º ano foi desenvolver propostas diferentes daquelas de fazer provas e/ou ler e responder perguntas sobre pontos específicos do texto. As atividades que se distanciam dessas mais superficiais são, como visto anteriormente, comum àquilo que os alunos acreditam, no plano ideal, ser o papel da literatura em sala de aula. Propor tais atividades mostra-se importante, pois essas buscam o desenvolvimento do letramento literário e do protagonismo entre os estudantes, que são capazes de participar ativa e criticamente em interações e produções sobre a leitura. Isso visto que as propostas dos círculos de leitura “possuem um caráter formativo, proporcionando uma aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras e do diálogo em torno da obra selecionada” e, por isso, são utilizadas nas escolas com a

intenção de formar leitores (COSSON, 2014, p.139). Assim, ao longo de um mês de aula, buscava-se, trazer tarefas mais próximas daquilo que os alunos inicialmente assinalaram como de sua preferência: discutir com colegas e professor e fazer produções artísticas.

Outro eixo que pode ser discutido através das respostas dos alunos à questão em que tinham que relatar uma atividade interessante sobre um texto literário é a difícil dissociação entre o objeto de leitura e a tarefa sobre esse. As frases e pequenos textos escritos pelos alunos demandam um olhar mais atento para esse tópico.

Alguns dos alunos, como representado abaixo, responderam à questão dando ênfase à(s) atividade(s) que fizeram sobre a leitura. Respostas como essa colocam a tarefa como peça chave na percepção e nos gostos dos alunos sobre a leitura feita na escola.

"Alice no País das Maravilhas, tinha que ler o livro até um certo dia para fazer uma prova sobre o livro em grupo; tinha que fazer um mini resumo e fingir que estava recomendando o livro para um amigo, e dizer o que acontecia na cena da imagem e o que acontece depois. Obs: O livro não tem imagens."

(José, 5º ano C)

"Gostei de fazer uma atividade da Língua Portuguesa, o título do livro era "Nicolau e a Lanterna" nos fizemos depois da leitura uma produção de texto usando os mesmos personagens e características porém criando novas histórias"

(Lara, 5º ano A)

Por outro lado, alguns estudantes responderam apenas o nome da obra, disseram que não gostavam de ler ou lembraram de um livro sobre o qual ainda não fizeram atividades. Isso demonstra a importância do texto lido na visão do que é (ou não) prazeroso e produtivo de se fazer a partir da leitura.

"O livro da Alice no país das maravilhas."

(Camila, 5º ano C)

“Menino maluquinho”
(Gilberto, 5º ano B)

“Eu gostei de ler o livro Desafio nas missões, mas ainda
a gente não fez atividades!”
(Isabel, 5º ano A)

Conforme os exemplos acima, entendemos que o leitor pode gostar das práticas pedagógicas (ou saber que irá gostar delas) por causa do texto lido.

“Nenhuma pq eu não gosto de leitura”
(Gael, 5º ano B)

Acima, vemos um aluno que responde à questão de forma a explicar que, como não gosta de ler, conseqüentemente, não gosta de nenhuma das tarefas. Respostas como essa colocam novamente o apreço pelo texto como causa para o interesse pela tarefa de leitura e demonstram que a própria tarefa, por vezes, não cumpre com o papel de instigar o gosto pela leitura.

Assim, percebemos que os alunos podem gostar do livro porque gostaram da tarefa ou gostar da tarefa pois gostaram do texto e que, conseqüentemente, dissociá-los não é possível. Esse fato traz grande importância tanto para o planejamento de atividades significativas quanto para a escolha de textos relevantes, pois ambos se mostram cruciais na percepção que o aluno terá sobre práticas pedagógicas envolvendo textos literários e —por vezes— em sua relação com a leitura dentro e fora do ambiente escolar.

Nesse sentido, para escolher o objeto de leitura, deve-se entender que, como explicado na seção 2.1,

não há um texto ideal para os círculos de leitura, mas sim textos adequados àquela comunidade de leitores. Essa adequação depende das características dos participantes, do ambiente em que se desenvolve o círculo e os objetivos e interesses de sua composição, mas de um modo geral vale a máxima de que o texto adequado é aquele que é bom para ler e para discutir (COSSON, 2014, p. 160).

Segundo o autor, um texto bom para ler é aquele que “fixa” o leitor e que, conseqüentemente, promove uma leitura completa. Já um texto bom para discutir faz com que o autor se posicione. Além dessa noção do que é um texto adequado para a proposta pedagógica dos círculos de leitura, cabe entender que os alunos devem fazer a escolha do texto, mesmo que com a mediação do professor (COSSON, 2014, p. 160). Isso visto que, de acordo com Daniels, “Para que a leitura torne-se um hábito para a vida inteira e uma habilidade profundamente desenvolvida, ela deve ser voluntária e ancorada em sentimentos prazerosos e de poder” (2002, p. 18-19, tradução nossa)²⁴.

Já quando refletimos sobre as tarefas, entende-se que cabe planejá-las de forma a almejar a participação ativa dos alunos na construção de sentido e de pensamento crítico sobre o texto, já que “são tarefas como as que fazemos cotidianamente, com o foco no sentido, no uso da língua em situações de comunicação que podem nos engajar com nossos alunos na aventura e na descoberta de ler e escrever em busca de autonomia e autoria” (SCHLATTER, 2021, p. 20). No que diz respeito especificamente ao trabalho com a literatura através dos círculos de leitura compreende-se que essa mesma intenção deve estar presente nos mais diversos momentos da proposta pedagógica, seja na fase de produção final, seja na preparação para a leitura e para as discussões em grupo.

Nos círculos de leitura promovidos nas três turmas de 5º ano, a escolha do texto foi feita com base nos interesses dos alunos, pois, a partir das duas opções dadas pela professora, eles puderam selecionar qual dos contos mais gostariam de ler e fazer atividades sobre. Como mencionado na seção 3.3, essas opções de leitura foram feitas com base no projeto da turma, que foi desenvolvido também devido ao apreço de muitos alunos das turmas por histórias de fantasia e, principalmente, pelo universo mágico da saga Harry Potter.

As atividades, ademais, foram planejadas com a intenção de que os estudantes participassem ativamente das interações com os pares, bem como das produções. Para que esses fossem protagonistas nas propostas e sentissem confiança na execução de tarefas em todas as fases dos círculos de leitura, houve a organização prévia das atividades de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura. Na próxima subseção, serão abordadas as formas com que as práticas pedagógicas

²⁴ “For reading to become a lifelong habit and a deeply owned skill, it has to be voluntary, anchored in feelings of pleasure and power”.

planejadas para os círculos de leitura foram capazes de engajar os alunos no desenvolvimento de estratégias de leitura, necessárias para que haja o letramento literário.

4.2 Estratégias de leitura e(m) letramento literário

Assim como explicitado na seção 2.1, a concepção de letramento está relacionada ao conjunto de práticas sociais de uso da escrita, que ocorrem dentro e fora da escola, bem como à capacidade de comunicar-se e interagir utilizando a leitura e a escrita (BARTON, 2007; KLEIMAN, 2005; SOARES, 2009; STREET, 1995). Já a visão de letramento literário utilizada neste trabalho diz respeito tanto à prática social da literatura quanto ao processo de construção de sentido único que a literatura demanda, visto que essa vai muito além de um conjunto de textos (COSSON, 2015, p. 182).

Entende-se que o processo de leitura, nesse caso de textos literários, necessita que o leitor busque sentido de forma ativa, entendendo que esse “[...] não está repousando sobre o texto, pronto para ser absorvido de forma passiva. Pelo contrário, o leitor envolve-se ativamente e frequentemente deve esforçar-se para depreender o seu sentido” (NUTTALL, 2005, p. 10, tradução nossa)²⁵. Sendo assim, ao interagir com o texto, o leitor faz o uso de diversas estratégias para construir sentido. No presente trabalho, o foco será na análise de como as sete estratégias de compreensão explicadas na seção 2.2 são percebidas nas tarefas de mediação literária e de produção pós-leitura, bem como no que emerge ao longo da interação das turmas com o texto, com os colegas e com a professora. As estratégias são: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, fazer perguntas ao texto, sumarização e síntese (PRESSLEY, 2002 *apud* SOUZA e COSSON, 2011, p. 104).

Tendo em vista a necessidade de os professores tornarem explícitas as ações intuitivas que temos ao ler, a mediação literária dos círculos de leitura através das atividades desenvolvidas para os diferentes papéis e grupos nas três turmas foi planejada para que houvesse uma reflexão e compreensão explícita dos alunos sobre algumas das estratégias. Por exemplo, o objetivo do papel *Illustrator* era que o

²⁵ “The meaning is not lying in the text waiting to be passively absorbed. On the contrary, the reader is actively involved and often has to work to get the meaning out”.

grupo que o possuísse fosse capaz de representar o que desenvolveu a partir da estratégia de visualização, enquanto o grupo *Questionner* deveria criar perguntas sobre o que leu.

Entretanto, nota-se que, devido ao fato de que, quando lemos, naturalmente utilizamos integradamente as estratégias, elas emergiram em outros momentos da interação dos estudantes entre si, com a professora, com o texto e com outras atividades dos círculos de leitura. Sendo assim, a seguir serão explicitados e analisados momentos em que a utilização das estratégias de conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, fazer perguntas ao texto, sumarização e síntese foram percebidos tanto nas práticas de mediação literária planejadas pela professora quanto no decorrer das demais propostas com e sobre o texto.

4.2.1 Conhecimento prévio

Assim como explicitado na seção 2.2, enquanto leitores, estamos constantemente acionando a estratégia de conhecimento prévio, visto que buscamos em nossas referências pessoais, em nossa *schemata*, recursos para melhor entender o texto. Ao longo do trabalho com círculos de leitura nas três turmas de 5º ano, foi perceptível que os alunos acionaram conhecimentos advindos de experiências passadas e relacionados aos seus aprendizados na língua inglesa, bem como a vivências e entendimentos de mundo.

A ativação do conhecimento prévio da língua alvo demonstra-se extremamente importante, pois a compreensão do texto na língua adicional pode possuir diversos desafios quando os recursos linguísticos não fazem parte do repertório dos estudantes. A seguir, vemos uma interação que ocorreu na turma do 5º ano A, na qual a professora, ao fazer a leitura do conto *“The Wizard and the Hopping Pot”*, enfatiza um vocábulo na língua inglesa (o qualificador ‘kindly’) e faz a conferência se a turma reconhece, nessa palavra, o adjetivo ‘kind’, que já havia sido ensinado ao longo do projeto sobre magia.

Excerto 1 - Aula 2, 5º ano A

01 Professora: “There was once a kindly old wizard who used his
02 magic generously and wisely for the benefit of his

03 neighbors". Do you remember 'kind'?

04 Catarina: Yes.

05 Lara: Yes.

As respostas positivas das alunas, bem como a falta de perguntas dos outros colegas sobre o significado da palavra demonstra que ao longo da leitura esses foram capazes de ativar o conhecimento prévio da língua inglesa para compreender essa palavra. Posteriormente, na mesma turma, a professora novamente decide conferir se os estudantes lembram de um conceito que também fez parte dos conhecimentos desenvolvidos ao longo do projeto. Ao introduzir o personagem principal, o texto descreve-o como alguém que não gosta daqueles que não possuem a habilidade de fazer magia. Assim, a professora confere se a turma lembra desse conceito utilizando a palavra 'muggles' (linhas 09-12), específica da saga de livros Harry Potter e muito utilizada pela autora do conto sendo lido.

Excerto 2 - Aula 2, 5º ano A

01 Professora: "Those who could not work magic were, to the son's
02 mind, worthless" so those who were muggles, who
03 didn't do magic, were not good to the son's opinion
04 and he didn't like them. "And he had often
05 quarreled with his father's habit of dispensing
06 magical aid to their neighbors" So, the father would
07 do magic things-

08 (Google Meet trava e, assim que retoma a conexão, continua)

09 Professora: So, the son was not like his father that was
gentle,
10 he didn't like muggles and he didn't like helping
11 muggles, people who do not do magic... Do you
12 remember 'muggles'?

13 Gregório: Trouxas.

14 Professora: Yes, muggles are trouxas.

Além de acionarem conhecimentos prévios relacionados a palavras na língua inglesa, em muitos momentos, as turmas precisaram retomar conceitos e ideias em suas experiências e conhecimentos de mundo para, assim, compreender a história. Abaixo, vemos o momento em que a professora lia a história para a turma C e decide conferir o entendimento sobre um problema de pele de uma das personagens. Para fazer isso, não busca somente que os alunos usem sua bagagem linguística, mas os faz pensar sobre o que eles conhecem e o que é comum em histórias de bruxas e magia, como a que estava sendo lida pela turma (linhas 01-04).

Excerto 3 - Aula 2, 5º ano C

01 Professora: "My granddaughter is afflicted by a crop of warts,
02 sir". Look what are warts, people (aponta para o
03 rosto). Warts are like- do you know what the
04 witches have?

05 Mariana: Ah, eu esqueci o nome, é...

06 André: Catapora... Verruga!

07 Professora: Yes, André.

08 André: Eu ia falar catapora, mas daí tu falou que magos e
09 bruxas têm.

10 Professora Yes, do you know what witches in the stories have?

11 André: Yes.

No exemplo acima, André achou que a palavra 'warts' poderia ter o sentido de catapora, porém, quando ouve a pergunta da professora e entende que é algo que bruxas possuem, retoma seus conhecimentos sobre essas personagens fictícias e corrige a resposta inicial, afirmando que são verrugas. Posteriormente, na linha 08 e 09, André conta sobre esse raciocínio.

É importante ressaltar que, apesar de não ser um ponto de análise deste trabalho, a alternância entre línguas acontecia durante as aulas dos círculos de leitura e, portanto, serão percebidas nos excertos e contribuições dos alunos durante a leitura e as tarefas sobre essa, como foi o caso do diálogo com André. Essa

utilização da Língua Portuguesa ocorria nas aulas em Língua Inglesa e meu posicionamento, como professora e pesquisadora, foi de garantir que a interação acontecesse e que os alunos seguissem participando.

Além disso, na turma A, os alunos representaram a utilização da estratégia do conhecimento prévio sobre narrativas de criaturas mágicas durante a apresentação feita pelos grupos das atividades de mediação literária. Os alunos que possuíam o papel de *Scene Setter* e deveriam recriar uma das cenas da história, ao mostrar a imagem criada do momento em que o caldeirão está incomodando o bruxo em sua casa, tiveram suas decisões questionadas por um de seus colegas.

Figura 3 – Grupo *Scene Setter*, 5º ano A



Fonte: Elaborada pelos participantes da pesquisa.

Excerto 4 - Aula 3, 5º ano A

01 Juliano: Por que tem... the bat and the spider?

02 Lara: Porque é, sei lá, uma casa de bruxa, de mago ou de

03 alguém... de wizard.

Percebe-se, portanto, que os integrantes do grupo *Scene Setter* acionaram seu conhecimento prévio acerca da temática da história ao representar como visualizaram uma cena que foi marcante para eles. Além disso, as turmas também foram capazes de acionar seu conhecimento prévio sobre acontecimentos da história. Abaixo, Gregório, do 5º ano A, retoma o que ele acredita serem ações de uma pessoa mal-educada a partir da leitura e da descrição de uma cena na qual o

personagem principal grita com um vizinho e fecha a porta de forma agressiva para encerrar o diálogo com essa pessoa.

Excerto 5 - Aula 2, 5º ano A

- 01 Professora: "And I am hungry now- roared the wizard, and he
 02 slammed the door (gesticula como se estivesse
 03 fechando uma porta com força) BANG upon the old
 04 man".
 05 Gregório: Teacher, ele é muito mal educado!
 06 Professora: Aham.

Gregório entende que uma pessoa "educada" não teria tal atitude e, durante a leitura, contribuiu com essa sua percepção. Esse ponto trazido pelo aluno é extremamente importante para a compreensão geral da história, visto que sua narrativa é centralizada na mudança pela qual esse personagem bruxo passa para se tornar uma pessoa mais respeitosa e educada.

A estratégia de ativação de conhecimentos prévios foi, portanto, percebida no que diz respeito a recursos linguísticos e ao entendimento de mundo dos alunos. Eles precisaram acionar experiências na língua inglesa, vivências pessoais e aprendizagens passadas acerca do universo ficcional de magia para melhor compreender o texto.

4.2.2 Conexão

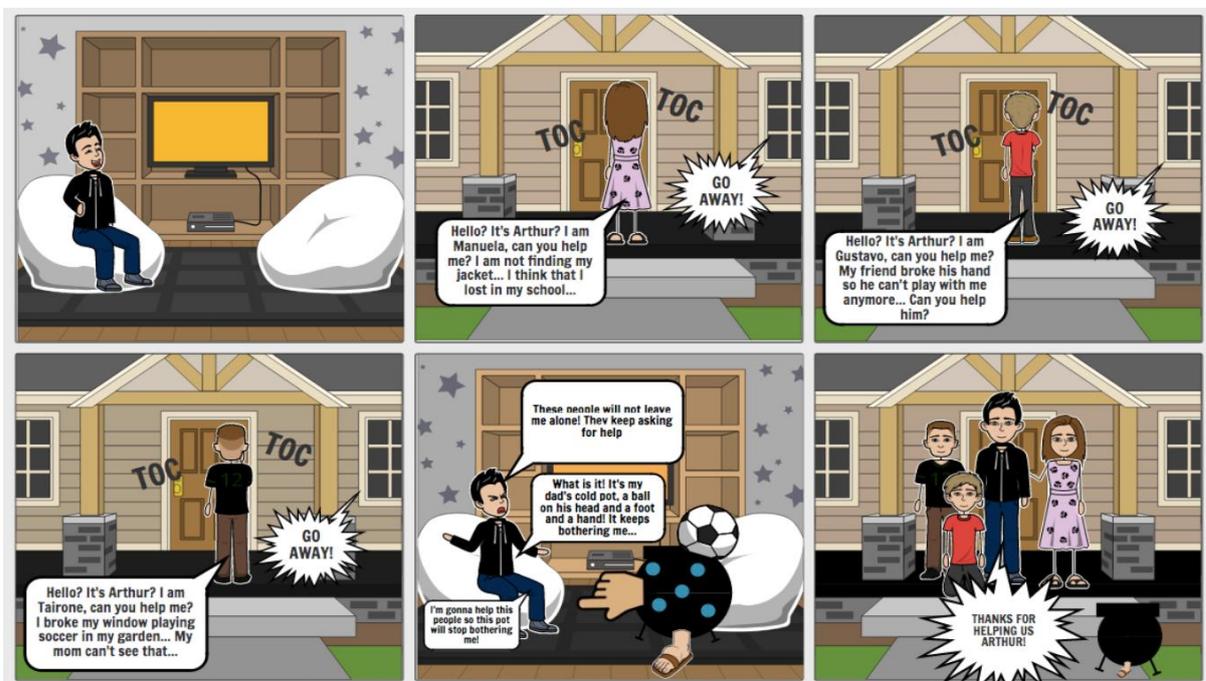
A segunda estratégia utilizada para a compreensão da leitura que será abordada nesta seção é a de conexão. De acordo com Pressley (2002 *apud* SOUZA e COSSON, 2011, p. 104), assim como mencionado na seção 2.2, ela

[...] permite à criança ativar seu conhecimento prévio fazendo conexões com aquilo que está lendo. Assim, relembrar fatos importantes de sua vida, de outros textos lidos e de situações que ocorrem no mundo, em seu país ou sua cidade, ajuda a compreender melhor o texto em questão.

Um dos papéis dos círculos de leitura tinha, explicitamente, a intenção de incentivar os alunos a conectarem a história "*The Wizard and the Hopping Pot*" com suas vidas. Na proposta de mediação literária organizada para esses grupos, eles

tinham que planejar e produzir uma história em quadrinhos inspirada no conto lido, porém com personagens e situações relacionadas a suas vidas. Abaixo, vemos a produção do grupo *Connector* da turma 5º ano A.

Figura 4 - Grupo *Connector*, 5º ano A



Fonte: Elaborada pelos participantes da pesquisa.

Como visto acima, o grupo utilizou os principais pontos da narrativa, como o fato de que o personagem principal era alguém que, inicialmente, não via necessidade em ajudar os outros, as três personagens que lhe pediam ajuda, o caldeirão mágico que mostrava a ele a importância de auxiliar os outros e a mudança desse personagem que, ao fim, passa a ajudar aqueles que precisam. Entretanto, na construção do grupo, todas as personagens são crianças que possuem, em suas vidas, desafios relacionados às vivências dessa faixa etária. Dentre esses problemas estão a perda de uma peça de roupa no espaço escolar, amigos machucados e o desafio de quebrar um objeto e ter que contar aos pais. Além de o grupo ter feito a conexão da história com as suas vidas, percebe-se, também, que os cenários, as roupas e a linguagem são próprias do grupo de alunos.

Apesar de haver um único grupo cujo papel possuía explicitamente a estratégia de conexão, era esperado dos estudantes que em outros momentos e

atividades, como a de produção final, eles pudessem fazer uso dessa estratégia de construção de sentido. Quando lhes foi proposto, ao final das atividades e discussões dos círculos de leitura, que refletissem sobre o que conseguiram (ou não) desenvolver a partir das práticas pedagógicas, a maioria dos alunos (65,9%) afirmou não ter conseguido conectar a história com suas próprias vidas.

Gráfico 2 - Ao final das atividades, o que tu não conseguiste fazer?



Fonte: Elaborado pela autora.

Contudo, quando observamos as contribuições e produções do momento de pós-leitura, percebemos, sim, o desenvolvimento da capacidade de conexão. Os alunos, assim como o personagem principal faz na história, deveriam criar soluções para problemas. Para isso, coletivamente selecionaram desafios que encontram na sua turma e escola e produziram feitiços para solucioná-los. Então, criaram nomes para esses feitiços, explicaram o problema que ele se propunha a solucionar e de que forma fazia isso e, por fim, fizeram ilustrações de suas ideias.

Nessa proposta, os estudantes pensaram em problemas extremamente conectados a especificidades de suas realidades. Tal fato se tornou evidente visto que cada turma selecionou desafios característicos dos perfis do grupo, diferenciando-se entre si. Essas diferenças ocorrem, principalmente, entre a turma A e as turmas B/C. A primeira, possuindo um corpo discente bastante interessado nos assuntos escolares e com bom relacionamento entre si, pensou em problemas que emergiram durante a pandemia do COVID-19. Abaixo, vemos a lista criada colaborativamente pela turma A e organizada pela professora para representar os desafios pensados por eles.

Figura 5 - Desafios percebidos na turma do 5º ano A



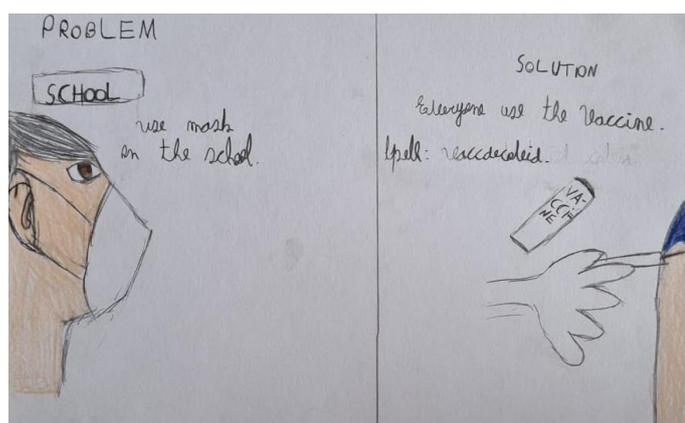
Let's create some solutions for problems we have at school. But first, what are those problems?

- 1) Bad internet;
- 2) Covid and wearing masks;
- 3) Not going to the library;
- 4) Fights and discussions;
- 5) Not being able to play on the playground;
- 6) Not being able to play some sports at P.E.;
- 7) Not being able to play with other students;
- 8) Not being able to hug our friends;
- 9) Not being able to buy snacks or have lunch at the cafeteria;
- 10) Getting organized and having time to study, play, take tests...

Fonte: Elaborada pela autora e pelos participantes da pesquisa.

Nota-se que apenas um dos itens, o número 4, “fights and discussions”, não está relacionado à nova rotina escolar da turma, que possui protocolos de organização que limitam certas vivências na escola. Os outros itens dizem respeito aos problemas de conexão das aulas online, ao uso de máscaras e às restrições de tempo, espaço e relacionamento provocados pela pandemia. Para tais problemas, as soluções foram bastante significativas, pois representam a vontade da turma pela retomada de experiências que possuíam antes do ano de 2020.

Figura 6 - produto final Vitor, 5º ano A

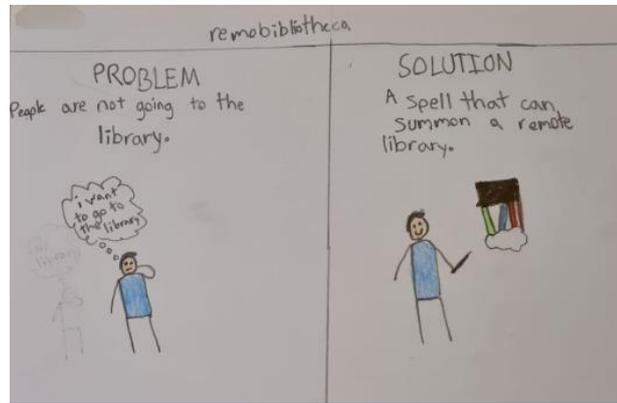


Fonte: Elaborada pelo participante da pesquisa.

Acima, vemos o trabalho de Vitor que, ao evidenciar o uso de máscaras como um problema, cria a solução de que todos devem se vacinar, através do seu feitiço “Vaccdecovid”. O aluno explicou para a professora a etimologia de sua criação,

contando que a parte inicial da palavra, “vacc”, representa a palavra “vaccine”, já “de” vem de “destroy” e “covid” é a doença COVID-19.

Figura 7 - Produto final Noah, 5º ano A



Fonte: Elaborada pelo participante da pesquisa.

Noah buscou representar uma das restrições que tem vivido na escola: a impossibilidade de ir ao espaço da biblioteca para retirar livros. Sendo assim, imaginou uma biblioteca remota e criou o feitiço “Remotebibliotheca”, dizendo para a professora que a palavra “bibliotheca” vem do latim. Assim como Vitor, Noah fez uso do recurso fictício do feitiço para conectar esse aspecto da história com a sua realidade, assim como solicitado na atividade.

Enquanto a turma do 5º ano A fez suas produções finais principalmente refletindo sobre os problemas derivados da pandemia do COVID-19, as turmas B e C, optaram por criar feitiços para desafios referentes ao comportamento do grupo.

Figura 8 e 9- Desafios percebidos nas turmas dos 5º ano B e C

 <p>Let's create some solutions for problems we have at school. But first, what are those problems?</p>	 <p>Let's create some solutions for problems we have at school. But first, what are those problems?</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1) Understand teachers; 2) People talking too much during the class; 3) Interruptions; 4) People that say bad words; 5) Use of phones during class; 6) Fights and discussions; 7) Inadequate games to make the other students stop paying attention in class; 8) Students that walk and stand up inside the classroom when it is not the time to do that-; 9) Doing things fast to finish them quickly; 10) Giving nicknames to the classmates; 11) Going to the bathroom to miss class. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) The shouting and yelling; 2) Fights and discussions; 3) Interruption; 4) Fights during break time; 5) Being late with the activities; 6) Walking and running in the classroom; 7) Talking during class about things that are not related to school; 8) Loud noises at school that are not good for people who are having online classes; 9) Getting distracted with the cell phone.

Fonte: Elaboradas pela autora e pelos participantes da pesquisa.

Como visto acima, todos os desafios citados tanto pela turma do 5º ano B quanto C estavam relacionados à falta de comprometimento e comportamentos negativos dos integrantes dos dois grupos. Ambas as turmas, em seus perfis, têm essas características e precisam de suporte e atenção por parte dos professores para resolvê-las. Com a intenção de fomentar discussões e reflexões sobre suas atitudes, a tarefa propunha a criação de soluções. Abaixo, vemos dois exemplos dos resultados dessa proposta nas turmas B e C.

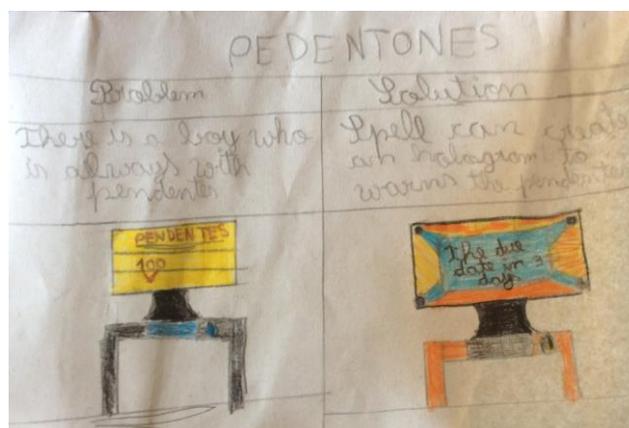
Figura 10 - Produto final Gilberto, 5º ano B



Fonte: Elaborada pelo participante da pesquisa.

O feitiço de Gilberto, intitulado “Calmpatience” buscava resolver o problema de quando os colegas interrompem uns aos outros. Sua solução, por mais que feita com a intenção de ser um recurso mágico, representa uma forma real e comum nas salas de aula de resolver o problema, levantar a mão para poder, assim, tomar o turno.

Figura 11 - Produto final Ivan, 5º ano C



Fonte: Elaborada pelo participante da pesquisa.

Pedentones, magia criada por Ivan, busca auxiliar os alunos que esquecem de entregar atividades, criando um holograma que avisa a data de entrega para que a tarefa seja entregue no dia correto. Assim como Gilberto, Ivan buscou solucionar um problema de comportamento e comprometimento da turma e da mesma forma que Vitor, Noah e os demais participantes, buscou um desafio relacionado com sua própria realidade. Dessa maneira, torna-se perceptível que, apesar de responderem o contrário no formulário de auto-avaliação, os alunos das três turmas foram extremamente capazes de conectar e fazer associações entre o conto lido e suas próprias vidas.

4.2.3 Inferência

No processo de compreensão e interpretação, também se encontra a estratégia de fazer inferências. Conforme indicado na seção 2.2 da Fundamentação Teórica, fazer inferências durante a leitura assemelha-se a “ler nas entrelinhas”, pois diz respeito ao entendimento daquilo que não está explícito no texto. Na sequência de aulas dos círculos de leitura, ela foi percebida, principalmente, durante a leitura do conto, como representado nos exemplos abaixo.

No primeiro excerto, a professora estava lendo a história e explicando o quanto o caldeirão incomodava o personagem principal com os problemas daqueles que ele não auxiliava. O objeto tinha verrugas, chorava e gritava de fome, além de pular pela casa do bruxo, incomodando-o de forma com que atrapalhava suas tarefas diárias e deixava-o extremamente irritado. Durante a leitura, dois alunos, Manuel e Sabrina, tomam o turno para explicar o motivo das atitudes do caldeirão mágico, bem como a solução para o problema.

Excerto 6 - Aula 2, 5º ano A

01 Professora: “The wizard could not sleep or eat with the pot
02 beside him” So, the pot (pisa forte no chão),
03 aah, crying, making a lot of noise and annoying
04 him, so the wizard could not sleep or eat. “But,

05 the pot refused to leave" wouldn't go away "and
06 he could not force it- uhm. He could not silence
07 it or force it to be still". The pot wouldn't go
08 away and the wizard could not make the pot go
09 silent.

10 Manuel: (inaudível)

11 Professora: Ahhh could you listen to Manuel? Pode falar mais
12 alto, será que é isso mesmo?

13 Manuel: Ele tem que ajudar as pessoas que daí o pote
14 para. Ele tá querendo que o menino ajude as
15 pessoas.

16 Professora: Mm-hm.

17 Sabrina: (está online e liga o microfone)

18 Professora: (olha para a tela) Vocês ouviram?

19 Sabrina: Era isso que eu tava pensando.

20 Professora: Sabrina is speaking the same. So, Manuel,
21 Sabrina and maybe more people think he has to
22 help for this to go away. And Manuel was saying
23 that he has to throw the pot away but it doesn't
24 work.

Manuel entende, mesmo que o texto ainda não houvesse explicitado tal informação, que o caldeirão reproduz os problemas daqueles que pedem pela ajuda do bruxo e não são atendidos e para que o objeto pare de irritá-lo, o personagem principal deve ajudar as pessoas (linhas 13-15). Sabrina, na linha 19, confirma ter feito a mesma inferência. Portanto, ambos os alunos, ao fazerem a leitura conjuntamente com a professora, demonstram entender um fato implícito e extremamente importante para a compreensão da história ao compartilharem-o com a turma.

Minutos depois, durante a leitura do texto, na mesma aula, Manuel chama a professora para novamente reportar uma descoberta sua acerca de uma informação implícita do texto:

Excerto 7 - Aula 2, 5º ano A

- 01 Manuel: Ô, sora... (inaudível)
- 02 Professora: Eu não sei se deu pra ouvir o Manuel daqui
- 03 (aponta para o computador). Vocês conseguiram
- 04 ouvir ele?
- 05 Sabrina: Não.
- 06 Professora: Quer vir aqui? Manuel, vem aqui mais perto. Ele
- 07 disse que entendeu porque que o pai tinha dito lá
- 08 naquela cartinha que esperava que o filho não
- 09 usasse a pantufa.
- 10 Manuel: Bom, é que tipo, ele não queria que o filho dele
- 11 usasse a pantufa por causa que mais ou menos
- 12 assim. Se ele usasse a pantufa, ele teria usado o
- 13 pote e como o pote era normal antes, ele começou
- 14 a ter, a criar coisas só depois que ele teve
- 15 problemas. E como o pai dele não queria que ele
- 16 tivesse- como o pai dele não queria- ai meu deus,
- 17 agora eu tô confuso. É que o pai dele...
- 18 Sabrina: O Manuel tá falando um monte de coisa e não dá
- 19 pra entender nada.
- 20 Professora: É que tá baixinho, né? Pessoal, o Manuel tava
- 21 dizendo que o pai dele uhm não queria que ele
- 22 usasse a pantufa. Lembra que quando ele recebeu
- 23 tinha um cartão 'espero que você nunca precise
- 24 usar', né? E que ele queria que ele não usasse
- 25 porque o pai sabia que se ele tivesse que usar

26 era porque o caldeirão teria criado um pé porque
27 o menino não estava ajudando as pessoas.

28 Manuel: Era isso!

29 Professora: Esse era o feitiço, a magia do caldeirão, né?
30 Então, se as pessoas estão com problemas e não
31 estão sendo ajudadas, ele cria aquele pé e ele
32 incomoda. Então, o pai sabia que se o filho
33 tivesse que usar isso era porque o filho- (olha
34 para o aluno esperando resposta) não estava sendo
35 legal. Era o que o (nome do aluno) estava -

36 Manuel: E eu percebi que tava dentro- a pantufa tava
37 justamente dentro do caldeirão!

Dessa vez, Manuel retoma uma informação do início do conto e lembra que o pai do bruxo lhe havia deixado, após sua morte, o caldeirão contendo uma pantufa e um recado dizendo que esperava que o filho nunca tivesse que usá-la. O aluno, com suporte da professora, explica (linhas 10-17) que o pai havia feito isso pois se a pantufa fosse necessária isso significaria que o caldeirão teria criado um pé em decorrência do fato de seu filho não estar ajudando aqueles que precisam. Por fim, nas linhas 36 e 37, traz a confirmação de que sua suposição está correta ao dizer que a pantufa estava justamente dentro do caldeirão, ou seja, que o pai havia deixado-a caso o filho precisasse usar com aquele objeto mágico.

Colocações como essa auxiliam os colegas da turma a também refletir sobre informações implícitas do texto. Na aula seguinte, quando falaram sobre o caldeirão, uma aluna da turma A lembra do que havia sido dito por Manuel.

Excerto 8 - Aula 3, 5º ano A

01 Catarina: A teoria do Manuel era que ele não precisasse-
02 era que ele disse que não precisasse usar pra
03 dizer que ele tá ajudando as pessoas, que daí o
04 pote não fez um pé.

05 Professora: That's it, the father said "I hope you don't

06 need it" because if the son needed the
07 slipper, it would mean that the son was not
08 helping. Mmhm that's it.

Catarina demonstra ter conseguido entender tal fato implícito do texto a partir da estratégia de inferência feita e apresentada pelo colega. Portanto, além de terem sido capazes de, ao longo da história, 'ler nas entrelinhas', os estudantes conseguiram contribuir com e serem auxiliados pelas suposições dos colegas.

4.2.4 Visualização

Quando lemos, de maneira intuitiva, criamos ilustrações mentais sobre o texto com o qual entramos em contato. Essas ilustrações, pelo fato de muitas vezes não estarem explícitas no texto, são uma forma de inferência e nos auxiliam a compreender esse (PRESSLEY, 2002 *apud* SOUZA E COSSON, 2011, p. 104). No caso do trabalho com o conto "*The Wizard and the Hopping Pot*", foi decidido pela professora que, durante a leitura, os alunos tivessem acesso a ilustrações feitas na plataforma Canva e apresentadas com uso do projetor para quem estava presencialmente na escola e na plataforma Google Meet para aqueles que estavam no ensino remoto. O intuito de utilizar as imagens foi auxiliar os estudantes no entendimento da história que, por ser um material autêntico, sem adaptações e na língua adicional, poderia ser de difícil compreensão para crianças de 10 e 11 anos. Além disso, era a primeira vez que os alunos trabalhavam com a metodologia de círculos de leitura e o suporte no momento de leitura se fez necessário nesse contexto.

A conferência da estratégia de visualização estava presente em muitas das tarefas de mediação literária. Dentre elas, o papel dos círculos de leitura que mais buscava, desenvolver essa estratégia era o *Illustrator*, no qual os alunos deveriam fazer uma colagem com desenhos e imagens da internet que representassem, de forma geral, a história lida. No entanto, os grupos *Summarizer*, *Scene Setter* e *Profile Setter*, no decorrer de suas tarefas, também deveriam mostrar como foi seu desenvolvimento da estratégia de visualização, através de atividades nas quais precisavam, respectivamente, desenhar o início da história, o problema e a solução

desse; utilizar a fotografia e a edição de imagens para produzir a sua cena preferida; e desenhar o pai e o filho bruxos, bem como as personagens que pedem ajuda desse segundo.

Ao analisar as produções dessa última atividade, do grupo *Profile Setter*, foi perceptível que alguns dos desenhos dos alunos haviam sido influenciados pelas ilustrações trazidas pela professora durante a leitura do texto. Abaixo, vemos o desenho dos alunos do 5º ano B (esquerda) do personagem principal, o bruxo que, no início da história não gosta de ajudar aqueles que precisam, ao lado da imagem utilizada como suporte para a compreensão da história.

Figuras 12 e 13- Grupo *Profile Setter*, 5º ano B e Ilustração apresentada pela professora



Fonte: Elaborada pela autora e pelos participantes da pesquisa.

A posição do corpo, o chapéu, a fumaça que sai do ouvido indicando raiva, assim como as cores utilizadas no desenho dos alunos são semelhantes à imagem do bruxo apresentada pela professora durante a leitura. Nota-se, então, a influência do recurso didático da ilustração no desenvolvimento da estratégia de visualização desse grupo que, ao serem solicitados para representar uma das personagens da história, não o fazem de acordo com o que haviam imaginado, e sim com o material da professora.

Na turma A, ocorreu uma situação semelhante na mesma atividade. O grupo de alunos, ao representar o velho e gentil mago da história, desenhou esse com a

vestimenta, o objeto que tem em mãos, a postura e as cores parecidas com as que haviam na ilustração que lhes foi apresentada durante a leitura em aula.

Figura 14 e 15 - Grupo *Profile Setter*, 5º ano A e Ilustração apresentada pela professora



Fonte: Elaborada pela autora e pelos participantes da pesquisa.

Contudo, na mesma proposta de mediação literária, houve instâncias em que a interferência das ilustrações apresentadas pela docente não ocorreu. Abaixo, vemos comparações entre produções dos alunos e as imagens utilizadas pela professora, sendo todas as imagens dos mesmos grupos que, como visto acima, foram influenciados pelo suporte didático.

Figuras 16 e 17 - Grupo *Profile Setter*, 5º ano B e Ilustração apresentada pela professora



Fonte: Elaborada pela autora e pelos participantes da pesquisa.

Figuras 18 e 19 - Grupo *Profile Setter*, 5º ano A e Ilustração apresentada pela professora



Fonte: Elaborada pela autora e pelos participantes da pesquisa.

Mesmo que, em determinados momentos, os grupos tenham demonstrado desenvolver a estratégia de visualização, pois fizeram desenhos com características diferentes daqueles utilizados pela professora como recurso didático, é necessária a reflexão se é mais importante dar esse suporte para os desafios linguísticos que um material autêntico e com temáticas diferentes às aquelas que os alunos costumam ler na língua alvo traz ou se é mais relevante deixar com que a estratégia de visualizar fique inteiramente como responsabilidade dos alunos.

No caso do trabalho com os círculos de leitura nas três turmas de 5º ano, levando em consideração os desafios de interpretação que um material autêntico e integral na língua adicional pode trazer para a faixa etária, em especial em um grupo de alunos que possui desafios recorrentes da pandemia de COVID-19, a opção escolhida foi de utilizar as ilustrações. Isso porque elas tinham a intenção de auxiliar na compreensão do texto sem que a tradução desse precisasse ser feita. Para os alunos ela também pareceu pertinente, como representado no diálogo abaixo, que ocorreu após a leitura da história, quando Ivan tinha contado, em língua portuguesa e com suas próprias palavras, a história na turma do 5º ano C.

Excerto 9 - Aula 2, 5º ano C

- 01 Ivan: O bom era as imagens, por causa que daí deu pra
 02 entender um pouco.
 03 Professora: Yes, it helped you, right?

O diálogo acima mostra que, para os alunos, a utilização de ilustrações como forma de recurso didático foi importante para a compreensão do texto. Além disso, apesar da interferência das imagens apresentadas em alguns dos registros nos quais os alunos mostravam como haviam visualizado pontos da história, pode-se dizer que, em grande parte das propostas pedagógicas, os estudantes demonstraram ter utilizado a estratégia de visualização devidamente.

4.2.5 Fazer perguntas ao texto

Assim como mencionado na seção 2.2, fazer perguntas ao texto é extremamente relevante para que os alunos aprendam a compreender o que lêem, pois esses têm o raciocínio facilitado quando percebem as pistas da história e passam a questioná-las (PRESSLEY, 2002 *apud* SOUZA E COSSON, 2011, p. 105). Nas atividades que envolviam os papéis nos círculos de leitura, havia um dos grupos cuja proposta de atividade estava extremamente conectada à estratégia de fazer perguntas ao texto. Esse era o grupo *Questionner*, que devia criar perguntas sobre o texto através de um Kahoot que seria jogado com a turma e, posteriormente, fazer questionamentos que engajassem os colegas a posicionarem-se mais criticamente sobre o conto.

Entretanto, a estratégia em análise também foi muito perceptível no momento de leitura do texto. Tanto nas perguntas feitas pelos grupos cujo papel era questionar, quanto nas que foram feitas espontaneamente enquanto a história era lida, foi evidente que os principais pontos trazidos pelos alunos estavam relacionados a aspectos linguísticos e fatos da história.

No que diz respeito às perguntas sobre recursos linguísticos presentes no texto, os alunos demonstraram suas dúvidas sobre termos na língua inglesa, como representado no diálogo abaixo. Ao ler a história com os alunos da turma do 5º ano A, uma dúvida acerca do vocábulo “begone” emergiu:

Excerto 10 - Aula 2, 5º ano A

01 Professora: “Begone, cried the son, what care I for your
02 brats warts?”. So, go away (gesto com a mão em
03 sentido para fora), he didn’t want to help.

- 04 Manuel: What is begone?
05 Professora: Begone is like "go away" (gesto com a mão em
06 sentido para fora).

Além dos momentos em que os alunos fizeram perguntas relacionadas a termos na língua inglesa, houve instâncias em que os questionamentos eram sobre fatos da história. Na atividade do grupo *Questionner*, na qual os integrantes criaram um jogo na plataforma Kahoot, esse tipo de pergunta foi bastante frequente, como representado abaixo.

"The old man was very mean. True or false?"
Grupo *Questionner*, 5º ano B.

"Which character is good at the beginning of the story? The
dad, the son or the witch?"
Grupo *Questionner*, 5º ano B.

"The pot and the wizard get along in the end. True or false?"
Grupo *Questionner*, 5º ano A.

Acima, percebemos perguntas sobre acontecimentos da narrativa, principalmente sobre atitudes e relacionamentos entre as personagens principais. Essas foram feitas nos Kahoots criados pelas turmas e visam a verificação de compreensão da leitura. Apesar de serem uma forma de fazer perguntas ao texto, são diferentes dos questionamentos que emergiram durante a leitura do conto, os quais representam perguntas genuínas. No excerto a seguir, por exemplo, o aluno Manuel, da turma A, questiona as ações do personagem principal em relação ao problema que ele tem com o caldeirão, que não para de incomodá-lo. Assim como o colega Gregório, Manuel faz questionamentos sobre o porquê do bruxo não tomar certas atitudes para resolver o seu problema.

Excerto 11 - Aula 2, 5º ano A

- 01 Professora: "Be still, be silent, shrieked the wizard-"
02 Manuel: (inaudível)
03 Professora: Hm?
04 Manuel: Mas se o caldeirão tá incomodando ele por que
05 ele não joga fora o caldeirão?

06 Professora: He tried to make things, remember that he said.
07 He tried to make magic and tried to disappear.

08 Manuel: Não, mas (inaudível).
09 Professora: It doesn't work, não funciona, he tried.
10 Manuel: Ele não é um mago? Fica esperando no mesmo
11 lugar...
12 Professora: But he couldn't make the- the pot go away, it's
13 a magic pot.
14 Gregório: Bota o pé dele (do caldeirão) numa árvore e-
15 Professora: It doesn't work.
16 Manuel: Coloca ele escondido no mesmo lugar.
17 Professora: Let's continue. "Be still, be silent, shrieked
18 the wizard. But not all his magical powers
19 could quieten the warty pot". So, see, Manuel,
20 he couldn't - he could use all his magic powers
21 and it wouldn't make the pot go silent.

Nas linhas 04 e 05, Manuel pergunta o motivo do bruxo não ter jogado o caldeirão fora e, quando a professora lembra de que o texto havia indicado que o objeto era mágico e nenhum feitiço e tentativa poderia fazê-lo desaparecer, o aluno continua com seus questionamentos (linhas 10, 11 e 16) e Gregório (linha 14) também faz sua contribuição na discussão. No decorrer da leitura, as perguntas feitas pelos alunos ao texto, são respondidas (linhas 18- 21).

As turmas também fizeram perguntas nas quais refletiram sobre pontos da história e questionaram informações implícitas do texto. Na turma do 5º ano A, assim que a professora termina a leitura em voz alta e afirma que o personagem principal, diferentemente do início da narrativa, ajuda a comunidade, Manuel faz uma pergunta (linhas 03 e 04).

Excerto 12 - Aula 2, 5º ano A

01 Professora: (termina a leitura da história) So, now he helps
 02 the villagers.
 03 Manuel: Teacher, tenho duas coisas. Primeiro, eu não
 04 entendi, então ele não queria ajudar as pessoas?
 05 Professora: I think maybe -
 06 (a gravação trava)

Inicialmente, a professora não entende a pergunta do aluno feita na linha 03 e, assim que a conexão é restabelecida, lembra da narrativa com a turma. Retoma os acontecimentos, afirmando que o bruxo não gostava de ajudar as pessoas e que, após o caldeirão mostrar para ele como é horrível ter todos os problemas dos membros da comunidade, ele passa a entender a situação dos outros e, assim, começa a ajudá-los. Depois dessa explicação, os questionamentos da turma continuam:

Excerto 13 - Aula 2, 5º ano A

23 Sabrina: Teacher, teacher
 24 Professora: Yes, he was bad, and in the end do you think he
 25 got better?
 26 Sabrina: I don't think that, I don't think that. Because,
 27 ele talvez... ele pode não querer ajudar as pessoas
 28 e só ajudar as pessoas porque ele tá incomodando.
 29 (internet trava e aluna repete)
 30 Sabrina: Yes! Eu não teria certeza que ele ficou do bem

31 porque ele pode muito bem- Eu acho que talvez ele
32 poderia não ter ficado do bem e só querer ajudar
33 as pessoas pro pote não ficar incomodando ele.

34 Professora: Ahhh, e eu acho que o Manuel também pensou isso?

35 Manuel: Aham.

36 Professora: Será? Acho que é uma coisa pra gente discutir.

37 Talvez um dos grupos possa pensar isso na sua
38 discussão hoje. Será que foi isso? Será que tava...
39 pra não enlouquecer ou será que ele realmente
40 entendeu o que é se sentir mal. Bom
41 questionamento, Manuel e Sabrina

Sabrina, então, nas linhas 26-28 e 30-33, questiona a explicação da professora e diz que talvez o bruxo não tenha, de fato, se tornado alguém melhor, mas que apenas tenha feito boas ações para não ser mais incomodado. A professora, que não havia refletido sobre a história dessa mesma forma, entende que Manuel buscava fazer o mesmo questionamento no excerto anterior e parabeniza os dois alunos pela qualidade da reflexão. A docente indica que a discussão sobre o tópico pode ser continuada pelos alunos, mas não afirma se o questionamento estava correto ou não, visto que o próprio texto não traz essa resposta.

Portanto, além de fazer perguntas relacionadas aos recursos linguísticos e aos fatos explícitos da história, os alunos demonstraram ser capazes de criar questionamentos de cunho mais reflexivo, dando suas opiniões sobre informações implícitas da narrativa e assim negociar significados. Assim, mostram serem capazes de desenvolver estratégias de leitura de forma profunda e aprimorada, indo além dos limites do texto.

4.2.6 Sumarização

A estratégia de sumarização, assim como indicado no capítulo 2.2, diz respeito à capacidade de entender aquilo que é essencial do texto para, então,

sintetizá-lo e — conseqüentemente — compreendê-lo melhor (PRESLEY *apud* SOUZA E COSSON, 2011, p. 105). Essa busca pelos aspectos mais importantes da narrativa tinha, nos círculos de leitura com as turmas de 5º ano, espaço importante no grupo *Summarizer*. Isso porque os participantes deveriam refletir sobre o que ocorria em três momentos da história: a introdução, o conflito e a solução. Após essa reflexão, deveriam registrar suas ideias com pequenos textos e desenhos, assim como representado abaixo:

Figura 20 - Grupo *Summarizer*, 5º ano C

	INTRODUCTION/ BEGINNING:	CONFLICT/ MIDDLE:	SOLUTION/ END:
Description of what happens in each part of the short story	The beginning is a wizard who solves people's problems but that wizard has a son. The wizard died and leaves everything to his son. remembering that his son doesn't like to help people.	Your son finds a lot of things in this he finds a slipper in a sack inside the cauldron, he takes it open and then plays devout soon someone knocks on his door to be attended and he throws the devout slipper in the cauldron.	He went to answer the door and people asked for help but he refused and didn't want to, soon the cauldron came to life and everything people had, the cauldron also had it, the boy couldn't take it anymore and decided to help people.
Drawings of each part			

Fonte: Elaborada pelos participantes da pesquisa.

Acima, percebemos que o grupo foi capaz de usar a estratégia, pois entendeu aquilo que era essencial no conto e representou isso em seus desenhos e textos. Os integrantes resumiram os acontecimentos mais importantes da história, dentre eles, o bruxo gentil que morre e deixa os pertences para o filho que não ajuda os outros, o filho que encontra uma pantufa dentro de um caldeirão que replica os problemas daqueles que não são ajudados e a decisão final do filho de ajudar as pessoas, pois não aguenta mais ser incomodado pelo objeto mágico.

Ademais, os alunos também demonstraram o desenvolvimento da estratégia de sumarização em outros momentos da aula, de forma mais espontânea. Abaixo,

vemos um aluno da turma C que, após o término da leitura do conto, decide certificar-se de que compreendeu o que foi lido.

Excerto 14 - Aula 2, 5º ano C

01 Professora: (termina a história). Guys, in general, do you
02 understand (sinal de positivo com a mão) the
03 story?

04 Ivan: So-so.

05 Paula: So-so.

06 José: Eu só consegui anotar duas coisas, mas eu
07 consegui entender a história.

08 Ivan: Teacher, posso falar o que eu entendi?

09 Professora: Yes, Ivan, quem não entendeu pode prestar atenção.

10 Ivan: Assim, pelo que eu entendi, o filho, ele tinha um
11 pai- não! O wizard- posso falar em português?

12 Professora: Try using English too, okay?

13 Ivan: *The wizard*, o pai no caso, né, desse filho, ele
14 era um mágico que ajudava todos que tinham
15 *problems*, né? Que tinha alguma coisa ruim, tipo,
16 espinha ou verruga. E daí o pai morreu e ele
17 deixou tudo lá pro filho, ele deu tudo que ele
18 tinha pro filho, só que o filho não... ele era
19 muito rabugento, era totalmente diferente do pai,
20 ele não queria ajudar ninguém. E daí o caldeirão
21 dele, ele jogou- ele encontrou uma pantufa dentro
22 de um envelope, dentro do caldeirão e depois
23 jogou ela de volta e daí o caldeirão- Daí ele foi
24 lá atender uma pessoa que tinha na porta e a
25 pessoa tava cheia de verrugas e cada um tinha um
26 problema. Daí, do nada, o caldeirão começa a ter

- 27 uma perna e fazer tudo que os outros sentiam. Daí
28 chegou até uma hora que ele ficou muito irritado
29 porque ele não conseguia dormir, nem comer e ele
30 começou a ajudar todo mundo. E daí se ele não
31 ajudasse todo mundo, o caldeirão continuaria a
32 fazer o que os outros tavam pedindo, o que os
33 outros tavam fazendo. É isso mais ou menos, né?
34 Professora: Very good, Ivan, perfect.
35 Ivan: Só não consegui falar inglês.
36 Professora: No problem, Ivan.

Ivan, das linhas 13-33 faz a sumarização do conto para a turma e para a professora. Conta, em língua portuguesa, o essencial da história, isto é, que um bruxo que ajudava os outros morre e deixa seus pertences para o filho “rabugento”. Dentre esses pertences, estava um caldeirão que, quando vê que os outros não recebem ajuda, “começa a ter uma perna e fazer tudo que os outros sentiam”. Depois de ficar muito irritado com os incômodos do objeto, o filho ajuda todos, porque “se ele não ajudasse todo mundo, o caldeirão continuaria a fazer o que os outros tavam pedindo”.

Os alunos, ao longo dos diferentes momentos da leitura, foram capazes de sumarizar o conto *The Wizard and the Hopping Pot*. Como perceptível através dos exemplos acima, eles identificaram e sinalizaram adequadamente os fatos mais importantes do texto lido e os momentos de sumarização oportunizaram negociação de sentido e de aprendizagem de língua.

4.2.7 Síntese

Através do embasamento teórico da presente pesquisa, entende-se que a estratégia de síntese é semelhante a de sumarização, visto que também demanda do leitor a percepção do que é essencial do texto. Contudo, quando fazemos a síntese de uma leitura, associamos seus pontos importantes com as nossas impressões pessoais.

O desenvolvimento dessa estratégia de compreensão do texto foi perceptível, principalmente no formulário de autoavaliação sobre os círculos de leitura. Nele, a pergunta número 6 era “Tu gostaste da história “The Wizard and the Hopping Pot”? Por quê?”. Essa possibilitava que, nas respostas, os alunos trouxessem fatos da história para explicar os motivos de terem (ou não) gostado do conto. A seguir, vemos dois exemplos de alunos que, ao responder o questionário, sintetizaram o que haviam lido.

“Eu gostei bastante porque o caldeirão ensina ao filho do velho mago a ser uma pessoa muito boa igual seu pai”
(Vitor, 5º ano A)

“Sim, adorei que era um menino que chato que virou bom!”
(Catarina, 5º ano A)

Tanto Vitor quanto Catarina, em suas respostas, trouxeram o essencial do texto, isto é, afirmaram que esse relata a história de um bruxo que inicialmente era mau e que, no decorrer da história, torna-se uma pessoa boa. Além disso, esclareceram suas opiniões pessoais ao afirmarem que gostaram da história devido a tais fatos.

Assim, percebemos que os alunos dos três 5ºs anos foram capazes de desenvolver e praticar o uso das sete estratégias de compreensão de texto abordadas na presente seção. As propostas pedagógicas dos círculos de leitura fomentaram o uso dessas estratégias tanto nos momentos das atividades, quanto nas discussões, e fizeram com que os alunos aprofundassem suas percepções e interpretações sobre o texto.

Após a análise das concepções iniciais dos alunos na seção 4.1, e da atuação do planejamento e da organização dos círculos de leitura no desenvolvimento de estratégias de leitura (seção 4.2), entenderemos, a seguir, as consequências dessas práticas pedagógicas nas percepções dos alunos sobre o trabalho que fizeram com literatura em sala de aula.

4.3 As percepções dos alunos acerca do trabalho colaborativo desenvolvido nos círculos de leitura

“[...]se duas pessoas tem opiniões diferentes uma ta certa e a outra errada ou as duas erradas ou as dua certas então se eu acho que é a errada eu não sei se estou certo ou errado daí eu acabo as vezes achando que a resposta errada é a certa”

(Adolfo, 5º ano C)

O excerto acima foi a resposta de um aluno do 5º ano C para o questionamento “Na tua opinião, as atividades em grupo te auxiliaram na compreensão da história? Por quê?”, feita no formulário de autoavaliação dos círculos de leitura. A partir da escrita de Adolfo, que iniciava com uma resposta negativa à primeira parte da pergunta, podemos perceber que o aluno não viu a interação com os colegas como benéfica para a compreensão do texto. Podemos inferir, ademais, que o suporte dos pares é visto como menos seguro e preciso do que o suporte do professor, o mediador mais experiente que poderia dizer, conforme as expectativas de Adolfo, se as opiniões dos alunos estão certas ou não e, assim, auxiliar no entendimento do texto. É válido, portanto, questionar se a intervenção de um adulto, nesse caso do professor, teria sido a única mediação possível para alcançar o objetivo de compreender a história. A presente seção busca entender qual o lugar e o papel do suporte feito pelos colegas, o qual estava extremamente presente nas tarefas de mediação literária dos círculos de leitura, com base nas percepções dos estudantes —visto que suas interações entre os grupos não foram gravadas.

Portanto, para verificar como os alunos perceberam a conexão entre o trabalho feito com seus colegas e a compreensão do texto, esta seção se apoia nos conceitos do capítulo 2.3. Dentre esses, estão a teoria sociocultural de Vygotsky, que vê os efeitos dos fatores socioculturais no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos (HOEL, 1997, p. 6); a ZDP (zona de desenvolvimento proximal), que representa a distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial da criança (VYGOTSKY, 1976, p. 86) , bem como a noção de andaimento, processo temporário

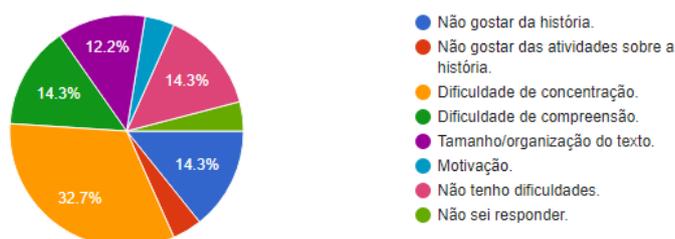
no qual parceiros mais experientes dão suporte instrucional para que o indivíduo possa realizar certa tarefa (FIGUEIREDO, 2019, p. 52)

Antes de analisar suas percepções, precisamos entender o que os alunos das três turmas acreditavam ser o aspecto em que mais tinham dificuldade quando liam textos na escola e, portanto, que mais seria beneficiado pelo andamento dos colegas. Abaixo, vemos o gráfico desenvolvido a partir das respostas dos alunos à pergunta “Para ti, quais são as maiores dificuldades (o que não gosta ou acha difícil) quando tu lês na escola?”, a qual foi feita antes do trabalho com os círculos de leitura.

Gráfico 3 - Para ti, quais são as maiores dificuldades quando tu lês na escola?

Para ti, quais são as maiores dificuldades (o que não gosta ou acha difícil) quando tu lês na escola?

49 responses



Fonte: Elaborado pela autora.

Como perceptível acima, a maioria dos alunos possui dificuldade no que diz respeito à concentração necessária durante a leitura. Tendo em vista tal aspecto, a leitura do conto “*The Wizard and the Hopping Pot*” foi feita em voz alta pela professora enquanto os alunos acompanhavam com os textos impressos que lhes haviam sido entregues e nos quais eles foram instruídos a fazer anotações e marcações. Essas estratégias fizeram com que as distrações fossem menos frequentes e as turmas pudessem se concentrar melhor.

Os outros desafios mais recorrentes nas respostas dos alunos foram o fato de não gostarem das histórias lidas na escola e de possuírem dificuldades de compreensão. Em relação ao primeiro, apesar de entendermos que as decisões pedagógicas nunca agradarão a cada turma em sua integridade, foi feita a tentativa de escolher uma temática que pertencesse aos gostos dos alunos. Optou-se pela magia, pois esse já era o tópico principal do projeto feito nas aulas de *Applied*

English e Arts, o qual havia sido escolhido com base no que muitos alunos afirmaram gostar quando fizeram suas apresentações pessoais no início do ano letivo. Além disso, foi dada a oportunidade de os participantes escolherem quais dos dois contos que fazem parte do livro *“The Tales of Beedle the Bard”*, de J. K. Rowling, eles gostariam de ler e fazer atividades sobre.

Já o outro ponto apontado pelos alunos como uma dificuldade, a compreensão do texto, foi observado em respostas como as seguintes:

“Para mim o mais difícil é quando eu leio uma palavra que eu
não conheço”
(Isabel, 5º ano A)

“Em inglês pois ainda não sei todas as frases ou palavras”
(Mauro, 5º ano B)

Os alunos, assim, evidenciaram que uma de suas maiores dificuldades estava relacionada à compreensão do texto e alguns ainda especificaram que isso ocorre na Língua Inglesa. Dessa forma, a atividade de mediação literária, feita em grupos de forma com que cada grupo possuísse um papel (*Connector, Summarizer, Illustrator, Questioner, Scene Setter e Profile Setter*) tinha como um de seus objetivos a colaboração entre os alunos para que, ao desenvolver a proposta, eles pudessem contar com o suporte dos colegas para compreender melhor a história e entender outras percepções sobre ela. Através dos dados, percebemos que os alunos podem ser classificados em três grandes grupos de acordo com suas opiniões sobre a tarefa colaborativa: (a) os que dizem ter entendido a história e que não acreditam terem se beneficiado com a tarefa; (b) os que dizem ter entendido a história e que acreditam terem se beneficiado com a tarefa; (c) os que dizem não ter entendido a história e que acreditam terem se beneficiado com a tarefa.

Alguns alunos das três turmas fazem parte do primeiro grupo, daqueles que afirmam ter compreendido a história e, portanto, não se sentiram beneficiados pela tarefa em grupos, ou seja, não sentiram que colegas serviram de andaime para o desenvolvimento de sua compreensão de texto, já que ela já estava plenamente desenvolvida. Uma das estudantes cuja opinião faz parte desse grupo é Catarina, do

5º ano A. Quando, no formulário de autoavaliação, deveria classificar, de 1 a 5 (sendo 1 difícil e 5 fácil) como foi a compreensão, ela assinalou o número 5 e, na questão seguinte, em que deveria justificar sua escolha, afirma:

“Porque eu adorei a história, quanto melhor a história melhor
o entendimento”
(Catarina, 5º ano A)

Acima, Catarina retoma a percepção das turmas de que uma das dificuldades na leitura é não gostar do texto ao afirmar que ter adorado a história é a causa de ter entendido-a com facilidade. Além de associar a sua compreensão com o apreço pelo conto, a menina também afirma ter entendido os recursos linguísticos da história, pois ao ser questionada pela professora se fez marcações no texto —essas, no momento de pré-leitura, haviam sido mencionadas como recurso para melhor compreender a narrativa— diz:

Excerto 15: Aula 2, 5º ano A

01 Catarina: I understand the history, uhm, without the
02 highlights. I made the highlights and the notes but
03 doesn't make so much difference.

Catarina, como visto acima, afirma de diversas formas ter compreendido a história, o que demonstra o seu nível de desenvolvimento real, aquele no qual a criança já completou certos ciclos de desenvolvimento e, por isso, consegue executar determinadas tarefas de forma independente, sem a mediação de um adulto ou colega mais experiente (VYGOTSKY, 1978, p. 85-86). Esse seu entendimento é utilizado pela própria aluna como causa para as interações com os colegas não terem sido benéficas no que diz respeito ao suporte na compreensão da história. Quando responde à pergunta “Na tua opinião, as atividades em grupo te auxiliaram na compreensão da história? Por quê?” do formulário final, torna isso perceptível.

“Não, sozinha já entendi”.

(Catarina, 5º ano A)

Ao afirmar que os colegas não auxiliaram na compreensão da história pois ela não necessitava dessa mediação para realizar essa tarefa, Catarina nos diz que os participantes do seu grupo não serviram como andamento para ela. Isto é, ela nos demonstra que, por estar no nível de desenvolvimento real quanto à compreensão da história antes da tarefa de mediação literária em grupos, não precisou de um suporte temporário para isso. Ademais, a percepção da aluna também pode estar associada ao seu perfil, ou seja, o fato de ser mais independente e preferir trabalhar individualmente pode influenciar em como Catarina vê a interferência dos colegas na sua compreensão do texto.

Por outro lado, houve um segundo grupo de participantes que, mesmo também tendo afirmado ter tido uma boa compreensão do texto, sentiu que a atividade dos papéis mediadores de leitura auxiliou no seu entendimento da história. Esse é o caso de Lara, também da turma A, que demonstra sua boa compreensão no diálogo abaixo com a professora, que havia perguntado para a turma como foi entender o texto.

Excerto 16 - Aula 2, 5º ano A

01 Lara: Some parts is more difficult. Foi... Algumas partes
02 foram mais difíceis, some parts...
03 Professora: Were.
04 Lara: were more difficult, but I take notes of the-
05 the words that I don't understand. And
06 another parts for me is easy. Most is easy for
07 me.

Acima, vemos que Lara relata que achou algumas partes do texto mais difíceis durante o processo de leitura, indicando que ela poderia ainda estar no nível de desenvolvimento potencial no que diz respeito à sua compreensão. Entretanto, essa dificuldade estava associada a palavras que a aluna não conhecia (linha 05) e que conforme expressa na linha 04 quando utiliza a oposição “mas” (“but”) para se

referir às suas dificuldades, ela foi solucionada através do ato de anotar os vocábulos que lhes eram desconhecidos. O fato de que sozinha solucionou os problemas que encontrou durante a leitura, bem como sua fala de que a maior parte do texto foi fácil nas linhas 06 e 07, pode nos dizer que, na compreensão da leitura, o texto estava na zona de desenvolvimento real de Lara. Diferentemente de Catarina, essa sua boa compreensão não interferiu desfavoravelmente nas suas percepções sobre o suporte das atividades em grupo. Ao responder à mesma pergunta que Catarina, a qual se propunha a questionar se as atividades pedagógicas colaborativas haviam auxiliado no entendimento da história, Lara responde o seguinte:

“Sim, pois de um jeito divertido compreendi melhor a história”
(Lara, 5º ano A)

Além disso, durante a aula, quando a professora pergunta como foi o trabalho em grupos, a aluna responde:

Excerto 17 - Aula 3, 5º ano A

- 01 Lara: For me it was easy, cool and funny.
- 02 Professora: Easy, cool and funny?
- 03 Lara: I love to work in groups.
- 04 Professora: You love to work in groups? And in this activity,
- 05 was it good?
- 06 Lara: Yeah.
- 07 Professora: Mhm and did it help you understand the text, to
- 08 be with friends?
- 09 Lara: Yes.
- 10 Professora: Did you help each other understand the text?
- 11 Lara: Yes.

Percebemos, a partir dos excertos, que Lara se beneficiou do trabalho em grupos e que teve o suporte de colegas para aprimorar a compreensão já

Excerto 19 – Aula 4, 5º ano C

- 01 Professora: Did the activities in groups help you understand
 02 the story? Because the story was in English, so-
- 03 José: Yes.
- 04 Joana: Yes.
- 05 Professora: Vicente said 'yes' (refere-se ao sinal positivo
 06 feito pelo aluno na chamada de vídeo). Joana,
 07 what?
- 08 Joana: Yes.
- 09 Professora: Okay. José?
- 10 José: Pra mim também, porque lá no início eu não tinha
 11 entendido quase nada daí quando eu comecei a
 12 fazer eu comecei a entender o início.
- 13 Professora: Mhm and it was good to have Vicente to help you?
- 14 José: Yes.

José (linhas 10- 12) retoma a dificuldade que teve no início da leitura e afirma ter sido beneficiado pelo grupo do qual fez parte. A professora pergunta se o colega com quem fez o trabalho, Vicente, auxiliou-o na proposta e a resposta de José foi afirmativa (linhas 13 e 14). Essa percepção de que a dupla interferiu positivamente na compreensão do conto foi recíproca, pois assim como José reconhece a ajuda de Vicente, esse percebe o quanto seu amigo foi importante para desenvolver seu entendimento. Quando responde à pergunta “Na tua opinião, as atividades em grupo te auxiliaram na compreensão da história? Por quê?”, Vicente afirma que:

“Sim, por que o José me ajudou a entender”

(Vicente, 5º ano C)

Vicente, diferentemente de José, colocou a compreensão do texto como desafiadora, visto que assinalou essa como 3 na escala de 1 a 5 de como foi

entender o conto (sendo 1 difícil e 5 fácil). Ademais, também no formulário de autoavaliação, disse que não conseguiu fazer anotações, pois a leitura era muito rápida e não conseguia acompanhar. Tais fatos demonstram que, em relação à compreensão da história, o menino se encontrava na zona de desenvolvimento potencial e, por isso, o suporte de um mediador mais experiente era necessário.

É significativo perceber a reciprocidade no andamento desses dois participantes, que possuíram de forma conjunta e bilateral o papel de expert na relação. José era quem tinha o maior conhecimento sobre a narrativa e não foi apenas ele que serviu de andaime para que Vicente também conseguisse alcançar uma maior compreensão, pois José afirmou que a atividade em grupos o auxiliou e que estar com o colega foi positivo.

Vicente, por se diferenciar de José no que diz respeito à sua compreensão anterior à tarefa em grupos, seria parte do terceiro grupo. Esse é o mais recorrente entre os alunos e representa aqueles que tiveram desafios maiores no entendimento do conto e que sentiram que as atividades de mediação literária foram positivas nesse seu processo de desenvolver a compreensão.

Nesse último grupo, temos o aluno Mauro, da turma B, que, em um diálogo com a professora no qual a proposta era refletir sobre o entendimento da história, afirma ter tido dificuldade (linhas 04-08).

Excerto 20 - Aula 2, 5º ano B

01 Professora: [...] Okay, now let's listen to Mauro's opinion.
02 Mauro, how was it for you to understand the short
03 story The Wizard and the-?
04 Mauro: For me it is so-so, because have many words I
05 don't understand in the text. And uhm- But it's
06 cool and I can understand any words you say and
07 I- eu consigo entender só que algumas palavras
08 não.
09 Professora: Okay, a few words were more difficult mmhmm.
10 Okay, that happens and you can try and look for
11 the meaning or ask the teacher. But some words

12

were more difficult for you.

Mauro diz que entendeu “so-so”, mais ou menos, trazendo as suas dificuldades em entender muitas palavras (“many words”). Diferentemente da aluna Lara, do 5º ano A, que também teve dificuldade com o léxico da língua, mas fez anotações para supri-las e, por isso, após a leitura poderia estar no nível de desenvolvimento real, Mauro levou esses desafios da leitura para a tarefa de mediação literária e demonstrou estar no nível de desenvolvimento potencial na sua compreensão. Essas dificuldades foram minimizadas na interação com os colegas durante a tarefa colaborativa, como mostra o exemplo abaixo, no qual o participante se propunha a responder à pergunta do formulário de autoavaliação sobre o suporte para a compreensão que havia sido dado (ou não) trabalhando com os colegas.

“Sim pois eles podem nos explicar e ajudar em certas partes.”

(Mauro, 5º ano B)

No exemplo acima, entendemos que as dificuldades de compreensão de Mauro foram reduzidas devido ao trabalho com os colegas, que, segundo o aluno, podem possuir o papel de explicar e auxiliar a entender trechos da história. O uso da expressão “em certas partes” pode dizer-nos que Mauro não teve todas as suas dúvidas sobre a narrativas solucionadas e que poderia ainda receber mais suporte para aprimorar sua compreensão.

Mauro havia descrito o processo de compreender o texto como um pouco difícil (“For me it is so-so”), entretanto, houve alunos que viram-o como extremamente complicado, como percebemos no excerto abaixo, em que dois alunos, também do 5º ano B, conversam com a professora sobre suas percepções.

Excerto 21 - Aula 2, 5º ano B

01 Professora: Nathan, how was it for you to understand the
02 text? Difficult? Easy? What do you think?

03 Nathan: Difficult, very difficult, I doesn't understand
04 the history.

Mauro e Vicente faz-nos entender o quão importante foi o processo de andamento para alunos que estavam ainda na sua zona de desenvolvimento potencial, ou seja, que não conseguiam entender o conto na língua inglesa de forma independente e, por isso precisavam de um mediador mais experiente. Entretanto, o suporte também foi importante para aqueles que, como Lara e José, já haviam compreendido a história no momento da leitura, demonstrando como o andamento ocorre também em relações simétricas, nas quais o papel de expert é bilateral (GÖNÜLAL e LOEWEN, 2018, p. 2). Esse trabalho é, também, um trabalho de extrapolar as compreensões individuais sobre o texto, ou seja, de oportunizar outras compreensões e visões sobre o texto.

Percebemos, também, que foram poucos os alunos que, como Catarina, não sentiram que sua compreensão foi beneficiada pela tarefa de mediação literária. É válido, aqui, ressaltar que analisamos as percepções dos alunos, e não as atividades em si e que as interações nos grupos poderiam nos mostrar como esses estudantes relacionaram-se com os pares e se, de fato, não houve instâncias em que eles também tiveram o suporte de colegas para desenvolver a atividade e, conseqüentemente, entender melhor a história ou descobrir outros pontos de vista sobre ela.

Agora, voltamos para o relato que iniciou esta seção, de um aluno que pedia por uma supervisão do professor, visto que a interação com colegas poderia gerar mais dúvidas e incertezas. Adolfo não se encaixa em nenhum dos três grandes grupos, visto que sua resposta foi exceção e ele foi o único aluno que afirmou não ter entendido a história e também não ter sido beneficiado pela mediação dos colegas do grupo. Ele, inicialmente, havia assinalado a compreensão do conto como de dificuldade 1 (sendo 1 difícil e 5 fácil) em seu formulário de autoavaliação e havia respondido que achou o texto difícil de ser compreendido porque:

“Tinha muitas palavras que eu não conhecia ou não sabia o significado”

(Adolfo, 5º ano C)

Adolfo apresenta dificuldade no entendimento da história e demonstra estar em um nível anterior ao de desenvolvimento potencial, visto que, no que diz respeito

à sua compreensão do conto, ele está distante da ZDP, de modo que a interação com os outros participantes não o auxiliou. Ele relata que as atividades com os colegas não o ajudaram, pois, nesse tipo de proposta, não é possível saber quem está certo e quem está errado. Ele nos mostra que os aspectos não auxiliados pelos colegas poderiam ser resolvidos por um mediador adulto mais experiente, ou seja, um professor. Tal fato gerou, no início da presente seção, o questionamento se esse tipo de mediação é, de fato, a mais eficiente ou se a colaboração entre os pares também pode auxiliar no desenvolvimento da compreensão do texto.

Após as ricas produções e reflexões da tarefa de mediação literária (vistas na seção 4.2) e os tantos relatos que enfatizam o suporte dado por colegas de grupo nas tarefas de mediação literária, entendemos que o trabalho colaborativo foi extremamente benéfico para a maioria dos discentes das três turmas de 5º ano. Ele não anula o trabalho de mediador que o professor possui, afinal, o planejamento, a organização, a avaliação e a assistência são organizadas e orquestradas por ele. Porém, o trabalho em grupos nos círculos de leitura mostra que

quando estudantes trabalham colaborativamente, eles fazem o andamento ao assumir papéis complementares e suplementarem os conhecimentos e habilidades uns dos outros. Os estudantes que tiverem progredido mais em uma área servem como modelos ou ajudantes para os alunos mais lentos. A reciprocidade também existe nessas situações, por exemplo, quando um estudante é mais capaz em uma área ele exerce um novo papel, o de professor (HOEL, 1997, p. 7, tradução nossa).

Desta forma, pensar em planejar atividades de leitura é também pensar nos espaços de construção colaborativa de significados e das práticas de leitura. Os dados indicam que, muito mais do que um processo solitário, a leitura é solidária, tanto na decodificação, quanto na compreensão, pois é resultado da negociação e transformação do repertório que tomamos de nossa comunidade como literário (COSSON, 2015, p. 183). O trabalho com literatura em sala de aula e as atividades colaborativas tornam-se, portanto, indissociáveis.

A presente seção demonstra a importância do trabalho com literatura em língua adicional que vá além das práticas paradidáticas, tidas como referência pelos alunos, visto que ele é capaz de aproximar-se dos desejos das crianças por espaços e momentos de discussão e de produção artística. Além disso, propostas como a dos círculos de leitura auxiliam no desenvolvimento de habilidades exigidas do leitor que está inserido nas práticas sociais de leitura e escrita literária. Isto é, atividades

que visam uma construção de sentido a partir do texto, que distanciam-se de tarefas de ensino de língua e de conferência do que foi lido e entendido, proporcionam aos estudantes o desenvolvimento de competências essenciais para a leitura, como as sete estratégias analisadas aqui (seção 2.2). Ademais, esse tipo de trabalho utiliza o caráter solidário e coletivo da construção de sentidos como forma de propiciar interações entre os estudantes, nas quais eles possam auxiliar um ao outro a compreender o texto, bem como refletir sobre ele. No próximo capítulo, retomamos essas ideias e, assim, abordaremos as considerações finais deste estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou apresentar os círculos de leitura como uma alternativa à função paradidática (MARCONDES, 2021) atribuída muitas vezes à literatura em sala de aula, na qual textos literários servem como meio para a instrução de outros conteúdos. Além disso, também buscou distanciar-se da concepção de que tarefas de leitura devem ser compostas apenas por perguntas sobre fatos específicos do texto, as quais visam identificar se o aluno leu (ou não) a narrativa. Isso porque os círculos de leitura representam uma maneira de trabalhar com textos literários que visa, através de tarefas colaborativas e com foco na interpretação, preparar os alunos para as práticas sociais associadas à leitura literária (CARVALHO *et al*, 2018; COSSON, 2014; DANIELS, 2002). Dessa maneira, eles também auxiliam no desenvolvimento do letramento literário, que é uma prática social da escrita, a qual possui uma forma única de construção de sentidos (COSSON, 2015). O presente trabalho teve, portanto, como principal objetivo a compreensão das contribuições que essa metodologia poderia trazer a três turmas de 5º ano de uma escola de currículo bilíngue, nas disciplinas de *Arts* e *Applied English*.

Foi perceptível, primeiramente, que anterior aos círculos de leitura, as crianças tinham como ideais as atividades sobre textos literários que envolvessem interações com os pares e com o professor e que demandassem produções artísticas sobre o que foi lido. Porém, os alunos indicavam que, em suas referências de tarefas de leitura, o que mais recordavam eram as propostas de responder perguntas sobre as obras. Esse resultado relaciona-se diretamente à tentativa dos círculos de leitura de utilizar o trabalho colaborativo, com diferentes propostas de atividades de mediação literária (incluindo, sim, algumas artísticas) como uma forma de abordar a literatura mais próxima ao que fazemos quando lemos por prazer.

Além disso, os alunos demonstraram que as tarefas e os textos são indissociáveis da opinião que eles têm sobre o processo de leitura. Ao afirmarem que gostavam ou não dos textos por causa das tarefas, e vice-versa, as crianças indicavam a necessidade de os professores darem importância e significado à escolha e ao planejamento de ambos. Esse resultado foi levado em consideração no momento de organização dos círculos e escolha do objeto de leitura.

A leitura do conto, as discussões que emergiram a partir desta e os trabalhos dos alunos nas atividades de mediação literária e de produção final, demonstraram aspectos positivos sobre a utilização dos círculos de leitura nas aulas de Inglês Aplicado nos 5ºs anos. A aplicação deles propôs o desenvolvimento de estratégias importantes para o processo de compreensão do texto, sendo elas associadas a conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, fazer perguntas ao texto, sumarização e síntese. O fato de que, através das aulas, as estratégias puderam ser trabalhadas e desenvolvidas, mostra a potencialidade da metodologia no que diz respeito ao preparo para interpretar textos literários e, conseqüentemente, fazer parte das práticas de nossa sociedade que os envolvem.

Ademais, foi perceptível que a interação com os pares foi importante para que os estudantes entendessem os textos. Tanto os alunos que diziam ter tido dificuldade em compreender a história enquanto liam-a, quanto aqueles que relataram ter tido esse processo como fácil, mostraram-se beneficiados pelas tarefas de mediação literária em grupos, com apenas algumas exceções. Nota-se também que, além de o papel de expert ter deslocado-se do professor para os alunos, entre as próprias crianças houve oscilações entre quem recebia o andamento e quem fornecia-o. Sendo assim, o caráter colaborativo dos círculos de leitura demonstra que esses relacionam-se com as práticas reais de leitura dos textos literários, nas quais a construção de sentidos é feita de acordo com as convenções, regras, tradições e formas de ler apreendidas na interação com a nossa comunidade.

De forma geral, os resultados desta pesquisa foram bastante positivos e representam práticas que podem ajudar outros professores a inserir a literatura na sala de aula de língua adicional de forma a representar seu caráter social, interpretativo e colaborativo. Dentre os pontos benéficos, além dos já descritos acima, temos a possibilidade dos estudantes estabelecerem uma relação positiva com a literatura e com as tarefas com os textos, o desenvolvimento de habilidades de interação e comunicação (como ouvir, ser ouvido, respeitar e resolver problemas), o contato com materiais autênticos na língua alvo e o protagonismo dado aos alunos. Como desafio, levamos o pouco tempo de aula para que o educador possa dar suporte para todos os grupos e alunos nos círculos de leitura, já que com muitos participantes e apenas um professor, torna-se difícil garantir que todos sejam supervisionados e auxiliados quando necessário. Além disso, em

turmas que não são de educação bilíngue e que, por isso, têm menos carga horária de aula na Língua Adicional, pode ser ainda mais complexa a organização do tempo para que os círculos de leitura ocorram nessas aulas. Ademais, entende-se que o contexto da pesquisa, no qual os alunos tinham acesso a livros e gostavam do universo de histórias de J.K. Rowling, não é uma realidade para todos os professores e que engajar os alunos na leitura pode ser outro obstáculo na utilização dessa prática pedagógica.

Ademais, os círculos de leitura desta pesquisa representam uma forma de associar língua e conteúdo (CLIL) para as aulas de língua adicional e, mais especificamente, para a educação bilíngue. Tivemos como objeto de estudo, como conteúdo, a literatura. O conto *“The Wizard and the Hopping Pot”* gerou atividades de aula que se propuseram a ensinar explicitamente as habilidades de leitura, bem como a refletir sobre o caráter colaborativo da busca por sentido no texto e refletir sobre os desafios que temos em nosso cotidiano, em nossas vidas, nas nossas relações com outras pessoas. Entretanto, as aulas ultrapassaram o ensino desse conteúdo, pois geraram possibilidades de aprendizagem da língua alvo. Através do trabalho com e sobre literatura, da leitura de um texto autêntico e das atividades de mediação literária, as crianças também desenvolveram as habilidades de produção e compreensão, tanto escrita quanto oral, na língua inglesa. Assim, as atividades buscaram aprimorar o conhecimento sobre literatura, mas também auxiliaram no desenvolvimento de competências linguísticas na língua em que esse conteúdo estava sendo ensinado.

Apesar de os dados serem provenientes da intervenção na sala de aula de Língua Inglesa de turmas de 5º ano de uma escola de currículo bilíngue, entende-se que os círculos de leitura podem ser usados com outras faixas etárias, em outros componentes curriculares e com características diferentes. Isso devido ao fato que a intenção aqui não é estabelecer regras para o ensino da literatura, mas fazê-lo mais significativo e frequente. Assim, em escolas que não sejam de contexto bilíngue, que tenham menor carga horária de Língua Adicional ou que, por algum outro motivo, a utilização dos círculos de leitura nessas aulas seja difícil, é válido lembrar que o trabalho com textos literários pode ser interdisciplinar, mostrando ainda mais a relevância da literatura nas diferentes instâncias da vida do aluno.

Os dados gerados com as turmas de 5º ano nos dão possibilidades que ultrapassam sua utilização apenas neste trabalho. Compreende-se que, pela grande quantidade e qualidade desses, no futuro, podem ser feitas outras pesquisas relacionadas aos círculos de leitura na sala de aula de Língua Adicional de uma escola com currículo bilíngue. Esses estudos podem incluir um maior foco no desenvolvimento de uma das estratégias de leitura, a relação entre o perfil da turma e suas produções e percepções acerca dos círculos de leitura, a investigação dos momentos em que os alunos utilizam a Língua Portuguesa e a Língua Inglesa para discutir a literatura ou a interação entre as percepções dos alunos sobre o trabalho colaborativo e como ele de fato ocorreu entre os alunos. Ademais, poderia ser dada continuidade na utilização dos círculos de leitura com as turmas que participaram desta pesquisa (assim como com outros participantes), e a análise do que emerge quando essa se torna uma prática rotineira na escola poderia ocorrer. Isso porque, no fim, a maior de nossas intenções é fazer com que a literatura esteja presente de forma significativa e recorrente nas aulas de Língua Adicional e, muito mais do que isso, na vida de nossos alunos.

REFERÊNCIAS

BARTON, David. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. 2 ed. Nova Jersey: Blackwell Publishing, 2007

BARTON, Geoff. **Don't call it literacy!** What every teacher needs to know about speaking, listening, reading and writing. Abingdon: Routledge, 2013.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Leitura colaborativa. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>. Acesso em: 20 jun. 2021.

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação bilíngue**. Brasília: MEC, CNE, 2020.

CARVALHO, Ana Cristina Teixeira de Brito *et al.* **Os círculos de leitura de Rildo Cosson**: Desenvolvendo o Ensino de Literatura e o Protagonismo Juvenil. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2018, Olinda. Anais eletrônicos [...]. Olinda: Realize, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48445>. Acesso em 20 jun. 2021.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/6967/epub/0?code=RDxrXLz5i9D38NHhSfTmyUMAWns0JFaL0pXSCcXEpb9dXkmNMZF7F0Xi5omz7YD2JFZAr9rDMZhYO67jAg8JiA==>. Acesso em 20 mai. 2021.

COSSON, Rildo. Letramento literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 31, n. 3, p. 173-187, jul./dez. 2015.

COYLE, Do; HOOD, Philip; MARSH, David. **CLIL**: Content and Language Integrated Learning. 1. ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010.

DANIELS, Harvey. **Literature circles**: voice and choice in book clubs and reading groups. 2 ed. Portland, Maine: Stenhouse Publishers, 2002.

DEVOS, Nathan J. **Peer interactions in new content and language integrated settings**. Cham: Springer, 2016. *E-book*.

DIAS, Cláudia. **Pesquisa qualitativa – características gerais e referências**. Maio, 2000.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. A metáfora do scaffolding. *In*: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Vygotsky: A interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola, 2019. p. 51-60.

GÖNÜLAL, Talip; LOEWEN, Shawn. Scaffolding technique. *In*: LIONTAS, J. I; DELLICARPINI, M. (org.). **The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching**. Nova Jersey: John Wiley & Sons, 2018.

HEATH, Shirley Brice. STREET, Brian V. **Ethnography approaches to language and literacy research**. New York: Teachers College Press, 2008.

HOEL, Torlaug. Voices from the classroom. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdã, v. 13, n. 1, p. 5-16, 1997.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Unicamp, 2005.

LEÃO, Cleonice de Moraes Evangelista; SOUZA, Dalma Flávia Barros Guimarães de. Letramento literário em círculos de leitura na escola. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, ano 14, n. 21, p.427-441, 2015. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num21/estudos/Palimpsesto21estudos06.pdf> >. Acesso em: 31 out. 2021.

MARCONDES, Vivian Maria. A leitura literária em contextos bi/multilíngues. *In*: MEGALE, Antonieta (org.). **Educação bilíngue: como fazer?** São Paulo: Fundação Santillana, 2021. p. 77- 91. *E- book*. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/0028993276903e14b92c0>. Acesso em: 19 out. 2021.

MEGALE, Antonieta. Bilinguismo e Educação Bilíngue. *In*: MEGALE, Antonieta (org.). **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 13-28. *E- book*. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A826CB8F3CD016CD3592E112FCD>. Acesso em: 19 out. 2021.

MOURA, Selma de Assis. Educação bilíngue no Brasil: cenários e desafios. *In*: CARDOSO, Ana Cristina et al (org.). **Práticas reflexivas na educação bilíngue**. São Leopoldo: Oikos, 2020. p. 24- 35. *E-book*. Disponível em: <https://oikoseditora.com.br/files/Praticas%20reflexivas%20na%20educacao%20bilingue%20-%20e-book.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2021.

NGUYEN, Minh Hue. EFL students’ reflection on peer scaffolding in making a collaborative oral presentation. **English Language Teaching**, Richmond Hill, v. 6, n. 4, p. 64-73, 2013.

NUTTALL, Christine. **Teaching reading skills in a foreign language**. 2nd ed. London: Heinemann, 2005.

PAULINO, Graça. Leitura Literária. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale**

de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>. Acesso em: 20 jun. 2021.

RILEY, Nathan Michael. Collaborative work in a bilingual setting: promoting critical thinking and citizenship. *In*: CARDOSO, Ana Cristina et al (org.). **Práticas reflexivas na educação bilíngue.** São Leopoldo: Oikos, 2020. p. 161- 171. *E-book*. Disponível em: <https://oikoseditora.com.br/files/Praticas%20reflexivas%20na%20educacao%20bilingue%20-%20e-book.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2021.

ROWLING, J. K. **The Tales of Beedle the Bard.** Londres: Children High Level Group, 2008.

SANTANA, Alba Christiane; ANDRADE, Larissa Magalhães Correia. O processo de mediação de leitura literária na educação básica. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 43, n. 3, p. 836-849, set./dez., 2018.

SCHLATTER, Margarete. GARCEZ, Pedro de Moraes. **Línguas adicionais na escola:** aprendizagens colaborativas em inglês. Porto Alegre: Edelbra, 2012.

SCHLATTER, Margarete. **O ensino de leitura em língua estrangeira na escola:** uma proposta de letramento. *Calidoscópio*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 11–23, 2021. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4851>. Acesso em: 7 set. 2021.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org). **Caderno de Formação:** Formação de Professores: Didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 101-107.

SOUZA, Renata Junqueira de. GIROTTO, Cyntia Graziela Guizelim Simões. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. **Álabe**, Almería, n. 4, p. 1- 21, dez. 2011. Disponível em: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/87>. Acesso em: 03 nov. 2021.

SPRATT, Mary. Comparing CLIL and ELT. *In*: DIVLJAN, Stretko. **Content and language integrated learning (CLIL) in teaching language to young learners.** Faculty of Education in Jagodina. University of Kragujevac, 2012, p. 9-20.

STREET, Brian V. **Social literacies:** critical approaches to literacy in development, ethnography and education. 1 ed. Abingdon: Routledge, 1995.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

TRIPP, David. Pesquisa ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VYGOTSKY, L. S. Interaction between learning and development. *In*: COLE, M. et al. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978, p. 79-91

WOOD, David; BRUNER, Jerome; ROSS, Gail. The role of tutoring in problem solving. **Journal of child psychology and psychiatry**, Oxford, v. 17, p. 88-100, 1976.