CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

Beatriz Gontijo Campos

Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa em Círculos de Leitura literária: autonomia e *affordances* na Educação Profissional Técnica de Nível Médio

Belo Horizonte
2025

Beatriz Gontijo Campos

Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa em Círculos de Leitura literária: autonomia e *affordances* na Educação Profissional Técnica de Nível Médio

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagens.

Profa. Orientadora:
Dra. Ana Elisa Ferreira Ribeiro

Belo Horizonte
2025

Campos, Beatriz Gontijo.
C198e Ensino e aprendizagem de língua inglesa em círculos de leitura literária : autonomia e affordances na Educação Profissional Técnica de nível médio / Beatriz Gontijo Campos. – 2025.
182 f. : il.

Orientadora: Ana Elisa Ribeiro.

Tese (doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2025.
Bibliografia.

1. Leitura. 2. Lingua inglesa - Estudo e ensino. 3. Clube de Leitura. 4. Autonomia. I. Ribeiro, Ana Elisa. II. Título.

CDD: 420.7

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca - *campus* Nova Suíça - CEFET-MG
Bibliotecário: Wagner Oliveira Braga - CRB6-3261

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

BEATRIZ GONTIJO CAMPOS

***ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM CÍRCULOS DE LEITURA LITERÁRIA:* AUTONOMIA E AFFORDANCES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais em 11 de julho de 2025, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagens, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof.ª Dr.ª Ana Elisa Ferreira Ribeiro (Orientadora)
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. Paulo Emílio de Castro Andrade
Instituto Iungo - Universidade de São Paulo

Prof.ª Dr.ª Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei

Prof.ª Dr.ª Carla Viana Coscarelli
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Marta Passos Pinheiro
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Digitalizado com CamScanner

AGRADECIMENTOS

Uma tese não se escreve sozinha.

Não se autofabrica, nem é tecida por um único par de mãos. Para chegar aqui, nesse mundaréu de coisas pensadas e escritas, muitas outras mãos me apoiaram, muitos outros cérebros me provocaram, muitos outros corações ressoaram em mim. E são para todos esses os meus agradecimentos:

À minha querida orientadora, Ana Elisa Ribeiro, que foi sempre atenta e gentil, fazendo muito além de seu papel acadêmico, e que sempre me puxou de volta à raia, acompanhando-me nos caminhos da tese e da vida.

À minha mãe, Silvana, que é minha maior inspiração de mulheres que fazem coisas incríveis – fez de tudo para que eu pudesse estudar com tranquilidade e acabou me fazendo doutora.

Ao meu marido, Max, que tomou para si a missão de me dar condições ótimas para ser uma aluna de pós-graduação, além de ter resistido com carinho à tarefa de conviver e dar suporte a uma doutoranda ansiosa.

À minha família – vó Tetê, vô Paulo, Bernardo, Rosana e João –, que se alegra com cada conquista minha, mesmo que isso signifique a minha ausência, e que sempre me recebem com amor nos retornos, alimentando minha alma e recarregando minha energia vital.

Aos meus (ex) alunos do CEFET-MG, campus Contagem, que toparam a ideia do círculo de leitura e se dispuseram a participar da pesquisa, e aos colegas do campus, que propiciaram trocas tão ricas acerca da educação.

Aos meus colegas e professores do CEFET-MG, campus Nova Suíça, que me proporcionaram uma formação humana, respeitosa e muito rica em conhecimento em suas mais diversas formas.

Aos amigos que fiz ao longo do caminho, que o tornaram menos pedregoso e mais aprazível, em especial à Roberta Santos, minha parceira de artigos e fofocas, que me põe pra frente, e ao Alex Zani, que me recordou que pesquisar é uma alegria e não um fardo.

Às professoras Carla Coscarelli e Marta Passos pelas considerações de valor inestimável no exame de qualificação, que deram novo ar a esta pesquisa, e por aceitarem continuar na jornada da defesa.

Aos professores Patrícia Costa Leite e Paulo Andrade por se juntarem a essa viagem e contribuírem com seus conhecimentos na banca de defesa.

À CAPES, por conceder a bolsa de pesquisa.

RESUMO

A partir da experiência pessoal como leitora e profissional como professora de inglês, nasce o desejo de juntar literatura e ensino de língua adicional nesta tese, cujo objetivo é investigar as influências de um círculo de leitura literária na aprendizagem de língua inglesa em turmas do Ensino Médio integrado ao técnico. Para tal, primeiramente empreende-se uma discussão acerca do ensino e da aprendizagem de línguas adicionais no Brasil, das concepções de língua encontradas nos principais documentos regulares da educação no país e da abordagem da literatura no ensino de línguas estrangeiras modernas nesses documentos. Passa-se, então, à discussão do que é leitura, como ela ocorre no ensino de línguas e do que é o círculo de leitura, empregado como metodologia aqui. Para completar o aporte teórico, são apresentados os conceitos de autonomia e *affordances*. Para a geração de dados, foi implementado um círculo de leitura literária nas turmas de segundo ano de Controle Ambiental, Eletroeletrônica e Informática do CEFET-MG, campus Contagem; aplicado um questionário inicial para traçar o perfil dos participantes em relação à leitura e à aprendizagem de inglês; e, por fim, os participantes produziram uma narrativa de aprendizagem sobre sua participação no círculo. Os dados do questionário inicial mostram um panorama dos participantes e como eles interagem com a leitura e com a aprendizagem de inglês: os participantes leem e gostam de ler, em sua maioria, e isso pode ser usado para expandir o repertório de língua estrangeira, criando oportunidades para o uso da língua e para que eles tenham acesso a mais obras e continuem sua jornada leitora. A análise das narrativas de aprendizagem produzidas pelos participantes confirma esses dados, mostrando que a participação no círculo de leitura literária em língua inglesa desperta oportunidades de desenvolvimento da autonomia dos participantes, tornando-os aprendizes mais conscientes dos esforços necessários para a aprendizagem e revelando indícios de exercício das habilidades que constituem a autonomia. A maior parte dessas habilidades concentra-se nos elementos gerenciais e cognitivos da autonomia, sendo aquelas relacionadas aos elementos situacionais menos presentes. Quanto às *affordances*, sua presença indica que as atividades desenvolvidas no círculo de leitura promovem a expansão do mundo linguístico dos alunos e, consequentemente, das oportunidades de interação na língua inglesa, além de gerar oportunidades de engajamento com a própria aprendizagem, desvelando processos relacionados não só à percepção de *affordances* educacionais por parte dos alunos, mas também à motivação e à percepção de autoeficácia dos aprendizes.

Palavras-chave: Leitura. Ensino de língua inglesa. Círculo literário. Affordances. Autonomia.

ABSTRACT

From personal experience as a reader and professional experience as an English teacher, the desire to combine literature and teaching an additional language was born. This is how this thesis arises, whose objective is to investigate the influences of a literary reading circle on English language learning in high school classes integrated with technical education. To this end, a discussion is undertaken about the teaching and learning of foreign languages in Brazil, the conceptions of language found in the main regular education documents in the country and the approach to literature in the teaching of modern foreign languages in these documents. We then move on to discussing what reading is, how it occurs in language teaching and what the reading circle, used as a methodology here in this thesis, is. To complete the theoretical contribution for data analysis, the concepts of autonomy and affordances are presented. To generate data, a literary reading circle was implemented in the second-year of Environmental Control, Electronics and IT classes at CEFET-MG, Contagem campus; an initial questionnaire was administered to profile participants in relation to reading and learning English; and, finally, participants produced a learning narrative about their participation in the circle. A preliminary analysis, using data from the initial questionnaire, shows an overview of the participants and how they interact with reading and learning English - it is possible to see that the majority of participants read and enjoy reading, and that this can be used to expand the foreign language repertoire, creating opportunities to use the language and for them to have access to more works and continue their reading journey. The analysis of the learning narratives produced by the participants confirms these data, showing that participation in the English-language literary reading circle awakens opportunities for the development of the participants' autonomy, making them more aware of the efforts required for learning and revealing signs of exercising the skills that constitute autonomy. The narratives also show that most of those skills are concentrated in the managerial and cognitive elements of autonomy, with those related to situational elements being less present. As for affordances, their presence indicates that the activities developed in the reading circle promote the expansion of the students' linguistic world and, consequently, of the opportunities for interaction in the English language, in addition to generating opportunities for engagement with learning itself, revealing processes related not only to the students' perception of educational affordances, but also to the learners' motivation and perception of self-efficacy.

Keywords: Reading. English language teaching. Literary circle. Affordances. Autonomy.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
IF Baiano	Instituto Federal Baiano
IFB	Instituto Federal de Brasília
IFCE	Instituto Federal do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEM	Língua Estrangeira Moderna
MP	Medida Provisória
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Componentes e domínios da autonomia em aprendizagem de língua estrangeira 59
Figura 2 – Autonomia 63
Figura 3 – O percurso das affordances educacionais 74
Figura 4 – Momentos da pesquisa 85
Figura 5 – Habilidades de autonomia na criação de estratégias de aprendizagem 121
Figura 6 – Achados da pesquisa 159

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Participantes por curso 88
Gráfico 2 – Participantes por idade 89
Gráfico 3 – Os alunos leem mais no Ensino Médio? 93
Gráfico 4 – Suportes utilizados para leitura 94
Gráfico 5 – Tipos de leitura 95
Gráfico 6 – Frequência das estratégias empregadas 118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias de autonomia 64
Quadro 2 – Divisão de subturmas 76
Quadro 3 – Cronograma de leitura das turmas do projeto 78
Quadro 4 – Acesso a leituras em Língua Inglesa e a leitura como fonte de prazer 90
Quadro 5 – Leitura por prazer 91
Quadro 6 – Trechos que expressam tomada de decisão 100
Quadro 7 – Trechos que expressam autorresponsabilização 101
Quadro 8 – Trechos que expressam percepção da (in)efetividade das próprias ações 106
Quadro 9 – Trechos que expressam criação de estratégias de aprendizagem 115
Quadro 10 – Trechos que expressam atitudes de cooperação em grupo 123
Quadro 11 – Trechos que expressam determinação de metas de aprendizagem 125
Quadro 12 – Trechos que expressam determinação de conteúdos e progressão a ser feita 127
Quadro 13 – Trechos que expressam atitudes participativas 129
Quadro 14 – Trechos que expressam priorização de conteúdos 132
Quadro 15 – Trechos que expressam interação para negociação de metas e conteúdos com colegas e professores e administração da escola 134
Quadro 16 – Trechos que expressam *affordances* educacionais de desenvolvimento de vocabulário e habilidades linguísticas 138
Quadro 17 – Trechos que expressam *affordances* educacionais voltadas ao pensamento crítico e à interpretação de texto 142
Quadro 18 – Trechos que expressam affordances educacionais de engajamento e motivação 146
Quadro 19 – Trechos que expressam *affordances* educacionais de estratégias de leitura 147
Quadro 20 – Trechos que expressam *affordances* educacionais de aprendizagem interativa 150

SUMÁRIO

1 EMBARCANDO....13
1.1 Roteiro de viagem....13
1.2 Outros panoramas....15
2 GUIAS DE VIAGEM....21
2.1 Mas ensino de Língua Estrangeira Moderna não é aula de Literatura: um passeio pela legislação educacional brasileira....21
2.1.1 A regulamentação curricular do ensino de línguas estrangeiras modernas na escola....23
2.1.2 A concepção de língua e linguagem nos documentos curriculares brasileiros....25
2.1.2.1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)....28
2.1.2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)....31
2.1.2.3 As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)....33
2.1.3 A literatura no currículo de Língua Estrangeira Moderna/Língua Inglesa....34
2.2 A leitura....36
2.2.1 As correntes teóricas de como se dá a leitura....36
2.2.1.1 A abordagem ascendente....36
2.2.1.2 A abordagem descendente....37
2.2.1.3 As abordagens interacionais....38
2.2.3 A leitura no ensino de língua adicional....42
2.2.4 A leitura como prática....45
2.2.4.1 A individualização da leitura....45
2.2.4.2 A leitura como produção de sentidos....46
2.2.5 Os círculos de leitura....48
2.2.5.1 Comunidade interpretativa....49
2.2.5.2 As limitações e os benefícios do círculo de leitura....54
2.3 Autonomia....57
2.3.1 A autonomia neste trabalho....62
2.4 Motivação....65
2.5 Affordances....68
2.5.1 As affordances educacionais....72
3 MAPA DA NAVEGAÇÃO....75

3.1 Características da pesquisa 75
3.2 Tripulantes embarcados 75
3.3 Preenchimento do diário de bordo 77
3.3.1 Primeiro momento - preparando o terreno 78
3.3.2 Segundo momento - implementando o círculo de leitura 79
3.3.3 Terceiro momento - produzindo a narrativa 83
3.4 Procedimentos de análise 85
4 CONHECENDO OS TRIPULANTES 87
4.1 Os participantes: quem são e o que leem? 87
4.2 Como esses participantes se relacionam com a Língua Inglesa? 96
5 INDÍCIOS DE AUTONOMIA 99
5.1 Tomada de decisão 99
5.2 Autorresponsabilização 100
5.3 Percepção da (in)efetividade das próprias ações 105
5.4 Criação de estratégias de aprendizagem baseadas nas próprias necessidades 114
5.5 Atitudes de cooperação em grupo 122
5.6 Determinação de metas de aprendizagem 125
5.7 Determinação de conteúdos e progressão a ser feita 126
5.8 Atitudes participativas 129
5.9 Priorização de conteúdos 131
5.10 Interação para negociação de metas e conteúdos com colegas e professores e administração da escola 133
6 *AFFORDANCES* EDUCACIONAIS NO CÍRCULO DE LEITURA LITERÁRIA 136
6.1 Desenvolvimento de vocabulário e habilidades linguísticas 137
6.2 Pensamento crítico e interpretação de texto 142
6.3 Engajamento e motivação 145
6.4 Estratégias de leitura 147
6.5 Aprendizagem interativa 150
7 AVISTANDO A COSTA: CONSIDERAÇÕES FINAIS 153
REFERÊNCIAS 161
Apêndice 1 167
Apêndice 2 169
Apêndice 3 171
Apêndice 4 173

Apêndice 5 178
Apêndice 6 179

1 EMBARCANDO

Esta é uma tese pensada como uma viagem de exploração dos emaranhados que circundam leitura, literatura e ensino de línguas adicionais. Nas páginas que se seguem, narro a jornada que culminou no presente estudo, construído não só por minhas mãos que tecem o texto, mas por olhares atentos, conversas instigantes e, principalmente, pela colaboração de alunos queridos do 2º ano do Ensino Médio integrado ao Técnico do CEFET-MG - Campus Contagem, em 2023, que aceitaram participar das atividades propostas como meio de produzir a pesquisa aqui relatada. Vamos lá?

1.1 Roteiro de viagem

Aos 17 anos, não se pode dirigir ou fazer uma tatuagem, mas é possível escolher a carreira que você quer ter pelo resto da vida – costumamos ser deterministas e a mudança de profissão nem passa pela cabeça. Foi quando escolhi a faculdade de Letras e, naquele momento, sonhava em ser a professora que iria mudar a vida dos alunos por meio dos livros, mostrando a eles como a leitura e a literatura podem ser fascinantes. Na prática, não foi bem assim que aconteceu – odiei estudar teoria literária e me formei em Português mais porque já estava lá do que porque realmente mantivesse as aspirações iniciais. Graduei-me também em Inglês, numa licenciatura dupla, e por essa língua, sim, me apaixonei no trajeto. Foi a partir dessa experiência pessoal que surgiu a primeira faísca que, posteriormente, se desdobrou na pesquisa aqui proposta. Não deixei de ler e de amar a leitura, apenas descobri que não queria ser professora de literatura e sim de inglês. Tendo a paixão por leitura permanecido, os círculos de leitura (Cosson, 2014; Daniels, 2002; Seburn, 2016) como estratégia de aprendizagem se aproximaram, então, daquele meu primeiro sonho de apresentar o prazer de ler a meus alunos.

A pesquisa aqui descrita busca, por isso, compreender as influências de um círculo de leitura literária na aprendizagem de inglês. Os círculos de leitura são, resumidamente, um projeto em que os alunos leem um texto de sua escolha ou da escolha do professor, e depois discutem suas interpretações, construindo e negociando os sentidos de forma mais profunda que apenas com a leitura individual. Dessa discussão deve ser derivado um produto relacionado ao texto lido. O objetivo maior dos círculos de leitura é a formação de comunidades interpretativas, mas, ainda de acordo com Cosson (2014), o prazer em ler deve ser sempre levado em consideração. Pesquisas diversas (Beglar; Hunt, 2014; Day; Bamford, 1998;

Krashen, 2004; Nation, 2009) mostram que a leitura extensiva[1] pode aumentar o vocabulário, a competência comunicativa e até a fluência oral dos estudantes na língua adicional. Ainda que leitura extensiva e leitura literária não sejam a mesma coisa, estas podem estar intimamente ligadas, uma vez que uma das formas de implementar um programa de leitura extensiva é por meio da leitura de obras de literatura.

A leitura extensiva privilegia grandes volumes de texto e a compreensão global desses textos, ao invés de focar em padrões linguísticos e vocabulário específico, isto é, lê-se para aprender a ler, ao invés de se ler para aprender uma língua, sendo este um "efeito colateral" da leitura extensiva, como documentado nos estudos apontados anteriormente. Enquanto isso, Graça Paulino (2014) aponta que a leitura literária se constitui pela ação do leitor constituída por uma prática cultural de natureza artística e com interação prazerosa, estabelecendo-se um pacto entre leitor e texto que inclui a dimensão imaginária obrigatoriamente. Assim, é possível ver diversos pontos de sobreposição entre leitura extensiva e leitura literária.

Isso posto, e tendo em vista que o círculo de leitura literária pretende ser interessante para os alunos, contemplando também fatores como motivação, diversão e criação do hábito de leitura, muito mais do que apenas uma atividade acadêmica, é importante que a decisão dos textos e livros a serem lidos seja feita pelos estudantes. Dessa forma, analisar os indícios de autonomia oferecidos por um projeto do tipo pareceu um passo lógico. Isto porque um ato aparentemente simples, como dar ao aluno a oportunidade de escolher os textos com que ele quer ter contato, é um grande passo dentro de um ecossistema como a sala de aula, que não valoriza a individualidade e que tem, em geral, o professor como agente principal. Assim, a partir desse primeiro passo, o da escolha, é possível observar e construir uma rede de atos que levam os alunos à autonomia.

Esse movimento é, também, histórico: Benson (2009) aponta que por grande parte do século XX (e antes) as teorias de ensino de línguas eram fundamentadas na linguística teórica e na aplicada, e que apenas nos anos 1960 essas teorias começam a se preocupar com a aprendizagem e o aprendiz, sendo que o conceito de autonomia é um dentre muitos que foram emprestados de outras áreas do conhecimento para que se compreendesse o papel do aprendiz no processo de aprendizagem de uma língua.

Voltando à leitura, Ribeiro (2020) relata, em um artigo sobre jovens e a leitura, que alguns dos alunos participantes do estudo tinham o hábito de ler durante o Ensino Fundamental, mas o faziam com títulos que eles mesmos escolhiam. Esse hábito foi perdido durante o Ensino Médio, etapa em que os alunos deveriam se dedicar mais a leituras obrigatórias da escola, fato

[1] Leitura extensiva é um tipo de leitura que pode ser incorporada ao ensino de língua estrangeira/adicional e que busca fazer com que os aprendizes tenham contato com textos mais longos, não "fabricados" para a sala de aula e em grande volume. Em geral, privilegia-se a leitura literária em programas de leitura extensiva.

sobre o qual a autora comenta: "o *querer* e o *ter de* raramente são conciliáveis na escola" (Ribeiro, 2020, p. 98, grifos da autora). É possível ver, portanto, que as leituras propostas dificilmente são aquelas que levariam o aluno a pegar o livro por conta própria e a realmente se engajar na leitura por prazer. Um trabalho com a leitura literária pode vir a (re)despertar o prazer de ler desses alunos.

Assim, considero que esta pesquisa pode trazer contribuições para os Estudos de Linguagens e para a Linguística Aplicada ao ensino e aprendizagem de línguas. Ao investigar a implementação de um círculo de leitura de textos literários em língua inglesa e as potencialidades de aprendizagem percebidas durante a execução das atividades, é possível dar nova relevância para a voz do aluno na tomada de decisões sobre o processo de ensino e aprendizagem, sem desconsiderar o papel do professor, além de trabalhar sob uma nova perspectiva com os textos literários, trazendo mais possibilidades de aprendizagem para a sala de aula.

Para isso, adotei, além do círculo de leitura como método de trabalho, a perspectiva experiencial[2] para a geração de dados, isto é, a perspectiva que valoriza o aluno, colhendo relatos da sua experiência no processo de ensinagem[3]. Essa escolha se pauta no pressuposto de que os alunos devem ser os protagonistas do processo de ensinagem, enquanto o professor age como mediador do conhecimento. Também levo em conta que "A LA [Linguística Aplicada] busca criar inteligibilidade sobre as práticas da sociedade, ao dialogar com diversas áreas" (Mota; Nicolaides, 2019, p. 15), e que, para tal, é necessário incluir os maiores interessados no processo de aprendizagem: os aprendizes. Escutar a voz desses sujeitos pode mostrar práticas diversas durante a ensinagem, as quais não devem ser ofuscadas pelas vozes do professor e do pesquisador, nem por hipóteses e teorias feitas dentro da academia, mas distantes da sociedade em geral e, principalmente, da realidade dos estudantes que serão impactados por pesquisas e seus desdobramentos, sem, contudo, serem ouvidos.

1.2 Outros panoramas

Para melhor entender o panorama da pesquisa em linguística aplicada que aborda os temas "literatura no ensino de línguas estrangeiras" e "círculos de leitura no ensino de línguas

[2] É por esta escolha metodológica, além de limitações devido ao projeto aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa, que menciona e autoriza apenas a geração de dados dos alunos, sem considerar as anotações da professora-pesquisadora, que a presente tese não traz as minhas considerações e observações acerca do círculo de leitura. Estas serão publicadas em formato de relato de experiência em revista especializada.

[3] "Ensinagem é o termo cunhado por Léa das Graças Camargo Anastasiou em 1994, para se referir a uma prática social, crítica e complexa em educação entre professor e estudante, 'englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender' (Anastasiou; Alves, 2004, p. 15), dentro ou fora da sala de aula" (Correia; Costa; Akerman, 2017, p. 24).

estrangeiras", foi feita uma pesquisa no sistema de busca Google acadêmico a partir das palavras-chave "literatura + ensino de inglês"; "literatura + ensino de línguas estrangeiras"; "literatura + aprendizagem de língua inglesa"; "literatura + aprendizagem de línguas estrangeiras"; "'círculo de leitura' + ensino de inglês"; "'círculo de leitura' + língua estrangeira"; "'círculo de leitura' + aprendizagem de inglês". Foram usados os filtros de data de publicação, sendo consideradas publicações a partir do ano de 2017. As pesquisas relacionadas à literatura no ensino aprendizagem de línguas retornaram milhares de resultados, enquanto os relacionados aos círculos de leitura e ensino aprendizagem de línguas retornaram menos quantidade de material, na casa das centenas. Foram considerados os resultados que apareceram nas quatro primeiras páginas do motor de busca a cada conjunto de palavras-chave. Posteriormente, esses resultados passaram por curadoria a partir da leitura do resumo de cada um, sendo selecionados aqueles que faziam referência explícita ao uso de leitura literária no ensino de línguas ou ao círculo de leitura como metodologia de ensino. Assim, foram selecionadas trinta obras, entre artigos, monografias, dissertações e teses, para compor o estado da arte do projeto. Dessas trinta, apresento três e os pontos de diálogo entre elas. As obras foram escolhidas a partir da leitura de seus resumos, sendo selecionadas aquelas que trouxeram discussões atreladas ao ensino de línguas a partir da leitura na escola básica e regular.

Amarante, Guimarães de Lima e Azzari (2019) abordam o papel das literaturas de língua inglesa no ensino de inglês na escola regular no artigo "Instapoesia: Literatura em meio digital no ensino e aprendizagem de inglês", utilizando-se de textos do gênero instapoesia para ampliar o debate sobre literatura, multimodalidade e intermidialidade, e língua(gens) e culturas de língua inglesa. Os autores apresentam seu estudo sob a perspectiva dos letramentos críticos e da aprendizagem pluralista.

O texto, ao trabalhar com o pluralismo na sala de aula de língua inglesa, busca subverter a noção de inglês "colonial" — portanto, o bom inglês, o inglês que deve ser aprendido — e trazer o "inglês decolonial", ou ainda outras perspectivas sobre a língua que fujam ao cânone, sejam na expressão linguística, sejam nos gêneros textuais a serem trabalhados.

Esse acaba por ser um trabalho que não se aproxima muito do que proponho neste projeto, principalmente por adotar metodologia e visão diferentes daquelas que adoto, mas sugere reflexões importantes que posso trazer, mesmo que tangencialmente, principalmente no que toca à formação de leitores cidadãos e à construção de sentido por meio da discussão e da própria construção e interposição dos sujeitos.

Os dois próximos trabalhos seguem a linha de tentar construir um diálogo qualificado entre alunos para discussão das obras literárias, dessa vez se apoiando na metodologia dos

círculos de leitura, a mesma que propus utilizar. Além disso, os próximos trabalhos foram realizados em Institutos Federais, com alunos do ensino técnico integrado ao Ensino Médio, o mesmo público com o qual propus atuar.

Schwarcz *et al*. (2020), no artigo "Círculo de leitura e cultura científica: relato de projeto para estímulo à leitura e ao letramento científico", falam brevemente sobre extensão universitária e letramento científico e como as interseções entre esses elementos possibilitaram a criação de um círculo de leitura no Instituto Federal de Brasília (IFB), buscando motivar alunos e comunidade em geral a se engajarem no estudo de literatura e dos temas científicos presentes nas obras lidas. O círculo de leitura proposto pelos autores começa de forma presencial e depois acontece em forma de lives pelo *YouTube*, devido ao início da pandemia de covid-19. As discussões acontecem pela plataforma de *streaming* e contam sempre com um dos professores que coordenam o projeto e um convidado, que vai debater algum aspecto científico presente na obra literária lida. O debate com os membros do círculo é feito por meio do *chat* do *YouTube*.

Os autores concluem que o círculo cumpre seus objetivos e possibilita um debate amplo e multidisciplinar, fomentando o letramento científico. Schwarcz *et al*. (2020) ainda chamam atenção para os

> potenciais formativos oportunizados por atividades de extensão, tais como O Círculo de Leitura e Cultura Científica, a partir das quais, através de um encontro significativos entre membros da comunidade na qual a escola se insere, pode-se tanto fomentar a cultura e letramento científicos em ambiente escolar, quanto possibilitar reflexões sobre a importância do papel da ciência e da divulgação científica na cultura escolar, bem como da própria atividade de extensão como encontro e descoberta (Schwarcz *et al.*, 2020, p. 280).

A experiência dos autores engloba objetivos diversos dos meus, ao trabalhar com letramento científico, mas estabelece pontos importantes de diálogo: a experiência bem-sucedida com o círculo de leitura no IFB mostra que é, sim, possível envolver a comunidade escolar e universitária em uma atividade do tipo, e ainda criar uma comunidade interpretativa, como propõe Cosson (2014). O trabalho dos autores também se aproxima do meu, e do de Amarante, Guimarães de Lima e Azzari (2019), ao propor um diálogo que engloba vieses sociais e locais da literatura, nesse caso, evidenciando o papel do letramento científico. É importante frisar que o trabalho de Schwarcz *et al*. (2020) é feito em língua materna/português.

Já o relato "Uma experiência de criação de clube virtual de leitura e podcast com estudantes do IF Baiano campus Santa Inês em tempos de pandemia", de Camila Pereira (2021), conta como a autora deu continuidade ao clube de leitura com seus alunos durante o período da

pandemia de covid-19, utilizando, também, a metodologia proposta por Cosson (2014) e ancorada nos preceitos do letramento literário. A autora preconiza que "no Ensino Médio, os alunos têm cada vez menos oportunidade de interagir com o texto literário, ao contrário da educação infantil e fundamental" (Pereira, Camila, 2021, p. 13), algo que Ribeiro (2020) também discute, concordando com o que afirma Camila Pereira.

O clube de leitura vem, então, para mudar essa realidade, dando oportunidade aos jovens de interagir com os livros, de escolher o que vão ler e realmente lê-los, tendo um lugar seguro para discutir suas interpretações e aprofundá-las, contando com o suporte da professora no direcionamento da discussão. Posteriormente, essas interpretações são sistematizadas em um *podcast* produzido por membros do clube.

Marinho (2022), por sua vez, traz "O círculo de leitura na formação de professores de língua inglesa: Um relato de experiência no curso de Letras", sobre um círculo de leitura desenvolvido em três turmas distintas da disciplina de Literatura Inglesa (drama) no Instituto Federal do Ceará (IFCE) – Campus Camocim. A autora utiliza-se da metodologia proposta por Cosson (2014), com ajustes baseados em Daniels (2002) e Duncan (2012). Assim como Camila Pereira (2021), Marinho (2022) aponta para o decrescimento do número de leitores, inclusive entre os alunos do curso de Letras. Seu objetivo, então, é aplicar o círculo de leitura para que os alunos — professores em formação inicial — tenham contato com textos canônicos da literatura inglesa, especificamente, peças de William Shakespeare, e criem repertório para desenvolver a habilidade leitora — ou o letramento literário, como ela chama — de seus futuros alunos. Os resultados apresentados mostram que a participação no círculo de leitura desperta, nos futuros professores, a vontade de se aprofundar nos textos trabalhados, e, ainda, que eles consideram essa uma boa estratégia para trabalhar a literatura com seus futuros alunos.

Apesar de este ser um trabalho que utiliza o círculo de leitura em língua adicional, seu papel ainda é o de formar leitores, sem focar no desenvolvimento da competência linguística na língua adicional. Já o clube virtual de leitura do IF Baiano é, novamente, em língua materna/português. A partir das leituras aqui descritas, e de outras, é possível perceber que a utilização de literatura como meio de aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais[4] é bem estabelecida, e vem voltando aos holofotes, assim como o uso dos círculos de leitura como metodologia para estudo e aprofundamento dos estudos literários em língua materna. No

[4] O termo "língua adicional" vêm sendo adotado como termo guarda-chuva recentemente, enquanto o termo "língua estrangeira" vem caindo em desuso. Isso se dá, segundo Lôpo Ramos (2021), devido às novas demandas de um mundo migratório, e que não prevê hierarquização entre as línguas, incluindo, ainda, o conceito de língua franca. Assim, opto por usar "língua adicional" quando possível, mas mantendo a "língua estrangeira" quando falando de documentos que adotam ou adotaram essa denominação.

entanto, muito pouco se fala sobre a interseção dessas duas possibilidades: o uso da literatura a partir dos círculos de leitura na aula de língua adicional/inglesa. Minha pesquisa, portanto, se insere nessa lacuna.

A partir das discussões anteriores, é possível perceber que o círculo de leitura é uma metodologia para a leitura literária já consolidada em situações de aprendizagem de outros assuntos a partir da primeira língua/língua materna dos participantes. No entanto, pouco se sabe sobre seus atributos para aprender a própria língua da leitura empreendida, neste caso, uma língua adicional. Dessa forma, o problema aqui proposto busca investigar a seguinte hipótese: "o círculo de leitura influencia positivamente na aprendizagem de uma língua adicional".

Para confirmar ou negar tal hipótese, proponho, como objetivo geral, compreender as influências de um círculo de leitura literária na aprendizagem de língua inglesa em turmas do Ensino Médio integrado ao técnico. Para cumprir o objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

a) implementar um círculo de leitura literária nas turmas de segundo ano do Ensino Médio integrado ao técnico dos cursos de Controle Ambiental, Eletroeletrônica e Informática, em uma instituição de ensino federal;
b) identificar as *affordances* educacionais percebidas no andamento do círculo pelos alunos;
c) analisar as influências de tais *affordances* na aprendizagem de língua inglesa;
d) apontar indícios de desenvolvimento da autonomia dos alunos participantes por meio do círculo de leitura.

Agora, para uma melhor compreensão de tais objetivos, explico brevemente o que são as *affordances* – a conceituação mais detalhada está mais à frente, na seção 2.5. De forma muito resumida, as *affordances* são os potenciais de ação contidos em um ambiente ou objeto, e que podem ser percebidas ou não pelo agente, que se aproveita delas para interagir com o mundo ao seu redor. Como exemplo, pensemos em uma cadeira. A cadeira tem um potencial de ação amplamente difundido, o de sentar. No entanto, ela encerra em si outros potenciais para ação, que podem ser percebidos ou não pelo agente, dependendo de suas necessidades e observação: escorar uma porta, servir como escada para trocar uma lâmpada, ser usada como cabide para roupas usadas, como apoio para a criança que dá os primeiros passos… Todas essas possibilidades são *affordances* da cadeira. No contexto educacional, as *affordances* são as oportunidades de ação para a aprendizagem. É importante mencionar que nem todas as *affordances* são positivas, podendo aparecer em forma de limitações, rejeições e demandas, também.

Com os objetivos da presente tese estabelecidos, passo, agora, ao capítulo que visa à apresentação e discussão dos principais elementos constituintes da tese, passando pela legislação curricular brasileira, os conceitos de leitura e de autonomia e a expansão e aprofundamento do que são *affordances*. O terceiro capítulo se dedica a detalhar a metodologia utilizada. O capítulo 4 inaugura a análise, trazendo um panorama de quem são os participantes da pesquisa, enquanto no capítulo 5 faço a análise dos indícios de autonomia presentes nas narrativas do participantes, e no capítulo 6 apresento as análises referentes às *affordances*. A tese é encerrada, então, com as considerações finais acerca dos resultados após a análise.

2 GUIAS DE VIAGEM

Toda viagem precisa de um ponto que a guie: o norte, o Cruzeiro do Sul, a terra à vista. Nesta tese não seria diferente. Os guias do presente trabalho, entretanto, são legislações, teorias e conceituações. Aqui, apresento e discuto, sem pretensões de uma análise exaustiva, as leis e normas que regem o ensino de inglês no Brasil; o conceito de leitura e leitura no ensino de língua adicional; autonomia; motivação; e *affordances*.

2.1 Mas ensino de Língua Estrangeira Moderna não é aula de Literatura: um passeio pela legislação educacional brasileira

Mas é aula de Inglês, não de Literatura. E agora?

Apresento brevemente, a seguir, algumas considerações sobre a leitura no ensino de língua adicional, ao mesmo tempo em que vamos nos embrenhando pela legislação educacional brasileira, isto é, pelos parâmetros e regulamentos que regem os projetos pedagógicos e os currículos das escolas do Brasil.

Quero começar com uma breve anedota, instigada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), etapa do Ensino Médio. A BNCC é um documento que orienta os currículos das escolas de todo Brasil, estabelecendo as habilidades e competências que os alunos do ensino básico (fundamental e médio) devem adquirir em sua jornada escolar. É dividida em duas etapas, a etapa do Ensino Fundamental e a etapa do Ensino Médio, e dentro de cada etapa há as áreas de ensino, sendo elas "Linguagens e suas tecnologias", "Matemática e suas tecnologias", "Ciências da Natureza e suas tecnologias" e "Ciências Humanas e Sociais Aplicadas". O ensino de inglês se encaixa na primeira, mas, como somente o ensino de português é obrigatório em todo o ciclo de Ensino Médio, esta é a única disciplina que tem as habilidades específicas descritas no documento.

É logo o segundo parágrafo da etapa do Ensino Médio que chama minha atenção. Ele diz o seguinte: "Para além da necessidade de universalizar o atendimento, outros grandes desafios do Ensino Médio na atualidade são garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas aspirações presentes e futuras" (Brasil, 2018, p. 461). E é aqui que entra a tal anedota. O que relato aqui tem pouco de científico e muito da minha observação pessoal como professora do Ensino Médio em uma escola pública federal.

Em meados de 2023, propus aos alunos um trabalho que buscava repensar seus bairros de acordo com a filosofia da "cidade de 15 minutos", criada pelo colombiano Carlos Moreno,

que propõe que todos devem ter acesso a tudo que precisam para uma vida plena — e não apenas para sobreviver — em 15 minutos de caminhada. Isso inclui não só serviços básicos, como hospitais, farmácias, escolas e supermercados, mas também áreas verdes, espaços de lazer e cultura, restaurantes, pontos de acesso ao transporte público de qualidade, entre outros. Muitas vezes, os espaços (bairros e cidades) que adotam essa filosofia diminuem o acesso de — ou banem — carros, proporcionando mais segurança a pedestres e ciclistas, melhorando a qualidade do ar e abrindo espaço para áreas livres onde antes havia tráfego pesado ou áreas de estacionamento.

Os trabalhos, apesar de muito bem-feitos, em sua maioria apontavam para algo alarmante — em minha opinião. Grande parte dos alunos não tem repertório suficiente para pensar numa cidade mais humana, que priorize as pessoas e não os carros e as empresas. O bairro em que a escola se localiza, e em que parte dos alunos reside, foi alvo de vários dos trabalhos. Nesse bairro, há um shopping center protocolar. Uma construção enorme e cheia de vidros espelhados, cujo interior estéril e de luzes brancas e brilhantes, além de impedir a percepção da luz natural e da passagem do tempo, é igual a centenas, ou milhares, de outros shopping centers pelo Brasil, com as mesmas lojas de franquia, quiosques de alimentos ultraprocessados e carrinhos de controle remoto para as crianças entediadas. Não é crime gostar de passear no shopping, principalmente quando ele é um dos poucos elementos de lazer dentro do bairro, mas é preocupante que grande parte dos alunos considere que ele, por si só, já supra a necessidade de um local para lazer e cultura. Muitos dos trabalhos não traziam nem mesmo uma área ao ar livre, como uma praça ou parque, ou local para práticas de esporte. A academia de rede do tal shopping teria de dar conta.

Esse trabalho, em conjunto com outras conversas que já havíamos tido sobre a cidade e os cidadãos, mostrou, para mim, uma visão de mundo limitada ao que já existe e com aspirações que se conformam ao *status quo*. Não porque esses alunos sejam limitados em si mesmos, mas porque as oportunidades que tiveram até ali, a educação que os levou até aquele momento não os possibilitou ampliar seu repertório cultural, não os possibilitou elaborar outras perspectivas de vida. Como é possível, então, dizer que nosso Ensino Médio deve responder "às suas [dos estudantes] aspirações presentes e futuras", se essas possibilidades lhes foram tolhidas por uma educação conformista?

É na busca por uma educação libertadora (Freire, 1986, 1997), que amplie a visão de mundo e o capital cultural (Bordieu, 1979) dos alunos, que procuro mostrar que essas possibilidades, ou brechas, existem na nossa estrutura curricular, assim como fundamentação suficiente para utilizar da literatura na sala de aula de língua inglesa.

2.1.1 A regulamentação curricular do ensino de línguas estrangeiras modernas na escola

Os principais documentos que regem a educação no Brasil são a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998) e a já mencionada Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Para o Ensino Médio, há, ainda, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (Brasil, 2006).

A LDB, em sua redação original, postulava, no artigo 26, parágrafo 5º, que "[n]a parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição" (Brasil, 1996, online). Assim, a língua estrangeira moderna (LEM) a ser estudada podia ser escolhida baseada em aspectos locais e anseios da comunidade escolar, abrangendo, por exemplo, regiões de fronteira que se beneficiariam mais de um que de outro idioma. Em 2016, é editada Medida Provisória (MP), que altera o parágrafo 5º e propõe o ensino de língua inglesa a partir do sexto ano (antiga quinta série, mencionada na redação de 1996 da LDB), e que tem redação final dada pela Lei nº 13.415/2017 como "[n]o currículo do Ensino Fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa" (Brasil, 2017, online). Assim, apagam-se as possibilidades de uma escolha consciente feita pela comunidade escolar e encapsula-se o ensino de língua estrangeira moderna ao inglês, o que pode levar ao desinteresse e ao ressentimento dos alunos pela língua. Quanto ao Ensino Médio, a LDB diz, no artigo 35, parágrafo 4º, incluído pela Lei 13.415/2017:

> Os currículos do Ensino Médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (Brasil, 2017, online).

Tal proposição, incluída posteriormente pela lei que reforma a LDB, suplanta o disposto no inciso III do artigo 36 da redação original da LDB (Brasil, 1996), que dispunha: "III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição" (Brasil, 1996, online). É possível perceber, portanto, uma restrição quanto às LEM ofertadas no Ensino Médio, isto é, há uma homogeneização no currículo que despreza as características peculiares do ensino de línguas estrangeiras/adicionais e as características das próprias comunidades escolares. Tal disposição legislativa desconsidera, por exemplo, a

enorme área fronteiriça do Brasil com países falantes de espanhol e, em menor amplitude, de outros idiomas.

Assim como a LDB, a BNCC contempla apenas o ensino de inglês. Esse caso é ainda mais restrito: o documento, que está na terceira versão, traz a divisão do conhecimento em áreas, sendo elas: a) linguagens e suas tecnologias; b) matemática e suas tecnologias; c) ciências da natureza e suas tecnologias; e d) ciências humanas e sociais aplicadas; dentro da área de linguagens, não se fala mais em "ensino de línguas estrangeiras modernas", como na LDB, mas estritamente em "ensino de Língua Inglesa".

Essa redação, no entanto, aparece apenas na versão em vigor – a terceira. Na primeira versão, de 2015, a separação por áreas de conhecimento já aparece, ainda que com nomenclatura diferente daquela da versão de 2018. Dentro da "área de linguagens", há o "componente curricular língua estrangeira moderna". Logo na introdução a ele, o documento versa que:

> O compromisso do componente consiste em oferecer aos/às estudantes condições e conhecimentos necessários para vivenciarem situações que envolvam textos na(s) língua(s) em estudo relevantes às suas vidas e à interação com pessoas de outras formações socioculturais e nacionalidades, tendo em vista a participação em um mundo ampliado pelos diversos fluxos e tecnologias contemporâneos (Brasil, 2015, p. 67)

Tal trecho corrobora com o que propunha a LDB em sua primeira redação, de que as comunidades escolares, baseadas nas necessidades do contexto em que se situavam, nas expectativas e necessidades a serem sanadas, ou seja, baseadas em aspectos da conjuntura local-global, pudessem optar pela LEM que seria ensinada naquele contexto. Tal tarefa, no entanto, não aponta apenas para caminhos auspiciosos, e a própria BNCC reconhece isso:

> Entende-se, ainda, como desafio, a articulação entre línguas estrangeiras, tendo-se em vista a pluralidade das ofertas possíveis, não se restringindo apenas ao Inglês e ao Espanhol. Para tanto, é importante que cada comunidade escolar possa, a partir de discussão informada e subsidiada pelas secretarias de educação locais, escolher as línguas estrangeiras a serem ministradas, levando em conta as realidades locais específicas, a exemplo dos contatos com outras línguas em regiões de fronteira, em comunidades étnicas de imigração, em comunidades indígenas, entre outras. A pluralidade linguística, contudo, não deve prejudicar a possibilidade de avanço do conhecimento em uma das línguas. É preciso que a comunidade escolar busque modos de oferecer a continuidade dos estudos da língua escolhida pelos/as estudantes, ano após ano e em cada etapa da Educação Básica. Nesse sentido, há que se considerarem os diferentes níveis de conhecimento em língua estrangeira desejáveis para a atuação em diversos cenários, possibilitando diferentes pontos de partida, durante o percurso escolar, e oportunidades significativas, para vivenciar o uso da língua em gêneros discursivos relevantes e pertinentes para cada contexto de atuação (Brasil, 2015, p. 68).

A partir desse excerto, é possível perceber algumas pistas do que pode ter acontecido ao ensino de LEM. Não é segredo que, como diz o ditado popular, “na prática, a teoria é outra”, e que o modelo apresentado por ambas LDB e BNCC, em suas primeiras versões, apesar de parecer abrangente e inclusivo, também impunha diversos obstáculos, dentre eles a possibilidade de continuidade nos estudos, a (falta de) disponibilidade de professores, entre outros.

A segunda versão da BNCC, de 2016, também traz a “área de linguagens” e o componente “língua estrangeira moderna”, com redação de objetivos do componente similar à primeira versão. Nessa versão, há a informação de que a LDB (Brasil, 1996), já mencionada anteriormente, determina o oferecimento de uma LEM como componente obrigatório do currículo a partir do 6º ano do EF até o 3º ano do EM, que uma segunda língua seja oferecida em caráter optativo e que ambas devem ser escolhidas pela comunidade escolar. A grande novidade, nesta redação de 2016, é a explicitação da lei 11.161/2005, que não é mencionada na versão anterior. A lei 11.161/2005 dispunha sobre o ensino da língua espanhola e foi revogada pela lei 13.415/2017, da reforma da LDB. O dispositivo de 2005 “determina que a língua espanhola seja obrigatoriamente ofertada nas escolas e facultada como matrícula ao estudante” (Brasil, 2016, p. 119). Assim, é possível ver que, desde a primeira edição da BNCC (2015) e por grande parte da vigência da LDB (de 2005 a 2016), a questão colocada por esses documentos de “escolha da(s) língua(s) pela comunidade escolar” perpassava, obrigatoriamente, pela oferta de espanhol, ainda que esta não fosse uma das escolhas da comunidade.

Com a edição da medida provisória nº 746 de 2016, que posteriormente se tornaria, com as devidas modificações, a lei nº 13.415, que dispõe, entre outros, sobre a reforma da LDB, no entanto, a obrigatoriedade de oferta do espanhol como componente curricular cai, e entra em vigor a norma que estabelece o “ensino de inglês” ao invés de o “ensino de língua estrangeira moderna”. É a partir das alterações na LDB que o inglês como língua franca surge, conceito consolidado na terceira versão da BNCC, e este é, também, o tema da próxima seção.

2.1.2 A concepção de língua e linguagem nos documentos curriculares brasileiros

A concepção do que é uma língua influencia diretamente o modo como esta será ensinada. Por isso, esta seção será dedicada a apresentar, de forma breve, as principais correntes de conceituação do que é língua e os métodos e abordagens de ensino derivados delas, assim

como discutir a conceituação de língua e ensino presentes nos documentos curriculares brasileiros, já apresentados na seção 2.1.

De acordo com Borges e Vera Paiva (2019), até o surgimento da abordagem comunicativa em meados do século XX, não havia preocupação teórica sobre a natureza do ensino/aprendizagem, embora alguns métodos, como o Direto e o Audiolingual, se valessem de estudos advindos da psicologia. A concepção de língua, até então, era de um conjunto de estruturas sintáticas.

As concepções de língua e aprendizagem de uma abordagem, portanto, restringem os métodos e técnicas que podem ser utilizados dentro daquele espectro, dessa forma orientando, também, as práticas do professor. Nesse sentido, Larsen-Freeman e Anderson (2011) apontam cinco maneiras por que estudar métodos e metodologia pode ser benéfico na educação de professores:

1) ajuda os professores a perceberem, conscientemente, os padrões que usam ao ensinar e, portanto, a refletir sobre eles e sua prática, melhorando-a;
2) percebendo sua posição em relação ao processo de ensino e aprendizagem, os professores podem escolher ensinar de maneira diferente daquela que aprenderam, inclusive se posicionando a favor ou contra métodos impostos por autoridades e encontrando alternativas que se adequem a sua concepção de língua e ensinagem;
3) conhecimento sobre métodos é conhecimento básico sobre ensino de línguas, o que possibilita que os professores se filiem a comunidades de prática e adquiram o "discurso" daquela comunidade, além de permitir que os professores se tornem menos isolados e com uma identidade profissional mais desenvolvida;
4) ao fazer parte de uma comunidade discursiva, os professores podem ser desafiados a rever suas concepções e a se atualizarem;
5) o conhecimento de métodos ajuda professores a expandir seu repertório de técnicas, o que pode proporcionar avanço na carreira e à adoção de novas concepções pedagógicas, depois de testar a técnica apoiada em uma abordagem distinta daquela que ele adota. O repertório mais vasto também ajuda o professor a lidar mais efetivamente com a diversidade de pensamentos e ações dentro da sala de aula.

Tendo tais considerações em mente, é possível mencionar diversos modelos teóricos adotados ao longo dos anos no ensino de línguas, dos quais derivam diversas abordagens, métodos e técnicas. Entre eles, há a abordagem da gramática e tradução, também chamada de abordagem tradicional; a abordagem direta; abordagem para a leitura; audiolingual; comunicativa; natural; entre diversas outras, que foram aplicadas através de diferentes métodos

(Leffa, 1988). Não vou me deter em explicar cada uma delas, pois são muitas e com nuances infinitas. No entanto, a seguir faço um apanhado sobre a abordagem da gramática e tradução, da visão behaviorista, da visão cognitivista e da visão sociointeracional. A primeira por sua importância histórica, e as outras três por serem as contidas nos PCN e fornecerem a base teórica para a maioria das abordagens e dos métodos mencionados.

A abordagem da gramática e tradução (AGT) é a mais longeva no ensino de línguas, e apoia-se em uma visão estruturalista da língua, isto é, de que aprender as estruturas de uma língua basta para aprender a língua em si. A AGT, segundo Larsen-Freeman e Anderson (2011), busca desenvolver, principalmente, as habilidades de leitura e escrita, trabalhando majoritariamente com textos literários e tendo o professor como a autoridade da sala. É imprescindível, para a AGT, que os alunos encontrem as respostas corretas, e o professor é o detentor do conhecimento que as provê em caso de erro ou dúvidas por parte dos aprendizes. Apesar de ser uma abordagem antiga, a AGT ainda reverbera no ensino de línguas com outras roupagens.

A visão behaviorista, por sua vez, reforça que a língua pode ser aprendida por meio da aquisição de novos hábitos, o que seria atingido com a automatização desses processos por meio de estímulo, resposta e reforço (Brasil, 1998). A visão behaviorista surge a partir dos estudos de Pavlov (1927) e Skinner (1935) sobre o comportamento humano e considera o estudante como um receptor passivo das unidades de repetição/unidades linguísticas (Schulz; Custódio; Viapiana, 2012).

A abordagem audiolingual, por sua vez, tem como pilar teórico as concepções behavioristas de linguagem, considerando a língua como uma característica "[...] humana, auditiva-oral, e simbolicamente significativa" (Anthony, 1963, p. 8 *apud* Borges; Paiva, V., 2011, p. 339). Com isso, o foco principal é na oralidade e, assim como na AGT, no processo de ensino e no professor, tendo o aluno pouca ou nenhuma autonomia. Ainda de forma similar à AGT, o erro não é bem aceito e, se fosse detectado, isso seria devido à inadequação dos procedimentos de ensino. Assim, "os erros teriam de ser imediatamente eliminados ou corrigidos para que não afetassem, negativamente, o processo de aprendizagem como um todo, inclusive os de outros colegas que tivessem sido expostos aos erros" (Brasil, 1998, p. 56).

Passando para a visão cognitivista, há o deslocamento do foco do ensino do professor para o aluno. Aqui, os erros passam a ser entendidos como parte do processo de aprendizagem. Entende-se, também, que a mente humana está, cognitivamente falando, apta a aprender uma língua. Assim, se é possível aprender uma, é possível aprender mais de uma. Segundo os PCN, de acordo com a visão cognitivista,

> Ao ser exposto à língua estrangeira, o aluno, com base no que sabe sobre as regras de sua língua materna, elabora hipóteses sobre a nova língua e as testa no ato comunicativo em sala de aula ou fora dela. Os erros, então, passam a ser considerados como evidência de que a aprendizagem está em desenvolvimento, ou seja, são hipóteses elaboradas pelo aluno em seu esforço cognitivo de aprender a língua estrangeira (Brasil, 1998, p. 56).

A visão cognitivista pode ser vista, então, como uma reação à abordagem audiolingual, valorizando o processo de aprendizagem e não somente o acerto e dando igual importância para a linguagem escrita e para a linguagem oral.

Por fim, a visão sociointeracional busca explicar a aprendizagem por meio da interação, seja ela entre professor e alunos ou entre alunos. Segundo os PCN (Brasil, 1998), a visão sociointeracional aponta que aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, de modo que os participantes da interação são perpassados pelo contexto histórico, cultural, social e institucional em que se localizam. Os processos cognitivos seriam iniciados, portanto, por meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática social, de modo a resolver tarefas de construção de significado ou conhecimento com que eles possam se deparar.

A visão sociointeracional no ensino de línguas é bastante próxima das abordagens interacionais para a leitura, que serão tratadas na seção 2.2.1.3, e, no ensino de línguas, empresta características para a abordagem comunicativa e para a abordagem complexa do ensino de línguas. É possível ver, também, características da visão sociointeracional no que propõe van Lier (2000; 2004; 2008) para a aprendizagem de línguas por meio da interação na língua alvo, ao tratar das *affordances* de aprendizagem de línguas, o que será abordado na seção 2.5.

A partir dessas considerações, então, parto para a análise do texto da BNCC, dos PCN e das OCEM quanto ao ensino de língua estrangeira/língua inglesa, de modo a identificar características de uma ou outra visão na legislação curricular brasileira. Escolhi fazer a discussão nesta ordem, e não na ordem de publicação dos documentos, devido ao contato que temos com esses documentos - a BNCC é a mesma presente no dia-a-dia da escola, seguida pelos PCN e só depois pelas OCEM, essas com muito menos ibope.

2.1.2.1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A BNCC, assim como os PCN, traz orientações curriculares que se dividem em áreas estabelecidas pela LDB, como já mencionado anteriormente. No entanto, os dois documentos se dividem, também, em níveis de ensino. No caso da BNCC, há “a etapa da educação infantil”,

“a etapa do Ensino Fundamental” e “a etapa do Ensino Médio”. Aqui, o foco recai nas duas últimas, quando há ensino de língua inglesa.

Na etapa do Ensino Fundamental, o texto do documento começa discorrendo sobre as bases políticas em que o ensino de língua inglesa proposto se insere. Isto é, a BNCC reconhece que aprender uma língua vai além de aprender estruturas e vocabulários, situando a participação cidadã do aprendiz no mundo, como é possível perceber no trecho abaixo:

> Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas (Brasil, 2018, p. 243).

A partir do excerto, a BNCC demarca que o estudo da língua inglesa na escola deve ter caráter formativo, de inserir o aluno-cidadão nas práticas comunicativas do mundo de forma crítica. Assim, mais do que apenas ensinar o sistema linguístico, o professor deve permitir que o aluno desenvolva autonomia e pensamento crítico – como proposto nas atividades desta tese – e exercite sua competência comunicativa, desenvolvendo, também, a capacidade de agir frente a novos conhecimentos e diferentes culturas.

Nesse sentido, a BNCC adota o conceito de “inglês como língua franca”. Segundo Lopes e Baumgartner (2019, p. 2), o inglês como língua franca é “aprendido/ensinado para fins de comunicação intercultural, em contextos multilíngues, em que pode ou não haver um nativo presente”. A BNCC diz: “o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca” (Brasil, 2018, p. 243).

Ainda de acordo com Lopes e Baumgartner (2019), a língua franca é usada em diversas funções comunicativas, incluindo a comunicação intercultural. Assim, é possível ver indícios de que a concepção da BNCC de “inglês como língua franca” tem bases na visão sociointeracional da língua, isto é, de que aprender uma língua tem mais a ver com a interação com o outro do que propriamente com as estruturas e processos cognitivos que levam a isso.

O texto da BNCC também traz que o tratamento do inglês como língua franca o desvincula de uma noção de pertencimento a um território e legitima seus usos locais. Assim,

> Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para

> a compreensão de como *elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem*, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (Brasil, 2018, p. 242, grifos meus)

Isto é, ao justificar a adoção da noção de inglês como língua franca, a BNCC expõe, mais uma vez, a importância da prática social da linguagem para a aprendizagem, inserindo-se, mais uma vez, na visão sociointeracional da língua.

Ao tratar da implicação da adoção de inglês como língua franca nas abordagens de ensino, o texto do documento mais uma vez deixa transparecer a filiação a uma visão sociointeracional da língua. Ao explicar que, assim, crenças de que há um inglês melhor ou mais adequado são combatidas, e que usos locais do inglês deixam ser tratados como curiosidades ou mesmo erros, o texto diz:

> Muito pelo contrário – é tratar usos locais do inglês e recursos linguísticos a eles relacionados na perspectiva de *construção de um repertório linguístico*, que deve ser analisado e disponibilizado ao aluno para dele *fazer uso observando sempre a condição de inteligibilidade na interação linguística* (Brasil, 2018, p. 242, grifos meus)

Assim, percebe-se, novamente, a centralidade da interação linguística – base da visão sociointeracional – na concepção adotada pela BNCC.

Depois de explicitar os pontos norteadores da concepção de língua adotada no documento, há a descrição dos eixos organizadores propostos para o componente Língua Inglesa no documento. Esses eixos são: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão cultural. Após a apresentação destes, o documento aponta:

> É imprescindível dizer que esses eixos, embora tratados de forma separada na explicitação da BNCC, estão intrinsecamente ligados *nas práticas sociais de usos da língua inglesa* e devem ser assim trabalhados nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar. Em outras palavras, é a **língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal** que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de Conhecimentos linguísticos, tratado como pré-requisito para esse uso (Brasil, 2018, p. 245. Grifos em negrito dos autores, grifos em itálico meus).

É possível perceber, mais uma vez, a relevância de aspectos sociointeracionais para as propostas curriculares da BNCC, assim como o trabalho com habilidades integradas da língua. Nota-se, também, que o texto não coloca os "conhecimentos linguísticos" como pré-requisito para o uso da língua, isto é, valora-se a competência comunicativa acima da competência linguística, o que indica uma desassociação com a visão estruturalista da língua.

Passo, agora, à etapa do Ensino Médio. É importante notar que, nessa etapa, não há uma seção específica dedicada ao ensino de Língua Inglesa, que é abrangida pela área de Linguagens e suas tecnologias e tratada dentro desse todo.

No Ensino Médio, a BNCC da área de Linguagens e suas tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens do Ensino Fundamental, mobilizando e articulando conhecimentos dos componentes da área em conjunto com outras habilidades. Assim, o documento considera

> os fundamentos básicos de ensino e aprendizagem das Linguagens, que, ao longo de mais de três décadas, têm se comprometido com uma formação voltada a possibilitar uma *participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens* (Brasil, 2018, p. 481, grifos dos autores).

Ou seja, mais uma vez o documento deixa claro que a participação do aluno no mundo por meio da linguagem é o objetivo primeiro do ensino de língua inglesa – e das outras linguagens contempladas – na escola, o que coaduna com a visão sociointeracionista de que é por meio da interação que ocorre a aprendizagem e vice-versa. Essa percepção também é colocada pela BNCC ao discorrer sobre o papel da aprendizagem de língua inglesa, especificamente:

> Aspectos como precisão, padronização, erro, imitação e nível de proficiência ou domínio da língua são substituídos por noções mais abrangentes e relacionadas ao universo discursivo nas práticas situadas dentro dos campos de atuação, como inteligibilidade, singularidade, variedade, criatividade/invenção e repertório. Trata-se também de possibilitar aos estudantes cooperar e compartilhar informações e conhecimentos por meio da língua inglesa, como também agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global (Brasil, 2018, p. 485).

Conforme o exposto acima, é possível indicar que a BNCC adota, além do explícito "inglês como língua franca", a visão sociointeracionista de língua, o que pode orientar professores a diversas abordagens e métodos de ensino, ou até para o uso misto destes, desde que circunscritos às orientações que tal visão oferece. Assim, prezar pela interação entre professor e alunos e entre alunos, desenvolver a competência comunicativa em conjunto com a competência linguística, ao invés de priorizar a última em detrimento da primeira, desenvolver o pensamento crítico, a ação cidadã e a autonomia interacional do aluno se colocam como aspectos centrais no currículo de Língua Inglesa orientado pela BNCC. A seguir, passo para a análise do texto dos PCN.

2.1.2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Assim como a BNCC, os PCN também são organizados em etapas, aqui chamados de "ciclos", com o componente "língua estrangeira" presente nos PCN do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (hoje Anos Finais). Como os PCN, de 1998, são anteriores à Lei 13.415/2017, que institui o ensino de Língua Inglesa, e não de língua estrangeira moderna (LEM), o componente aqui tratado é "língua estrangeira", ao contrário da BNCC, que, posterior à referida lei, já traz o componente "Língua Inglesa".

Passando para o Inglês, ao contrário da BNCC, que explicita a adoção do conceito de "inglês como língua franca", mas que apresenta apenas de modo subjacente a visão de língua adotada, os PCN são bastante claros: já no parágrafo introdutório, o documento constata: "Assim, caracterizar o objeto de ensino significa caracterizar os conhecimentos e os usos que as pessoas fazem deles ao agirem na sociedade" (Brasil, 1998, p. 27), indicando o que vem pela frente e mostrando indícios de que o *fazer* está ligado ao aprender a língua, isto é, é a partir do uso da língua, em seu propósito comunicativo, que se aprende. Isto é confirmado no segundo tópico a ser abordado na caracterização do objeto de ensino, "a natureza sociointeracional da linguagem" (Brasil, 1998, p. 27).

Ao caracterizar esta natureza, o documento fala de alguns pontos já abordados nesta tese, como a concepção de língua como sistema sociointeracional, que constrói significado na relação com o outro; e introduz outros, como o dialogismo na negociação de sentidos. Nessa caracterização da língua como possuindo natureza sociointeracional, os PCN de língua estrangeira nos 3º e 4º ciclo do Ensino Fundamental trazem, também, a noção de discurso e de que o sentido é construído por seus participantes e marcado pelo mundo social que os envolve, apontando que o contexto e as marcas sociais dos participantes do discurso podem agir como determinantes na interpretação das interações, completando: "Vale dizer que o exercício do poder no discurso e o de resistência a ele são típicos dos encontros interacionais que se vivem no dia-a-dia. Quem usa a linguagem com alguém, o faz de algum lugar determinado social e historicamente" (Brasil, 1998, p. 27).

As interrelações entre poder e discurso e as marcas da socialização no discurso e na negociação de sentido estão ligadas não só à visão sociointeracional de língua, mas também à noção de comunidades discursivas e interpretativas, elemento fundamental para a construção desta tese e que é abordado com mais detalhes na seção 2.2.5.1. As comunidades interpretativas são comunidades que compartilham de um código linguístico e de experiências sociais similares, permitindo, assim, que haja a compreensão de um texto por aquela comunidade. Gee (1992), no entanto, propõe a existência do Discurso, um código linguístico e social que deve ser adquirido por determinado indivíduo que deseje se filiar a uma comunidade discursiva. O

conceito de comunidade discursiva é resgatado por Leffa (2006), que aponta, assim como os PCN, as relações de poder envolvidas não só na interação, mas também na possibilidade – ou não – de filiação a determinadas comunidades, e as marcas sociais que agem durante o processo de construção do significado.

Diante disso, o próprio texto dos PCN já nos evidencia a visão adotada quanto à língua e seu ensino, além de mostrar similaridades com outros conceitos adotados neste trabalho. Isso também pode ser visto nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), tema da próxima seção.

2.1.2.3 As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)

Assim como os PCN, as OCEM (Brasil, 2006) são anteriores à Lei 13.415/2017, mas posteriores à Lei 11.161/2005, e trazem o componente "línguas estrangeiras" e o componente "Espanhol", já que este era o idioma que as escolas eram obrigadas a oferecer.

Embora o documento voltado para o Ensino Médio não seja tão claro quanto aquele do Ensino Fundamental, é possível identificar indícios que apontam que a visão de língua adotada esteja na ordem do sociointeracionismo.

Nas OCEM, são apresentados diversos textos discorrendo sobre os conhecimentos de línguas estrangeiras, divididos entre: a) o papel educacional do ensino de Línguas Estrangeiras na escola e a noção de cidadania; b) Inclusão/exclusão – global/local; c) Letramento; d) Orientações pedagógicas: desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da prática escrita (segundo as teorias sobre letramento); e e) Considerações finais.

Dentro de tais textos, é possível identificar assuntos em comum tanto com os PCN do EF quanto com a BNCC, nomeadamente o foco deslocado das competências linguísticas para as competências comunicativas, a valorização do conhecimento local em detrimento de uma noção globalizada e colonialista do ensino de línguas e a busca por uma educação crítica e que permita a formação autônoma e cidadã do educando.

Ao falar deste último tópico, as OCEM discorrem sobre o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira, propondo que este "vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos" (Brasil, 2006, p. 92). Assim, é possível perceber que, apesar de uma relação com a visão sociointeracionista da língua, o principal objetivo do ensino de línguas no Ensino Médio, proposto pelas OCEM, não é estritamente ligado ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, mas de seu caráter como cidadão global, o que pode distanciar o texto

das OCEM daquele proposto nos PCN para o Ensino Fundamental. Assim, a proposta primeva das OCEM é de uma educação linguística que seja inclusiva digital e socialmente e que atenda à necessidade de se letrar social e culturalmente os alunos, formando-os como cidadãos globais que, ainda assim, valorizem os saberes locais e que compreendam e ajam de forma transversal nos assuntos do dia a dia e do mundo, entendendo a multiplicidade de línguas e linguagens que existem.

Resumidamente, os PCN para o Ensino Fundamental (3º e 4º ciclos) trazem de forma explícita a adoção da visão sociointeracionista de língua para os parâmetros do currículo de língua estrangeira, enquanto as OCEM o fazem de forma implícita e com ressalvas, priorizando uma formação cidadã e crítica para o uso da língua.

Para finalizar o capítulo sobre legislação, passo a tratar, agora, da função da literatura no ensino de línguas.

2.1.3 A literatura no currículo de Língua Estrangeira Moderna/Língua Inglesa

Depois de considerar a visão de língua adotada nos documentos que regem os currículos escolares brasileiros, busco neles como se dá a utilização de material literário nos componentes curriculares de língua inglesa/língua estrangeira moderna (LEM).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental (Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental (Brasil, 2018) nem mesmo mencionam a leitura de livros literários, focando em produções curtas, enquanto a BNCC para o Ensino Médio (Brasil, 2018) menciona o contato e o conhecimento com diversas expressões artísticas e culturais e a expansão do repertório linguístico dos alunos, mas sem citar diretamente a leitura de textos literários extensos. Já nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (Brasil, 2006a), a leitura é vista como prática de letramento, sugerindo um trabalho que trate o conhecimento como um todo e não de forma compartimentada, que reduzam os textos em sua complexidade e foquem em aspectos meramente linguísticos, visão próxima àquela que adoto quando falo de leitura extensiva e/ou literária.

É importante mencionar, também, que a BNCC para o Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 481-482) traz sete competências específicas para serem desenvolvidas na área de Linguagens e suas tecnologias no Ensino Médio. Dentre elas, destaco trechos de duas: “utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária [...]”, da competência 3, e “[...] mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas

para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas", da competência 6. Ambas as competências mencionadas vão ao encontro do que o círculo de leitura se propõe a fazer, ao proporcionar contato com manifestações artístico-literárias de diversas culturas e buscar a negociação de sentidos dessas obras, de forma que os alunos possam, no percurso, também se (re)constituírem como cidadãos críticos e autônomos.

Nesse sentido, é possível retomar a fala de Vera Paiva (2000), que afirma que a leitura não deve ser ensinada de forma isolada, mas em conjunto com as outras habilidades linguísticas e situada socialmente. A autora, em conjunto com colegas (Paiva, V. *et al*., 2012, p. 24), explica: "A leitura é entendida como um processo de produção crítica de sentido a partir do texto", corroborando o que preconiza a BNCC. Vera Paiva *et al.* (2012, p. 24) complementam: "ele [o processo de leitura] mobiliza uma gama de conhecimentos, habilidades e processamentos que interagem entre si para promover a interação do leitor com o autor, com outros leitores e com o texto". É a partir dessa visão que o círculo de leitura se justifica enquanto prática de leitura, mas também como prática comunicativa que busca desenvolver a proficiência em uma língua adicional. Entende-se a leitura não como instrumento isolado para aprender *sobre* a língua, mas como prática social para aprender *a própria língua* e suas nuances.

Collie e Slater (1987) enveredam por esse caminho ao discutirem as razões pelas quais a literatura começou a ser excluída dos currículos de língua estrangeira em meados dos anos 1940 e por que a partir dos anos 1980 ela voltou a aparecer. Os autores afirmam que, muitas vezes, os aprendizes buscam se familiarizar com os padrões de interação social dos países que utilizam a língua alvo, e que o mundo da ficção os retrata de forma contextualizada, o que "gradualmente revela os códigos ou suposições que moldam tal interação" (Collie; Slater, 1987, p. 5). É possível enxergar, aqui, como as colocações de Collie e Slater (1987) coadunam com o disposto tanto pela BNCC (Brasil, 2018), quanto por Vera Paiva (2000) e Vera Paiva *et al*. (2012). É importante frisar, no entanto, que hoje é possível ter acesso a esses padrões de interação social também por meio de outros suportes, tais como as redes sociais, que proporcionam não só a observação, como a efetiva participação do aprendiz como interlocutor. Isso não exclui, contudo, o papel que a leitura pode desempenhar, permitindo a exploração de outras realidades e mundos, além de proporcionar o contato com padrões de linguagem presentes em outros contextos que não aqueles de redes sociais, emulando e descrevendo mundos concretos ou abstratos, reais ou fantásticos.

2.2 A leitura

A leitura e a escrita, ao contrário das habilidades orais, não são uma herança da evolução humana, nem se aprendem naturalmente. Sim-Sim (2001) aponta que a aprendizagem da leitura é um processo complexo e moroso, e que, ainda, requer motivação, esforço e prática. Além disso, o domínio das habilidades de leitura e produção textual habilitam o indivíduo a participar na sociedade de forma mais plena, exercitando seu papel cidadão e engajando nas interações sociais materializadas por meio do texto escrito.

Entretanto, apesar da importância da leitura – e do seu ensino –, há pouco consenso sobre como ela se constitui e se dá, havendo diferentes correntes que entendem o fenômeno de ler de diferentes maneiras. Essas correntes teóricas podem privilegiar o texto e seus aspectos internos; o aspecto cognitivo e o leitor em si; ou, ainda, priorizar o contexto social em que autor, texto e leitor se localizam (Tiraboschi, 2015).

Ao resgatar o que dizem Coscarelli e Cafiero (2013, p. 11), ao tratarem do ensino de leitura, traz-se a importância de definir uma concepção sobre o que é ler: "São essas concepções que orientam o seu fazer em sala de aula (...). Ao fazermos uma opção por uma concepção de linguagem e de língua como interação, optamos também pela construção de novos conceitos de leitura, de texto e de gêneros". Assim, este capítulo se debruça sobre a leitura e suas concepções, buscando apresentar, de maneira breve, um histórico das principais abordagens da leitura e justificando aquela escolhida neste trabalho.

2.2.1 As correntes teóricas de como se dá a leitura

Nesta seção, trago as principais abordagens de como se dá a leitura: a ascendente, a descendente e aquelas filiadas ao sócio-interacionismo.

2.2.1.1 A abordagem ascendente

Na abordagem ascendente, as teorias sobre a leitura a caracterizam como uma atividade de decodificação de elementos. Isto é, os códigos gráficos que compõem o texto são lidos e processados de maneira linear, e é aí que jaz o significado – o leitor simplesmente o extrai do texto. O foco aqui é, como aponta Leffa (1999), o texto.

Sendo o texto o fornecedor de todos os elementos necessários para a significação da leitura, há, portanto, o processo ascendente, que flui de baixo para cima, do texto para o leitor.

Diferentes leitores teriam, portanto, o mesmo resultado, isto é, chegariam à mesma interpretação de um mesmo texto. Leffa (1999) explica:

> Na medida em que ler é extrair significados, um mesmo texto produz sempre os mesmos significados, pelo menos em leitores de um mesmo nível de competência. O mais competente pode ditar o significado ao menos competente, incluindo a situação típica de sala de aula, onde o texto significa aquilo que o professor diz que ele significa (Leffa, 1999, p. 6-7).

Na abordagem ascendente, há, ainda, a ênfase do processo linear da leitura. Ou seja, os olhos fariam movimentos articulados lineares, processando letra por letra e linha por linha, sem se adiantarem, sem pularem palavras ou mesmo frases inteiras, e sem irem e voltarem no texto.

O modelo da abordagem ascendente suscita diversas críticas, principalmente pela ênfase no processamento linear da leitura. Foucambert (1994, p. 6) aponta que "ler é explorar a escrita de uma maneira não-linear [...]. [J]amais se chega ao significado de um texto pela soma do sentido das sucessivas palavras que o compõem", e, a partir de suas colocações, é possível apontar, também, que diferentes leituras se dão de diferentes modos. O tipo e o gênero do texto que se lê, assim como o suporte (impresso ou eletrônico) que se usa, possibilitam diferentes tipos de leitura, mais ou menos lineares, ou ainda mais ou menos entrecortadas por hipertextos. A abordagem ascendente, além de tudo, desconsidera o papel do leitor na leitura.

2.2.1.2 A abordagem descendente

Se em um primeiro momento tem-se uma perspectiva estruturalista da leitura, baseada somente no texto, é a partir das críticas e das inconsistências encontradas nos modelos que se filiam à abordagem ascendente que a abordagem descendente surge. Essa abordagem pode ser considerada cognitivista, no que Leffa (1999) chama de ênfase no leitor.

Como modelos de uma abordagem cognitivista, esses enfocam os processos mentais articulados pelo leitor na prática de leitura. Assim, o texto já não é o detentor do sentido, que deve "apenas" ser decodificado pelo leitor. O leitor passa, então, a ter um caráter mais ativo na interpretação do texto, sendo sua experiência de vida e seu conhecimento prévio os elementos mais importantes para decodificar o texto.

Na perspectiva descendente, então, o significado fluiria de cima (o leitor) para baixo (o texto). O processamento da leitura se daria por meio de diversas operações articuladas pelo leitor. Essa perspectiva envolveria, também, os conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos do leitor.

Assim, a leitura como processo descendente tira o leitor de seu papel passivo e lhe designa um papel ativo, atribuindo ao invés de extraindo significado do texto. Goodman (1976), expoente na criação desse modelo, explica a leitura como

> um processo seletivo. Envolve o uso parcial de pistas linguísticas mínimas disponíveis selecionadas a partir do insumo perceptual baseadas na expectativa do leitor. Como essa informação parcial é processada, tentativas de decisões são feitas para ser confirmadas, rejeitadas, ou refinadas com o progresso da leitura (Goodman, 1976, p. 498).

É possível perceber, a partir do que coloca Goodman (1976), o apontado anteriormente: o texto já não detém todo o sentido e o apresenta ao leitor, mas funciona como um "mapa da mina", que apresenta pistas para que o leitor localize um sentido já construído em sua mente. Nesse sentido, Leffa (1999) aponta que

> O leitor passa a ser visto como o soberano absoluto na construção do significado. Como o significado não é extraído mas atribuído, o leitor tem o poder de atribuir o significado que lhe aprouver. Não há significado certo ou errado, há apenas o significado do leitor. Se a interpretação do aluno entrar em choque com a interpretação do professor, prevale a interpretação do aluno na medida em que ele é que é o leitor (Leffa, 1999, p. 15).

Assim, é possível perceber como a abordagem descendente se apresenta como uma abordagem cognitivista, mentalista. Ou seja, para os modelos pautados nesta abordagem, o processamento da leitura se dá inteiramente na mente do leitor. Ainda que, diferentemente da abordagem ascendente, considere não só o texto, mas principalmente o leitor, a abordagem descendente é indiferente aos aspectos interacionais da leitura, desprezando as condições de produção e consumo do discurso na construção do sentido.

2.2.1.3 As abordagens interacionais

Enquanto as abordagens ascendente e descendente se baseiam em modelos mais ou menos homogêneos, quando se trata de abordagens interacionais, fala-se de diversas vertentes teóricas, que podem, ainda, privilegiar uma ou outra visão, principalmente a cognitivista e a sociointeracionista. Como visto na seção 2.2.1.2, os modelos descendentes eram completamente baseados nessa visão cognitivista, e alguns modelos interacionais ainda privilegiam esse aspecto, ainda que em outro viés. Assim, esses modelos tendem a enfatizar os processos cognitivos envolvidos na leitura, mas sem desprezar todos os outros, enquanto outros

evidenciam a interação autor-texto-leitor e entre estes e o contexto sociocultural em que estão inseridos.

Para Hudson (2007), são três as vertentes que guiam as pesquisas em leitura no paradigma interacionista. A primeira focaliza as habilidades cognitivas como independentes da compreensão geral; a segunda prioriza a interação entre conhecimento prévio e texto; e a terceira, os aspectos sociais, contextuais e as relações de poder que permeiam a construção de sentido.

A primeira vertente, chamada de visão autônoma da leitura por Street (1993), investiga a leitura como processo independente de aspectos contextuais. Assim, a vertente prega que o contexto em que se inserem texto, autor e leitor pode até auxiliar na interpretação, mas não tem uma influência tão grande quanto o processo cognitivo. As pesquisas desse tipo buscam investigar o processo de leitura por meio de trechos e fragmentos isolados, usando de tecnologias que captam o movimento dos olhos e registram a velocidade de resposta, entre outros (Tiraboschi, 2015).

A segunda vertente, por sua vez, prioriza a interação entre o conhecimento de mundo e as experiências do leitor e o texto. Segundo Tiraboschi (2015, p. 38), "o foco é colocado na predição do sentido intencionado pelo autor a partir da ativação do conhecimento prévio e confirmação através da leitura". Isto seria possibilitado por uma visão de que a língua possui uma superfície estrutural, constituída pelos elementos linguísticos, e uma superfície mais profunda, de onde se pode extrair o significado de determinado texto (Smith, 1989). Essa seria, portanto, uma perspectiva que mescla as abordagens ascendente e descendente, por tomar a leitura como processo que parte ora do leitor, ora do texto, dependendo da necessidade expressa pela situação de leitura.

A terceira vertente, por fim, toma o contexto social como elemento fundamental para o entendimento da leitura. Essa vertente é pautada nos estudos dos Novos Letramentos, e leva em conta práticas que questionam o papel da leitura e da escrita em determinados contextos sociais, assim como as convenções relativas a ele, buscando também entender as expectativas dos leitores envolvidas no processo de leitura e o papel da seleção de tópicos e gêneros apropriados para cada situação. Dessa forma, haveria um processo de leitura interativo, que leva em conta não só o processamento dos elementos internos do texto e os processos mentais e o conhecimento de mundo do leitor, mas também a relação entre eles e o contexto social em que a leitura se dá. É a partir dessa relação contextual que leitores e escritores, ao negociarem sentidos, se posicionam ideologicamente, fazendo do processo de leitura algo que envolve relações sociais de poder e de controle (Gee, 1992; Leffa, 1999).

Para Leffa (1999), por outro lado, a terceira vertente proposta por Hudson (2007) seria a "perspectiva interacional", que acabou por perpassar todas as linhas teóricas da leitura. Para o autor, no entanto, tal perspectiva dá maior ênfase às abordagens psicolinguística e social.

Na psicolinguística, Leffa (1999) aborda suas principais propostas, a abordagem transacional e a teoria da compensação. A abordagem transacional seria uma revisão das abordagens descendentes, que priorizam a perspectiva do leitor. No entanto, na abordagem transacional, a construção de sentido não fica restrita ao conhecimento de mundo do leitor, mas se dá por meio das mudanças impressas em leitor, autor e texto por meio da transação empreendida na leitura. Nas palavras de Leffa,

> Muda o autor na medida em que vai escrevendo o texto, muda o leitor na medida em que o vai lendo e muda também o texto, tanto durante a escrita como durante a leitura. O texto, em outras palavras, é construído não só pelo autor ao produzi-lo, mas também pelo leitor ao lê-lo (Leffa, 1999, p. 16).

Já na teoria da compensação, considera-se que a leitura envolve diversas formas de conhecimento – lexical, sintático, semântico, textual, enciclopédico… – e que essas formas interagem entre si para haver a construção de sentido, com uma fatia maior ou menor de participação, dependendo das necessidades do leitor (Leffa, 1999). Assim, se há uma carência em algum desses conhecimentos, o leitor compensa essa carência usando mais de outra forma de conhecimento para descobrir o significado de um termo que não conhece (Leffa, 1999).

Coscarelli (2002) propõe, baseada na psicolinguística, que a leitura se desdobra em diversos subprocessos, nomeadamente o processamento lexical, o processamento sintático, a construção da coerência local, a construção da coerência temática e a construção da coerência externa ou processamento integrativo. O processamento lexical seria o processo de reconhecer as palavras como tal, que, de acordo com a autora, ocorre de forma automática e inconsciente em leitores maduros. No entanto, é possível inferir que, em leitores "imaturos" ou com baixa proficiência, essa operação seria dificultada pela pouca familiaridade com o idioma.

O processamento sintático, assim como o lexical, ocorreria rapidamente e inconscientemente por parte dos leitores, a não ser que haja algum problema – novamente, é possível inferir que o leitor com menor proficiência na língua em que está lendo fará um esforço consciente para processar o que lê sintaticamente. Nessa operação, os leitores estruturam as palavras sintaticamente. De acordo com Coscarelli (2002), décadas antes de seu texto ser publicado, especialistas consideravam que o processo de leitura terminava nesse ponto, sem considerar que o texto como um todo deve formar uma unidade de coerência.

Assim, o próximo passo do processamento da leitura, segundo Coscarelli (2002), é a construção da coerência (ou significado) local. É nessa parte da leitura que o leitor analisa o significado das frases e das relações entre elas, resultando em unidades de significado. Essas unidades de significado, no entanto, podem ser construídas tanto a partir do texto quanto do seu conhecimento sobre o assunto, ou, ainda, de uma mistura entre os dois. É quando utiliza seu conhecimento prévio que o leitor produz inferências (Coscarelli, 2002). Da mesma forma que nos outros subprocessos, alguns fatores podem influenciar no bom andamento da leitura, e, apesar de não citado, mais uma vez é possível inferir que a proficiência na língua do texto é um desses fatores. Além da coerência local, há o subprocesso leitor da construção da coerência temática. Nessa operação, o leitor "relaciona o significado das sentenças entre si, construindo com elas uma representação semântica de partes maiores do texto ou do texto inteiro" (Coscarelli, 2002, p. 14).

Por fim, há o subprocesso relativo à construção da coerência externa, ou processamento integrativo. É aqui que o leitor acessa seus conhecimentos prévios para interpretar as informações do texto e julgar sua pertinência de acordo com os propósitos daquela leitura. É nesse momento que o leitor pode ter seu conhecimento revisto a partir do que leu.

A autora aponta, ainda, que esses subprocessos não são lineares, nem há uma organização no modo como acontecem. Essas subdivisões, aponta Coscarelli (2002), têm fins didáticos, buscando fazer com que professores de leitura possam abordar o assunto e buscar solucionar problemas de leitura identificados nos alunos com embasamento teórico.

Ainda assim, é possível ver, na abordagem psicolinguística, uma forte tendência ao mentalismo, isto é, aos mecanismos mentais que o leitor usa para a construção do significado, ainda que levando em conta outros fatores contextuais. O paradigma social, por sua vez, encara a leitura não apenas como atividade mental, mas como atividade social, e é nessa atividade que é possível encontrar paralelos com a prática do círculo de leitura proposto nesta tese.

Para Leffa (1999), a leitura como atividade social coloca ênfase na presença do outro, que pode ser "um colega de aula, com quem colaborativamente trocam-se idéias sobre o texto, uma autoridade de quem se pode solicitar um esclarecimento (ex.: o professor) e o próprio autor do texto, a cujo público (aquele para quem o texto foi escrito) o leitor precisa pertencer" (Leffa, 1999, p. 17). Mais adiante, nas seções 2.2.3 e 2.2.4, serão discutidos os elementos por trás da leitura como prática e das comunidades interpretativas, aspectos da leitura que adoto nesta pesquisa, e que convergem com o que aponta Leffa: a construção de sentido da leitura não se faz somente a partir do que está no texto, ou somente por atividades cognitivas, ou um conjunto estrito das duas. A construção de sentido se dá no encontro com o outro e no repertório

compartilhado entre leitores e autores. Para Leffa (1999), esse repertório compartilhado, ou, nas palavras do autor, o pertencimento ao público visado pelo autor, pode exigir certas adaptações, como edições especiais e notas sobre o autor e a obra.

A leitura como atividade social, portanto, pediria que o leitor passe por um processo de aculturação, isto é, aceite a cultura do "outro", do grupo a que visa pertencer, para então ser aceito e passar a fazer parte daquela "comunidade discursiva", apropriando-se da linguagem adequada àquela comunidade e podendo, então, participar da construção de sentido compartilhada por aquela comunidade.

Nesse sentido, o subprocesso de leitura da construção da coerência externa ou processamento integrativo, proposto por Coscarelli (2002), seria o momento em que o leitor passaria por essa "aculturação", ou assimilação do conhecimento externo, remodelando suas crenças e conhecimentos anteriores, ainda que a autora não fale nisso em seus textos.

Por fim, cabe clarificar que, nesta tese, adoto a abordagem interacionista como norte para o desenvolvimento das atividades do círculo de leitura, que se baseia no encontro e na troca de ideias como elemento essencial na construção de sentido.

2.2.3 A leitura no ensino de língua adicional

A leitura é considerada uma das quatro habilidades fundamentais – sendo as outras audição, escrita e fala – para a aprendizagem de inglês. No entanto, por um longo tempo, o ensino de leitura foi priorizado, assim como o de gramática, através do método chamado gramática e tradução, conforme já mencionado. Esse método encontra reverberação ainda hoje, com cursos de língua adicional que se apoiam no ensino somente da leitura.

Vera Paiva (2000) argumenta que a leitura não deve ser ensinada de forma isolada, mas integrada com as demais habilidades, visando a um ensino voltado para a comunicação, citando, ainda, que as habilidades – ler, escrever, falar e ouvir – se desenvolvem de forma interdependente. Assim, de forma alguma o objeto deste trabalho é desprezar o ensino das quatro habilidades de forma integrada, mas trazer uma alternativa para o ensino de língua adicional tendo como base a leitura literária, englobando as demais habilidades e buscando desenvolver nos alunos as competências linguística e comunicativa. Segundo Travaglia (2014, online), no glossário Ceale, a competência linguística seria "uma aptidão para identificar e manipular as formas dos signos (...), as regras de combinação dos mesmos (...) e sua significação", isto é, a competência linguística tem a ver com o domínio do falante sobre a língua formal, enquanto a competência comunicativa "envolve a competência linguística ou

gramatical para produzir frases que sejam vistas não só como pertencentes à língua, mas apropriadas ao que se quer dizer em dada circunstância". Assim, a competência linguística seria o "esqueleto" da língua, o domínio da forma, e a competência comunicativa seriam os músculos, a capacidade de adaptação e interação que forma a linguagem.

A leitura literária de prosa pode ser considerada um tipo de *leitura extensiva*. De acordo com Nation e Waring (2019), existem diversas formas de leitura extensiva, mas todas elas se baseiam na leitura silenciosa de um grande volume de materiais de nível adequado, feita de forma independente por cada um dos alunos. Day (2016) acrescenta que outro ponto importante da leitura extensiva é que ela busca fazer com que os alunos leiam, também, por prazer.

Quanto à *leitura intensiva*, Day (2016) aponta três abordagens mais comuns para seu ensino: gramática e tradução, questões de compreensão e análise da linguagem, trabalho de compreensão e estratégias. O autor aponta que tais estratégias confundem aprender a ler com ler para aprender, já que focam em estratégias que ajudariam quando se está lendo para aprender algo por meio da leitura, mas não quando se está aprendendo a ler, ou ainda, a ler em uma língua adicional.

Assim, ao contrapor a definição de leitura extensiva oferecida por Nation e Waring (2019) com a de leitura intensiva, é possível perceber algumas diferenças críticas, como o foco na compreensão geral e no oferecimento de textos adequados ao nível do aluno, pela primeira, e o foco na compreensão e em estratégias de leitura da segunda.

Os benefícios da leitura extensiva na aprendizagem de inglês já foram descritos por diversos autores e estudos. Dentre esses benefícios, estão o aumento da proficiência leitora, descrito por Beglar e Hunt (2014), Mason e Krashen (1997) e Nation (2009); o desenvolvimento do vocabulário, de acordo com Beglar e Hunt (2014), Day e Bamford (1998) e Krashen (2004); melhora das habilidades orais, segundo Cho e Krashen (1994); e melhora das habilidades de escrita, de acordo com Krashen (2004).

Entretanto, algumas limitações podem ser encontradas na adoção da leitura extensiva em cursos de língua adicional, principalmente dentro das grades curriculares. Milliner e Cote (2015) apontam que a leitura extensiva raramente é um componente de destaque nos currículos de ensino de línguas e, portanto, os professores raramente têm tempo de avaliar a leitura do aluno e oferecer *feedback* criterioso.

Leffa (2016), por outro lado, levanta diversos questionamentos sobre o que e como ensinar em uma aula de leitura em língua estrangeira. O autor trata, especificamente, de leitores de nível universitário, mas traz questionamentos relevantes para os outros níveis de ensino. A

pergunta que inaugura o debate é: “o que exatamente o aluno de nível universitário precisa aprender para usar adequadamente um texto escrito na língua estrangeira?” (Leffa, 2016, p. 195). O autor aponta que pouco se sabe sobre as habilidades esperadas do aluno e sobre o que ele já sabe sobre o processo de leitura. Dessa forma, avalia o autor, é muito difícil ensinar o que o aluno precisa aprender, já que existem pouquíssimos dados sobre sua real situação, assim como as pesquisas sobre leitura em língua estrangeira apresentam resultados conflituosos.

Ainda segundo Leffa (2016, p. 196, grifos do autor), a leitura “não é um processo ascendente de decodificação do texto, de mera extração de significados, mas um processo descendente, onde o leitor não extrai *do*, mas atribui *ao*, texto um significado”, posição que vai ao encontro do que propõem Fish (1992), Chartier (2017) e outros que serão vistos na seção 2.2.3. Assim sendo, o sucesso da compreensão da leitura depende da atividade do leitor. O bom leitor, portanto, é aquele que seleciona as atividades mais apropriadas ao texto e ao objetivo de uma determinada leitura (Leffa, 2016). É a partir desse pressuposto, portanto, que diversas *estratégias* são elaboradas, resultando em diversos modelos de ensino da leitura em língua estrangeira, todas enfatizando tais estratégias metacognitivas. Há, ainda, aqueles que dizem que cada aluno deve elaborar suas próprias estratégias, e que o ensino de vocabulário presente no texto pode ajudar em sua compreensão. Leffa (2016), no entanto, confronta tanto a proposição das estratégias metacognitivas, quanto o ensino de leitura conjugado com vocabulário. Segundo o autor, as pesquisas existentes até o momento da publicação de seu texto não corroboram o indicado por tais proposições:

> Os resultados das pesquisas realizadas no campo da leitura, tanto da primeira como da segunda línguas, parecem apontar para uma constatação bem simples: não é possível ainda especificar o que o aluno precisa aprender para poder ler na língua estrangeira – certamente não são listas de palavras desconhecidas (o ensino da língua para a leitura) e provavelmente não são estratégias a leitura (o ensino da leitura na língua) (Leffa, 2016, p. 208).

Para Leffa (2016), não é possível – ainda – decompor a leitura em diferentes elementos, e, portanto, o melhor para aprender a ler é ler. No entanto, é importante que os alunos tenham contato com textos que se adequem a eles e a sua competência linguística, tomando cuidado para não cair nas armadilhas dos textos simplificados, chamados por ele de insípidos e secos. É importante mencionar, no entanto, que já existem pesquisas consolidadas que mostram como a leitura não se constitui como um bloco indivisível, como propõe Leffa no excerto acima, mas sim como uma atividade que pode ser subdivida em outras. Coscarelli (2002) é uma dentre os pesquisadores que propõem um modelo de leitura como atividade dividida em subprocessos, como já apresentado na seção 2.2.1.3, com vistas a proporcionar auxílio aos professores de leitura na identificação de possíveis problemas na leitura e como resolvê-los.

2.2.4 A leitura como prática

Nesta seção, abordo textos que tratam da leitura como prática, buscando aproximá-los dos círculos de leitura, que serão abordados na seção seguinte, em conjunto com o conceito de comunidades interpretativas. Aqui, busco discutir a teoria que defende a leitura como prática, para depois colocar como os círculos de leitura são, em sua essência, uma aplicação dessa teoria.

2.2.4.1 A individualização da leitura

Reinhard Wittmann (1999), ao teorizar sobre a existência de uma pretensa revolução na leitura durante o século XVIII, nos conta sobre a mudança nos hábitos de leitura da sociedade alemã da época. E, mais do que ter uma resposta sobre a revolução, nos interessa como as pessoas liam – e como elas leem hoje.

De acordo com o autor, da metade para o final dos anos 1700 e início dos 1800, a burguesia alemã perde poder de compra, mas se estabelece como uma elite cultural. É a partir disso, da necessidade de espalhar os ideais iluministas, e da maior circulação de livros impressos – ao invés de manuscritos – que alguns fenômenos começam a acontecer.

Até então, a leitura era considerada uma atividade social, isto é, havia um leitor que declamava textos para um grupo que, posteriormente, ia discutir a leitura, que era intensiva e canônica, informativa. Isto é, os textos eram, em sua maioria, textos religiosos lidos e repetidos à exaustão por um leitor para um grupo de ouvintes. No entanto, ao longo dos 1700, começa-se a valorizar a leitura extensiva; uma leitura apaixonada, intensa e, sobretudo, individual (Wittmann, 1999).

É nesse contexto, segundo Wittmann (1999), que se dá a criação da subjetividade e que nasce e cresce o anseio pela ampliação do mundo empírico – o que pode ser feito por meio da leitura. Viaja-se pelo mundo, conhecem-se novos lugares, novas culturas, com o abrir de um livro.

É importante notar, aqui, como essa busca pela ampliação do mundo empírico é similar à expansão do mundo linguístico proposta por van Lier (2000)[5]. Na primeira, a proposta é de que se conheça o mundo fora do seu domicílio por meio dos livros; na segunda, propõe-se uma expansão das oportunidades comunicativas e de uso da língua que está sendo aprendida, o que

[5] Esse assunto será discutido mais profundamente na seção 2.5.

também pode se dar por meio dos livros, ainda que esta não seja a única maneira preconizada por van Lier.

Voltando a Wittmann (1999), ao narrar as mudanças pelas quais passou a leitura no período, o autor enfatiza como o ato de ler foi modificado, também. Para ele, o resultado das mudanças ocorridas entre 1700 e 1800 não é nem a adoção da leitura útil dos iluministas, nem a sobrevivência da leitura catequética e social dos tradicionalistas, mas a anonimização e individualização do ato de ler. Os leitores, enfim, leem o que querem e o que os satisfaz, sem necessariamente se educar.

Essas mudanças se perpetuaram e moldaram a cultura da leitura que temos até os dias de hoje: o ato de ler como hábito individual, heterogêneo e disperso. Assim, a proposta de um círculo de leitura busca resgatar a leitura como ato social e propor novos meios de recepção e interpretação aos participantes.

2.2.4.2 A leitura como produção de sentidos

Para algumas abordagens críticas e teorias de processamento da linguagem, o significado é intrínseco ao texto, ou ainda à língua em si. Para outras, o significado nem existe. Há, ainda, quem diga que o significado não é algo dado, mas construído na relação leitor-texto, mediada culturalmente. Chartier (2017), de Certeau (2008), Fish (1992) e Goulemot (2000) são alguns dos autores que vão tratar da leitura como produção de sentidos permeados por fatores diversos. Nesta seção, o foco recairá sobre os apontamentos de Goulemot (2000) e de Certeau (2008).

Para Goulemot (2000), todo texto é polissêmico, isto é, pode ter diversos sentidos. Assim, não existiria leitura "ingênua", sem influência da cultura e do contexto em que se insere o leitor. A essa conjuntura de *leitor* e *situação de leitura* o autor chama de *fora-do-texto*. Para ele,

> O sentido, aquele que se constitui por uma leitura historicamente datada, empregado por um indivíduo que tem um destino singular, nasce, portanto, do trabalho que esse fora-do-texto assim definido opera, para além do sentido das palavras, do agrupamento de frases, sobre o texto (Goulemot, 2000, p. 108).

Assim, toda leitura é marcada por esse *fora-do-texto*, por essa história coletiva e pessoal. O público se reconhece e se pensa a partir de modelos narrativos, estes constituídos por uma

narração cultural: mesmo o que acredita-se pertencer a uma singularidade extrema é ordenado pelo cultural. A história comum de uma comunidade molda como se lê e interpreta. Nesse sentido, é possível perceber pontos de contato com o que Fish (1992) chama de comunidades interpretativas e que serão discutidas em breve. Ambos os autores apontam que o texto é como um código narrativo desvendado pelo leitor: diferentes modos de narrativa utilizam-se de diferentes códigos, que coabitam no mesmo espaço cultural e social, e ainda são acumulados numa "potencialidade de leitura".

No entanto, além dos códigos narrativos, parece haver todo um sistema de valores que estão em obra nos textos. Uma *biblioteca* do texto lido, um contexto cultural e social acumulado, uma *intertextualidade* que fundamenta a leitura. Essa biblioteca cultural serve tanto ao ler quanto ao escrever, sendo condição de possibilidade da constituição do sentido, como um acordo entre as representações adquiridas e os códigos admitidos ao leitor e ao escriturário. Dessa forma, o leitor só consegue interpretar em um texto aquilo que está presente em sua biblioteca cultural, a mesma que admite outros leitores a compartilharem seus códigos e formarem uma *comunidade interpretativa*.

Entretanto, é importante notar que, mesmo em comunidades interpretativas, a bagagem cultural e o contexto de leitura fazem parte do repertório interpretativo. Dessa forma, ainda que autor e leitores precisem compartilhar do mesmo código e que os leitores entre si formem uma comunidade de código compartilhado, a interpretação de um texto conta com elementos individuais, podendo, inclusive, mudar de acordo com o contexto em que o leitor se insere.

Passando à interseção entre leitura e ensino de línguas, é importante fazer um breve apanhado histórico. A partir da revolução industrial, da queda do sistema feudal, da queda do absolutismo, começa-se a implementação do capitalismo, altamente massificador. Tem-se continuidade do colonialismo e do imperialismo. Ainda hoje, há reflexos disso na educação, como no ensino de inglês, que prioriza os "falantes nativos" do norte global; a estrutura massificada e normalizada da educação a partir de currículos nacionais pautados em avaliações internacionais, que não valorizam o saber local; a adoção massiva de materiais didáticos produzidos por grandes editoras do norte global, particularmente dos EUA e da Inglaterra. Nesse sentido, é importante pensar numa pedagogia da diferença, em como incluir a particularidade do contexto de ensino e dos seus indivíduos.

Nesse mesmo sentido, de Certeau (2008) critica a educação massificada inerente ao sistema capitalista. Isso acontece porque esse tipo de educação reforça um postulado de passividade própria do consumo; e visa a implementação massiva de ensinos normalizados que "tornou impossíveis ou invisíveis as relações intersubjetivas da aprendizagem tradicional" (de

Certeau, 2008, p. 262). Para o autor, essa massificação na educação tolhe dos alunos a oportunidade de interpretar textos de acordo com seu repertório cultural e bagagem experiencial.

O autor, então, põe em xeque essa visão da leitura como passividade. A leitura, portanto, é também produtora. De Certeau (2008, p. 264-5) chama de "*lectios*" a produção do leitor, que não toma lugar do autor, mas "cria algo não-sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações". Isto é, pode-se ter tantos significados no texto quanto o leitor for capaz de criar; não depende somente da intenção do autor.

A partir dessa discussão, o autor questiona, então, o sentido do escrito. Se a cifra utilizada na decodificação for outra que não aquela intentada pelo autor, e mesmo assim o leitor ainda encontrar sentido, estará ele errado?

Assim, tem-se uma crítica à crítica literária – o sentido "literal" seria o produto de uma elite cultural. Críticos, professores, acadêmicos e outros poucos seriam os responsáveis por interpretar, sempre de forma limitada às suas vivências e códigos, e determinar quais interpretações de um texto são as corretas. Fica a questão: haverá, portanto, como medirmos a interpretação de texto de um aluno em provas de literatura? Por que a interpretação massificada, de críticos ou professores, é melhor ou mais certa que a de um leitor "comum", um aluno que pleiteia uma vaga na universidade ou na escola?

E é pensando também nessas relações de poder que o círculo de leitura se coloca como metodologia subversiva, que dá aos leitores "comuns", os alunos, o poder de interpretar o texto lido de acordo com suas vivências, negociando sentidos entre pares, com pouca ou nenhuma intervenção da "autoridade" professor. Passo, finalmente, a ele: o círculo de leitura.

2.2.5 Os círculos de leitura

Círculo de leitura, clube do livro, reunião literária… são muitos os nomes que podem vir associados ao ato de se reunir para ler e debater a leitura em conjunto. No entanto, aqui será adotado "círculo de leitura" por esse ser o nome que os diversos pesquisadores que serviram como referencial para a presente pesquisa adotam ao teorizar sobre o empreendimento.

Os círculos de leitura funcionam como uma comunidade interpretativa explícita e, a partir das discussões propostas, os participantes buscam romper a superfície do texto e encontrar sentidos mais profundos. O que, entretanto, é uma comunidade interpretativa?

2.2.5.1 Comunidade interpretativa

Segundo Cosson (2014), a ideia de uma comunidade interpretativa aparece em diversos estudos sobre a literatura, mas tem como ponto central a discussão trazida por Stanley Fish (1992) em seu "*Is there a text in this class?*"[6]

Fish (1992) começa trazendo um diálogo vivido por um colega e uma aluna. No diálogo, a aluna faz a famosa pergunta que dá nome ao ensaio ao colega de Fish, que primeiro entende uma coisa e, após correção de sua interlocutora, muda sua interpretação. A argumentação de Fish, portanto, é que o texto – e a linguagem – não tem um significado fixo, nem é "flutuante", sem significado algum, sendo este dado totalmente pela interpretação individual do leitor. Para o autor, o significado das coisas é dado pelas regras da comunidade interpretativa à qual pertencemos - isto é, o significado que atribuímos a um texto está atrelado ao contexto em que o lemos, mas também a convenções e instituições que pré-determinam como o texto deve ser lido. Fish (1992), ao debater um exemplo, diz:

> O fato de o significado desse enunciado ser óbvio não está em função dos valores que as suas palavras tenham num sistema linguístico independente de contexto; antes, é porque as palavras são apreendidas como já inseridas num contexto que elas têm o significado citado por Hirsch como óbvio. Pode-se ver isto inserindo as palavras em outro contexto e observando quão rapidamente emerge outro significado igualmente "óbvio" (Fish, 1992, p. 197).

Assim, Fish (1992) deixa claro como nossas concepções enquanto "interpretadores" são perpassadas por convenções sociais de uma comunidade interpretativa, assim como pelo contexto social em que nos inserimos. Não há, portanto, leitor nem texto fora de uma comunidade interpretativa. Para Cosson (2014), ao debater as ideias de Fish (1992), é possível reconhecer que toda interpretação é resultado das convenções de uma comunidade interpretativa e que tais convenções nos informam o que e como lemos, e que compreender essa proposição é compreender que 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" (Cosson, 2014, p. 138).

Chartier (2017), por outro lado, analisa as comunidades interpretativas por um viés histórico. Segundo o teórico, após 1945, devido às perspectivas estruturais e semióticas que inspiraram o *New Criticism* inglês e americano e a *Nouvelle Critique* francesa, passa-se a considerar que o sentido do texto vem de uma função impessoal da língua, negando "não só

[6] A pergunta-título do texto tornou-se clássica e por isso optei por não traduzi-la.

qualquer relevância da biografia do autor ou das circunstâncias da escrita, mas também não dando qualquer importância para o leitor" (Chartier, 2017, p. 743). Para o *New Criticism*, o sentido era produzido em sua totalidade por uma "maquinaria" linguística, isto é, o sentido era intrínseco ao texto.

O autor aponta, entretanto, que diversas abordagens contradizem a questão do texto como único detentor do sentido, apontando para uma relação inventiva e dinâmica entre textos e leitores. Chartier (2017) aponta alguns caminhos teóricos que levam em conta as dinâmicas entre leitor e leitura para a construção de significado do texto, quais sejam: a teoria (ou poética) da recepção, de Robert Jauss; a teoria da reação do leitor, de Wolfgang Iser, mais tarde tida como estética da reação[7]; a morte do autor, proposição de Roland Barthes; a metáfora de Michel de Certeau da leitura como caça furtiva; e as comunidades interpretativas propostas por Fish.

Chartier (2017) discute que essas proposições consideram o texto como um objetivo em si mesmo, sem considerar os objetos ou vozes que os transmitem, sendo que, para o autor, essa materialidade também faz parte da construção de sentido. O autor também aponta que tais proposições apagam as determinantes e variáveis históricas e sociais das práticas de leitura.

Para Chartier (2017, p. 748), portanto, os sentidos atribuídos ao texto contam com "as capacidades, as convenções e as práticas de leitura" das comunidades que constituem a leitura. Assim, o autor (1999) aponta que existe o "mundo do texto", constituído por objetos e performances, e o "mundo dos leitores", constituído por comunidades às quais eles pertencem e que são definidas por diversas características sociais e culturais.

É possível dizer que esse "mundo dos leitores" seria um desdobramento da comunidade interpretativa proposta por Fish (1995), isto é, uma comunidade de leitores que tem suas próprias regras e convenções de leitura e que proporciona um espaço de práticas de leitura. É a partir do dialogismo entre texto e leitores, e entre os próprios leitores, que os significados são construídos, numa dinâmica que envolve esses atores e também as limitações materiais, culturais e sociais associadas.

Retomando Cosson (2014, p. 139), a importância das comunidades interpretativas fica evidente: "[...] embora o processamento físico do texto seja essencialmente individual, a leitura como um todo é sempre social porque não há leitor que não faça parte de uma comunidade de leitura, ainda que nem sempre seja reconhecida como tal". Assim, é possível perceber que a dinâmica de construção de sentido é sempre situada, nunca isolada no tempo e espaço, no

[7] *Aesthetic response*, no original. Chartier (2017) frisa a diferença entre a estética da reação (*response*) e a estética da recepção (*reception*), já que a primeira se baseia no texto em si, enquanto a segunda emerge dos julgamentos do leitor.

indivíduo. O círculo de leitura aparece, portanto, como uma prática explícita de determinada comunidade interpretativa, buscando estabelecer diálogos mais profundos entre textos e leitores, e dos leitores entre si. Volto, então, à apresentação dos círculos de leitura.

Harvey Daniels tem um dos mais conhecidos modelos de círculos de leitura, o qual ele explora em "Círculos de Literatura: Voz e Escolha em Clubes do Livro e Grupos de Leitura"[8] (Daniels, 2002). Para o autor e seu grupo de colegas que utilizam-se do círculo como método de ensino, a definição básica dos círculos não se diferencia muito ao longo do tempo:

> Os círculos de literatura são pequenos grupos de discussão, liderados pelos participantes, e cujos membros escolheram ler a mesma história, poema, artigo ou livro. Enquanto cada grupo lê sua parte designada do texto (seja dentro ou fora da sala de aula), os membros tomam notas que os ajudam a contribuir com a futura discussão, e todos retornam ao grupo com ideias a serem compartilhadas. Cada grupo segue uma agenda de leitura e de encontros, tendo discussões periódicas ao longo do livro. Quando eles finalizam um livro, os membros do círculo podem compartilhar os destaques da leitura que fizeram com a comunidade; e então eles trocam de membros com outros grupos que estejam finalizando a leitura, selecionam mais textos para ler, e entram em um novo ciclo (Daniels, 2002, p. 2).[9]

A ideia de Daniels (2002), portanto, não se difere muito dos diversos círculos de leitura implementados ao redor do mundo, mas é importante notar alguns detalhes: aqui, os grupos são necessariamente pequenos – segundo o autor, a quantidade de membros ideal em um mesmo grupo é de quatro a cinco – e são os participantes que escolhem a leitura a ser feita, não o condutor ou professor. Essa é uma proposta que pode ajudar a construir a autonomia dos leitores-alunos, responsabilizando-os por sua própria aprendizagem, como será brevemente discutido na próxima seção, sobre o conceito de autonomia.

Daniels (2002) aponta, também, onze elementos cruciais em círculos de leitura:

1. Os estudantes escolhem o que irão ler;
2. Os grupos são temporários e pequenos, formados a partir da escolha do livro;
3. Diferentes grupos leem diferentes livros;
4. As discussões da leitura devem seguir um cronograma confiável;

---

[8] Tradução minha para: "*Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups*".

[9] Tradução minha para: "*Literature circles are small, peer-led discussion groups whose members have chosen to read the same story, poem, article, or book. While reading each group-assigned portion of the text (either in or outside of class), members make notes to help them contribute to the upcoming discussion, and everyone comes to the group with ideas to share. Each group follows a reading and meeting schedule, holding periodic discussions on the way through the book. When they finish a book, the circle members may share highlights of their reading with the wider community; then they trade members with other finishing groups, select more reading, and move into a new cycle*" (Daniels, 2002, p. 2).

5. A tomada de notas durante a leitura é imprescindível, de modo a direcionar não só as discussões, como também a própria leitura;
6. Os tópicos de discussão devem vir dos alunos, não do professor;
7. As discussões em grupo têm caráter natural de conversas sobre livros, portanto, questões abertas, digressões e conversas pessoais fazem parte do percurso;
8. O professor é um mediador, não membro do grupo ou instrutor;
9. A avaliação não é estruturada, mas feita por meio das observações do professor e da auto-avaliação dos próprios alunos;
10. As reuniões dos círculos de leitura têm caráter lúdico;
11. Ao final das leituras, os alunos compartilham as discussões com toda a sala, extrapolando os grupos, e então escolhem novas leituras para formar novos grupos.

Os elementos que Daniels (2002) aponta como cruciais em um círculo de leitura são bastante semelhantes àqueles apontados por Day (2016) e Nation e Waring (2019) como parte de um programa de leitura extensiva. No entanto, assim como no caso da leitura extensiva, é importante que o professor note as particularidades de sua escola, das orientações curriculares que deve seguir e, principalmente, de seus próprios alunos. No caso da língua inglesa, turmas de escolas públicas contam com um ou dois horários semanais de 50 minutos. Daniels (2002) propõe encontros semanais de cerca de uma hora, o que já consumiria um horário inteiro, colocando em voga outras necessidades curriculares que precisam ser abordadas durante o ano letivo.

Outra questão é o nível de proficiência linguística e o acesso a livros dos alunos: o ideal é que os alunos tenham acesso a uma seleção de livros e textos que se adequem a seu nível linguístico, mas essa não é a realidade da maioria das escolas, que muitas vezes têm poucos ou nenhum título em língua inglesa. Na escola em que esta pesquisa foi realizada, por exemplo, há cerca de 300 alunos matriculados. Na biblioteca, estão disponíveis três títulos em língua inglesa, um para cada série do Ensino Médio, de acordo com as recomendações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). As outras obras em língua adicional são livros técnicos, não literários.

A partir dessas e de outras questões, faz-se necessário que o professor adapte o círculo de leitura para a realidade de seus alunos, de sua escola e dos recursos disponíveis.

Outra questão que pode surgir, esta abordada por Daniels (2002), é a falta de familiaridade com círculos de leitura – e, até, com a própria leitura – por parte dos estudantes. Para mitigar os possíveis efeitos, Daniels (2002) sugere o uso de fichas de função, as quais

estabelecem papéis que devem ser desempenhados pelos leitores. O autor propõe quatro funções básicas e quatro funções opcionais. Descrevo-as abaixo, mantendo seus nomes no original em inglês, já que aquelas adotadas foram utilizadas assim nos encontros:

Funções básicas

a) *connector*: faz pontes entre a obra e a vida real, trabalhando conhecimentos prévios, experiências;
b) *discussion director/questioner*: direciona a discussão, elaborando perguntas e trazendo inquietações para o grupo;
c) *literary luminary/passage master*: traz passagens importantes, volta no texto, discute trechos;
d) *illustrator*: busca trazer elementos visuais para a leitura.

Funções opcionais

a) *summarizer*: faz um resumo do que foi lido, trazendo a ideia principal e momentos-chave;
b) *researcher*: pesquisa e leva para o grupo informações adicionais sobre tópicos mencionados no texto;
c) *vocabulary enricher/word wizard*: busca o significado de novas palavras e expressões, discute significados especiais para palavras já conhecidas;
d) *scene setter*: trabalha com o cenário e a ambientação, mostrando os locais onde as cenas acontecem.

Apesar das funções estabelecidas, Daniels (2002) coloca que elas devem ser usadas com cautela, já que podem causar certa dependência no leitor, ou, ainda, limitar a discussão. Por isso, o autor aponta que esta é uma estratégia limitada, que pode ser usada para tornar os leitores mais familiarizados com o andamento de um círculo de leitura, mas que, assim que isso acontece, devem ser retiradas, possibilitando que os leitores desenvolvam e expandam suas habilidades analíticas para além do que o papel adotado por ele propõe.

Na presente pesquisa, decidi por adotar apenas algumas das funções, e apenas durante a primeira rodada do círculo de leitura. O trabalho utiliza-se das seguintes funções: *connector*, *discussion director/questioner*, *illustrator*, *summarizer* e *vocabulary enricher*. Como é possível perceber, este é um *mix* entre as funções básicas e opcionais, as quais julguei serem mais

adequadas ao contexto dos alunos que participaram do círculo de leitura proposto, e tendo em vista que esses papéis deveriam servir apenas para um primeiro momento de familiarização dos estudantes com o círculo. Nesse sentido, Cosson (2014) enfatiza que as funções e demais registros de leitura não devem ser utilizados como muletas durante os encontros, mas como um "apoio inicial, devendo ser abandonados o mais breve possível" (p. 148).

Assim, é possível perceber a característica principal do círculo de leitura: a formação de leitores proficientes e do hábito de leitura, a partir de um ambiente seguro para discussão e formação de uma comunidade interpretativa, com reuniões de caráter fluido, quase informal, buscando a semelhança com a leitura fora de sala de aula. A partir disso, passo a uma análise das limitações – algumas já apontadas – e dos benefícios de um círculo de leitura.

2.2.5.2 As limitações e os benefícios do círculo de leitura

Como já apontado anteriormente, alguns problemas podem ser encontrados durante a execução do círculo de leitura, como pouca disponibilidade de obras e de tempo hábil para fazer as reuniões como sugeridas por Daniels (2002). Apesar disso, os círculos de leitura são uma metodologia "reconhecidamente consistente e bem-sucedida", como aponta Cosson (2014, p. 147). Vou, agora, discutir sobre algumas dessas limitações e benefícios.

Sloan (2009) aponta que, se construído como Daniels (2002) sugere, com pouca ou nenhuma intervenção professoral, o conhecimento literário é deixado de lado, criando-se mais uma roda de conversa sobre a leitura do que realmente um espaço de aprendizagem sobre literatura. Para mitigar tal efeito, Cosson (2014) propõe a complementação por meio de atividades paralelas e momentos instrucionais por parte do professor.

Nesse sentido, a observação, e possível intervenção, do professor mediador também deve monitorar a qualidade da discussão. Thein, Guise e Sloan (2011) apontam que o círculo de leitura pode se tornar limitado quando as discussões se tornam rasas e pessoais, sem de fato aprofundar-se nas camadas literárias e de construção de sentido do texto. Assim, deve ser estimulada uma discussão mais profunda, que saia do nível pessoal.

O mesmo deve ser feito para que o círculo de leitura se mantenha em bases democráticas, não reforçando estereótipos e preconceitos entre os alunos, os quais muitas vezes podem seguir por esse caminho em uma discussão que envolve não só a leitura, mas convenções e interações sociais entre seus membros. Nesse sentido, Jordão (2011) sugere que a sala de aula de línguas pode ser um ambiente fecundo para tais discussões: "[a sala de aula] é um espaço híbrido onde narrativas totalizadoras são desafiadas, onde a suposta estabilidade dos sentidos é

confrontada, onde [se evidencia] o caráter conflitante de nossas representações" (Jordão, 2011, p. 431). Assim, é importante que seja feita uma cuidadosa observação dos grupos de discussão, de modo que estes sejam fomentados a assumir esse caráter de desafio do *status quo* proposto por Jordão (2011), ao invés de serem um espaço em que discursos não-democráticos e preconceituosos encontrem terreno fértil.

Entretanto, não são apenas as limitações que marcam a implementação de um círculo de leitura. Um dos maiores benefícios de um círculo de leitura é a expansão de seu repertório cultural e crítico. De acordo com Brabham e Villaume (2000, p. 278), os leitores habilidosos são aqueles que "controlam o seu processo de leitura e constroem ativa e cuidadosamente o sentido do que leem", e, para os autores, os círculos de leitura promovem esse tipo de leitura ativa e cuidadosa. Isto é, a metodologia empregada por um círculo de leitura promove a leitura ativa, atenta e crítica, buscando que o leitor se posicione perante o que lê e acione dispositivos cognitivos profundos para que faça a leitura de mundo necessária para a discussão proposta. Essa característica vai ao encontro do que propõem as OCEM: "[...] ampliar a visão de mundo [...], para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para construir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea" (Brasil, 2006a, p. 113).

Nesse mesmo sentido, o círculo de leitura oferece a oportunidade de os estudantes/leitores lerem diversos gêneros textuais, utilizando a leitura como ferramenta de exploração que oferece uma experiência humana fundamental, de acordo com Rosenblatt (2002). Segundo a autora (2002), a literatura se relaciona com o leitor, propiciando a ele contato com o mundo e com o conhecimento desse mundo, tornando sua vida mais humana – algo que é possível relacionar com o colocado por Jordão (2011).

Outros benefícios incluem, ainda, o desenvolvimento da autonomia do aluno e uma aprendizagem mediada pelos próprios alunos, o que, mais uma vez, reforça sua autonomia, tema da próxima seção.

Primeiramente, vou retomar o que falam Fish (1992) e Goulemot (2000). Fish é o responsável por inserir o conceito de "comunidades interpretativas", quando afirma que o significado que atribuímos a um texto está intimamente ligado ao contexto de leitura e às convenções sociais que permeiam o leitor. Para Fish (1992), não há leitor nem texto fora das comunidades interpretativas.

Apesar de concordar em partes com o proposto pelo autor, considero importante pontuar que os leitores se constituem dentro de diversas comunidades, transitando entre elas e se constituindo enquanto pessoa nos atravessamentos dessas comunidades e dos acontecimentos da vida. Assim, o "código" para decifrar um texto seria parte de uma comunidade interpretativa

compartilhada por texto e leitor(es), mas a interpretação, em si, seria individual e pautada nos desdobramentos individuais de um repertório socialmente compartilhado.

Isto posto, volto a Goulemot (2000), que inaugura o conceito de fora-do-texto, a conjuntura entre contexto de leitura, experiências pessoais e história coletiva que forma a recepção e interpretação. Para Goulemot (2000), há uma narrativa cultural em comum que molda o modo de desvendar o código de um texto, além de uma "biblioteca cultural" que fundamenta a leitura, mas também a escrita de um texto, e que é o que possibilita o entendimento entre as partes, ou seja, a constituição do sentido. É o compartilhamento dessa biblioteca cultural que permite que leitores compartilhem seus códigos e formem o que Fish chama de comunidade interpretativa.

Tendo isto em vista, é possível ver como os dois autores conversam: para ambos, é a possibilidade cultural de compartilhar códigos e experiências que permite a interpretação de um texto por uma comunidade. No entanto, Fish e Goulemot discordam no aspecto existencial do texto: para Fish (1992), a existência da comunidade interpretativa é anterior à existência do texto e do leitor, esses dois elementos só podem existir dentro de uma comunidade. Para Goulemot (2000), no entanto, comunidade interpretativa/biblioteca cultural e leitor se entrelaçam com contexto de leitura para formar o fora-do-texto, sendo uma existência horizontalizada.

Ainda que haja pontos que se distanciam, a partir dos trabalhos dos dois teóricos, é possível chegar à conclusão de que, para interpretar um texto, o leitor aciona muito mais que somente o código linguístico, recorrendo às suas experiências, sendo influenciado cultural e socialmente por sua comunidade e nela agindo.

Resgatando agora de Certeau (2008), ao discutir os problemas de uma unificação ou elitização na interpretação de texto, o autor fala, ainda, da "caça pelo sentido". O ponto central do trabalho do autor é mostrar como a leitura se assemelha a uma operação de caça furtiva, em que o leitor é o caçador e deve tomar papel ativo na leitura. Assim, o autor se posiciona contra a passividade leitora e a leitura como meio de "consumir conteúdo", apenas.

O trabalho com o círculo de leitura, então, está bem ajustado a essas proposições, isto porque busca fazer com que os participantes reflitam sobre o que leem, de modo a terem uma discussão frutífera nos encontros do círculo. Com essas discussões, procura-se proporcionar aos participantes a oportunidade de discutirem suas interpretações dentro de uma comunidade que compartilha códigos e experiências socioculturais, fazendo com que, assim, acessem camadas mais profundas de interpretação por meio da negociação de sentidos com os pares.

A partir desse trabalho com o círculo de leitura, esperava-se que os participantes pudessem desenvolver a autonomia leitora a partir das discussões, o senso crítico e de alteridade, compartilhando do que postula Holec (1981), no sentido de que a autonomia dos estudantes é também um exercício democrático e de cidadania. Além disso, ao perceberem que não existe "certo" e "errado", admitindo a pluralidade de sentidos e interpretações, os participantes exercem a alteridade e o respeito, coadunando com o que de Certeau (2008) aponta em relação a uma "elite" das interpretações.

A partir de tais considerações, é possível perceber que a leitura perpassa diferentes aspectos da vida – seja ela pessoal ou em comunidade. Mais que isso, como propõe Goulemot (2000), a leitura exige uma posição do leitor. E essa posição, evocando as proposições de de Certeau (2008) e Holec (1981) não são posições de neutralidade, mas um exercício de cidadania e autonomia do pensamento. Assim, convido o leitor a seguir comigo na seção sobre autonomia, a seguir.

2.3 Autonomia

A autonomia, como conceito relativo ao ensino e aprendizagem de línguas, se fortalece em meados dos anos 1970, mas, ainda hoje, teóricos discutem suas definições e investigam seu papel na ensinagem de línguas. Assim, para que se possa entender o que é autonomia e como ela pode ser incentivada por meio dos círculos de leitura, faço uma conceituação do termo.

"*Autonomy and foreign language learning*" (Autonomia e aprendizagem de língua estrangeira, em tradução livre) é considerado o documento fundador da associação entre autonomia e aprendizagem de línguas. O documento foi redigido por Henri Holec em 1979 (citado aqui como Holec, 1981) para o Conselho da Europa e, nele, Holec (1981, p. 3) define autonomia de aprendizes como "a habilidade de assumir sua própria aprendizagem". Isso significaria "ser responsável por todas as decisões concernentes a todos os aspectos dessa aprendizagem". No entanto, o documento de Holec se refere exclusivamente a aprendizes adultos, apontando que tomar a responsabilidade por sua aprendizagem é também tomar parte no processo democrático.

Similarmente a Holec, Dickinson (1995) relaciona a autonomia, fundamentalmente, à responsabilidade que o aprendiz tem sobre sua própria aprendizagem. No momento em que o sujeito passa a ter controle de sua aprendizagem e a buscar fontes que o ajudem a desenvolver seu potencial, ele adquire certo grau de autonomia. Dickinson (1995) afirma, ainda, que a autonomia dos alunos não é uma ameaça ao emprego dos professores, mas sim um estertor à

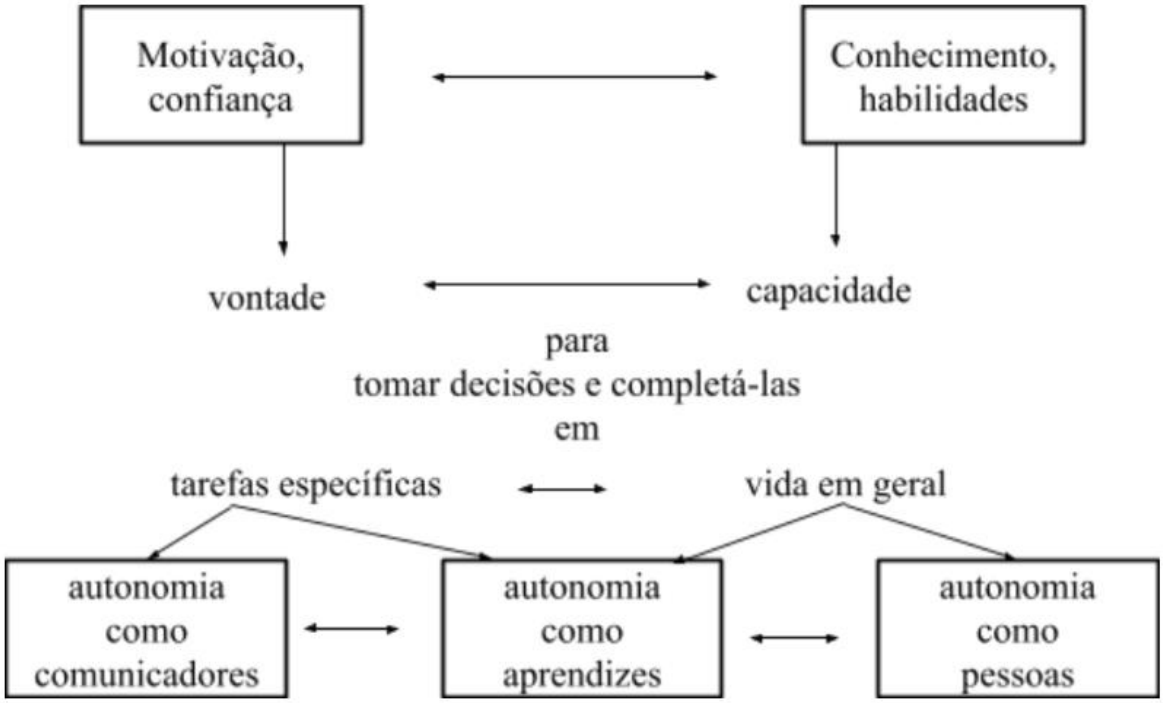
mudança: ao professor cabem novas funções, como o estímulo aos alunos e o papel de consultor que apoia a aprendizagem dos alunos.

Little (2007) explica que, no início dos anos 1980, a autonomia de aprendizes era largamente associada à educação de jovens e adultos – como é visto em Holec (1981) – e a sistemas de autoavaliação da aprendizagem, sendo algo relacionado a alunos fazendo suas atividades sozinhos. Segundo o autor, a partir dos anos 1990, no entanto, o conceito de autonomia passa a ser integrado à aprendizagem de línguas em geral e passa também a ser visto não como alunos fazendo coisas sozinhos, mas por si mesmos. O autor (1991) defende que a "autonomia" não implica a abdicação de responsabilidades por parte do professor, nem se refere à autoinstrução, mas sim a um processo percorrido pelos alunos, os quais devem contar com intervenções dos professores para seguir no caminho da autonomia.

É possível ver, nas falas de Dickinson (1995) e Little (2007) sobre o papel do professor no desenvolvimento da autonomia dos alunos, um discurso convergente. Para tais autores, o professor não deixa de ter sua função, mas passa à posição de *expert*, de guia, deixando de ser o único protagonista e dividindo o papel principal com os alunos, que "sobem no palco" para assumir esse espaço.

Outro autor que contribui com alguns conceitos que delineiam a autonomia na aprendizagem de línguas é Littlewood (1996). Para ele, no cerne da noção de autonomia, estão a motivação, a confiança, o conhecimento e as habilidades dos aprendizes, o que os levaria à capacidade e à vontade de fazer escolhas com independência. Nos contextos de aprendizagem de línguas, Littlewood (1996) preocupa-se em discutir maneiras de auxiliar os alunos a fazerem escolhas em três domínios: (i) comunicação, (ii) aprendizagem e (iii) processos de transferência. É possível ver como tais atributos compõem a autonomia na aprendizagem de línguas adicionais no diagrama a seguir.

Figura 1 – Componentes e domínios da autonomia em aprendizagem de língua adicional.



Fonte: Littlewood (1996, p. 430, tradução minha).

Como é possível observar no diagrama da Figura 1, para Littlewood (1996), os componentes e domínios que formam o que ele denomina "autonomia" são todos interligados. Assim, os elementos mais específicos estão mais acima, formando a vontade e a capacidade. Já na parte de baixo do diagrama, é possível ver os três domínios para desenvolvimento da autonomia em ensino de línguas.

De acordo com Littlewood (1996), o domínio da comunicação depende de: a) a habilidade de usar a língua criativamente e b) a habilidade de usar diferentes estratégias para se comunicar em diferentes situações. Já o domínio da aprendizagem é baseado em: a) a habilidade do estudante de trabalhar independentemente e b) a habilidade de usar estratégias de aprendizagem apropriadas tanto dentro quanto fora da sala de aula. Por fim, o domínio da transferência, isto é, a autonomia enquanto pessoa, depende de: a) a habilidade de expressar sentidos pessoais e b) a habilidade de criar contextos pessoais para a aprendizagem. Assim, o terceiro domínio é referido como o domínio da "transferência", por levar em conta a capacidade do aluno de transferir o que aprende para outros contextos, isto é, para sua vida pessoal.

No entanto, Benson (2009) discute que essas definições, sobre as quais há certo grau de consenso, giram em torno da ideia de que autonomia seria a capacidade de dominar ou controlar sua própria aprendizagem, mas que "tem se provado muito difícil especificar em que

exatamente consiste essa capacidade" (Benson, 2009, p. 14)[10]. Há trabalhos, segundo Benson (2009), que compilam mais de 100 habilidades associadas à autonomia, enquanto outros argumentam que a autonomia de aprendizes toma inúmeras formas. Assim, para o autor, definir autonomia com linhas muito precisas pode limitar seu alcance, já que ela seria "uma capacidade multidimensional que toma diferentes formas para indivíduos diferentes, e mesmo para o mesmo indivíduo em diferentes contextos ou em diferentes momentos" (Benson, 2011, p. 58)[11]. É ainda tendo isso em mente que Benson (2009) ratifica que a autonomia no ensino de línguas, primariamente, tem um caráter político e coletivo, e que esse significado vem sendo cada vez mais diluído e individualizado.

Benson (2009) argumenta que, como a definição de autonomia não está (e não pode ser) bem definida, proclamar que se está "diluindo-a" é, também, execrar o que é mais comumente entendido por autonomia nos tempos atuais e, tentando diminuir esses desacertos, propõe que a autonomia envolve controlar três dos aspectos mais expressivos do processo de ensinagem: a) administração da aprendizagem; b) processamento cognitivo; e c) conteúdo da aprendizagem.

Para o autor (2011), a administração da aprendizagem envolve a capacidade de tomar decisões nos diversos estágios da aprendizagem – e, portanto, aprendizes autônomos seriam capazes de direcionar o curso de sua própria aprendizagem ao tomar decisões significativas.

Já o processamento cognitivo seria a camada mais psicológica da administração da aprendizagem. Para explicá-la melhor, retomo Little (1991, p. 4, grifos do autor):

> Fundamentalmente, a autonomia é a *capacidade* - de distanciamento, de pensamento crítico, de tomada de decisões e de ação independente. Ela pressupõe, mas também implica, que o aprendiz irá desenvolver um tipo particular de relação psicológica com o processo e o conteúdo de sua aprendizagem. A capacidade para a autonomia se mostrará tanto no modo como o aprendiz aprende quanto no jeito que ele ou ela transfere o que já foi aprendido para contextos mais amplos[12].

Assim, a parte de processamento cognitivo da autonomia envolve o autocontrole e a autoadministração do aluno.

---

[10] Tradução minha para: "but it has proved very difficult to specify exactly what this capacity consists of" (Benson, 2009, p. 14).

[11] Tradução minha para: "a multidimensional capacity that will take different forms for different individuals, and even for the same individual in different contexts or at different times" (Benson, 2011, p. 47).

[12] Tradução minha para: "Essentially, autonomy is a capacity – for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts" Little (1991, p. 4).

Já o terceiro aspecto, o controle sobre o conteúdo da aprendizagem, seria a camada mais situacional da autonomia e, no ensino de línguas, também social (Benson, 2011). De acordo com Benson (2011), os aprendizes autônomos deveriam, em tese, poder determinar suas próprias metas e propósitos de aprendizagem, se é que a aprendizagem deve ser totalmente autodirecionada. No entanto, o autor continua, o autodirecionamento nos estudos só é possível em isolamento, e a aprendizagem de línguas é, em geral, interacionista. Assim, cria-se também um aspecto social no controle do conteúdo de aprendizagem, o qual "envolve a habilidade do aprendiz de negociar metas, propósitos, conteúdos e recursos com os outros" (Benson, 2011, p. 60)[13]. É com essa afirmação que Benson (2011) enfatiza o caráter político e transformativo que a autonomia tem – ou deveria ter – dentro da educação, algo que pode trazer, inclusive, rupturas nas estruturas de poder dentro das escolas.

É a partir das rupturas, também, que trago outro ponto de reflexão dentro do que a autonomia se propõe a ser. Dentro das discussões aqui empreendidas, foi possível ver a autonomia como habilidade de assumir a própria aprendizagem e exercitar a democracia (Holec, 1981); responsabilidade pela própria aprendizagem (Dickinson, 1995); responsabilização do aluno (Little, 2007); e como conjunto de habilidades desenvolvido para a independência do aluno (Littlewood, 1996); além dos elementos propostos por Benson (2009, 2011). Com todas essas conceituações em pauta, fica claro que autonomia, por mais que tenha seus limites borrados ou alargados, se trata de o aluno tomando as rédeas da própria aprendizagem: capacitando-se e desenvolvendo habilidades que o permitam tomar decisões esclarecidas e identificar suas metas e os melhores caminhos para chegar lá. No entanto, é importante que nós, professores, tenhamos em mente que nem sempre essas decisões e habilidades vão se alinhar com o que propõem os currículos, os projetos político-pedagógicos, e até nossas atividades e metas de aprendizagem para cada aluno e turma.

Assim, incentivar a autonomia é saber que o aprendiz vai tomar as decisões que ele julgar corretas, mesmo que estas contradigam o que se espera de um "bom aluno", ou que criem empecilhos para a aprendizagem, ou, ainda, que interrompam o processo de aprendizagem de uma vez.

Finalizo esta seção não com um conceito com linhas bem delineadas e nítidas do que é autonomia, mas seguindo o que expõe Benson em sua multitude de trabalhos, isto é, que a

[13] Tradução minha para: "involves the learner's ability to negotiate over goals, purposes, content and resources with others" (Benson, 2011, p. 60).

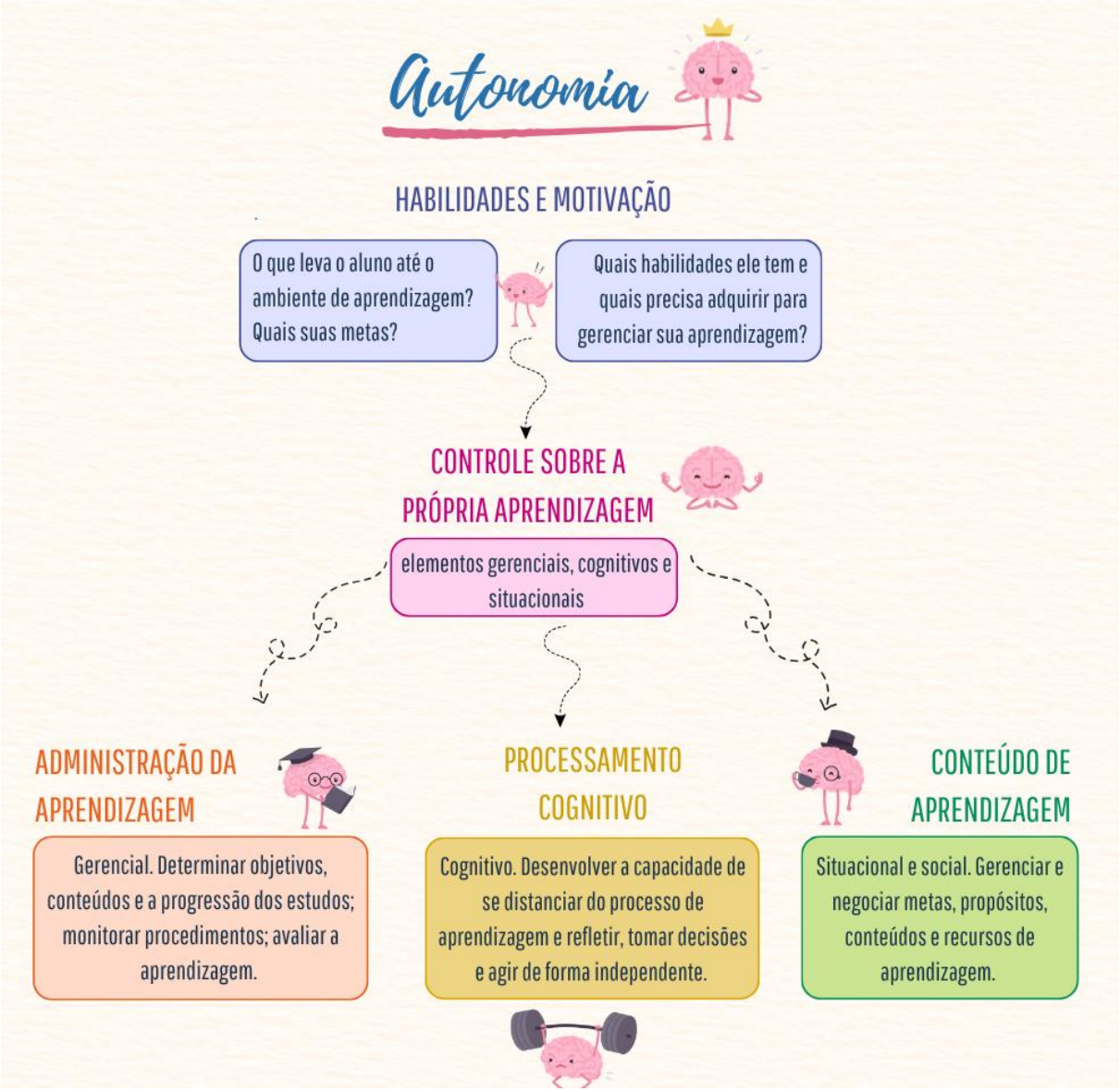
autonomia parte do princípio de ser a capacidade de alguém controlar a própria aprendizagem, e que essa capacidade pode ser enxergada por diferentes lentes, com diferentes ênfases.

2.3.1 A autonomia neste trabalho

Após a apresentação de autores que versam sobre a autonomia nos mais diversos termos, dando ênfase a um ou outro aspecto, é possível que ainda reste a pergunta: qual é, afinal, a definição de autonomia adotada nesta pesquisa e como identificá-la se um dia esbarrar com ela em um ambiente de aprendizagem?

Para responder, trago um infográfico (Figura 2) resumindo as ideias principais discutidas na seção 2.3.

Figura 2 – Autonomia



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Dessa forma, a concepção de autonomia adotada nesta tese é o elemento central do infográfico: o controle sobre a própria aprendizagem. Os elementos centrais e periféricos já foram discutidos na seção 2.3 e, por isso, nesta seção irei destrinchá-los e trazer exemplos de como podem aparecer em ambientes de aprendizagem.

Começo pelas habilidades e motivação. A autonomia, aqui, é vista como um conjunto de habilidades que podem ser desenvolvidas pelo aluno, num ciclo que se retroalimenta: quanto mais consciente de suas metas e propósitos de aprendizagem, mais um aluno se dedica à sua aprendizagem e à aprendizagem das habilidades da autonomia. Quanto mais autônomo, melhor o aluno consegue perceber suas motivações – suas metas e propósitos.

E quais seriam essas habilidades? São as habilidades de administração da aprendizagem, de processamento cognitivo e de administração do conteúdo da aprendizagem. Essas, por sua vez, se desdobram em subcategorias, em sub-habilidades.

Assim, a administração da aprendizagem pode aparecer no discurso do aprendiz como a determinação de metas de aprendizagem, dos conteúdos e da progressão a ser feita; de tomadas de decisões; e de atitude participativa. O processamento cognitivo, por sua vez, pode aparecer na forma de autorresponsabilização; da percepção de (in)efetividade das próprias ações; no pensamento crítico a respeito de conteúdos e prioridades; e de criação de estratégias de aprendizagem baseadas nas próprias necessidades. Por fim, a administração do conteúdo de aprendizagem pode aparecer por meio de atitudes de cooperação ou negociação dentro do grupo; na priorização de conteúdos; na interação para negociação de metas e conteúdos com colegas e com professores e administração da escola.

Quadro 1 – Categorias de autonomia

O que é	**Como pode aparecer**
Tomada de decisão	Decidir os melhores caminhos a serem percorridos dentro do processo de aprendizagem; tomar iniciativas dentro do próprio trabalho. Falas: "Eu decidi ler o livro todo de uma vez"; "Não consegui fazer todas as tarefas, então decidi focar nas atividades das disciplinas em que precisava de mais pontos para atingir a média".
Autorresponsabilização	Tomar consciência de que toda decisão traz consigo consequências, se responsabilizar por elas. Falas: "Como decidi focar nas atividades mais 'importantes', não fui um aluno tão ativo no clube de leitura"; "Sei que não me dediquei como deveria, e por isso não aprendi tudo que havia para ser aprendido".
Percepção de (in)efetividade das próprias ações	Trabalha em conjunto com a autorresponsabilização. O agente consegue avaliar as ações que tomou, responsabiliza-se por elas e percebe aquelas que funcionaram e aquelas que podem ser melhoradas em oportunidades futuras. "As estratégias que utilizei na primeira rodada de leitura demoraram muito e, por isso, tive que buscar alternativas na segunda rodada". "Comecei lendo o livro em inglês, mas entendia pouco. Assim, passei a ler o livro em inglês e, logo após, a versão em português. Isso tomava muito tempo, e eu ficava cansado de ler a mesma coisa duas vezes, o que acabou me levando a desistir da leitura".
Criação de estratégias de aprendizagem baseadas nas próprias necessidades	Ao perceber uma necessidade, criar uma estratégia para lidar com aquela falta. Falas: "entendia pouco. Assim, passei a ler o livro em inglês e, logo após, a versão em português"; "sempre faço fichamentos de todos os livros que leio. Assim, quando preciso consultar para futuras pesquisas, não preciso ler o texto novamente".
Atitudes de cooperação dentro do grupo de que faz parte	Ver-se como parte do grupo, e, por isso, tomar atitudes que beneficiem a todos. Fala: "Tentei fazer meu grupo interagir ao máximo", "Eu e meus colegas lemos o livro em conjunto, assim, todos podiam se ajudar e discutir os novos itens de linguagem encontrados".

Determinação de metas de aprendizagem	Determinar metas e sub-metas pessoais de aprendizagem, buscando relacionar o conteúdo curricular com as necessidades subjetivas do indivíduo. Fala: "pretendia, com a leitura, desenvolver não só habilidades leitoras, mas também ter contato com gírias".
Determinação de conteúdos e progressão a ser feita	Determinar quais conteúdos devem ser estudados e em qual ordem, de acordo com as metas e sub-metas de aprendizagem. Falas: "escolhemos trabalhar com as palavras mais informais do texto", "o grupo procurou trazer jogos dinâmicos para engajar os estudantes".
Atitude participativa	Agir autonomamente dentro e fora do grupo, empreendendo ações para atingir os objetivos de aprendizagem. Falas: "eu busquei encontrar soluções para os empasses encontrados durante a realização das atividades".
Priorização de conteúdos	Escolher quais conteúdos priorizar tanto dentro de atividades pontuais quanto dentro do processo de aprendizagem como um todo. Fala: "devido ao volume de atividades de outras disciplinas, não pude me aprofundar como gostaria na leitura".
Interação para negociação de metas e conteúdos com colegas e professores e administração da escola	Negociar com colegas, professores e agentes administrativos as metas de aprendizagem e os conteúdos a serem abordados, de modo a criar um processo de ensinagem mais significativo. Fala: "a atividade aplicada foi construída em colaboração entre alunos e professora, de modo que nossas expectativas também fossem atendidas".

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No Quadro 1, é possível visualizar a categorização das habilidades que constituem a autonomia, assim como exemplos fictícios de como essas habilidades podem aparecer em narrativas de aprendizagem e em outros meios discursivos que busquem registrar momentos de ensinagem.

Para finalizar esta seção, enfatizo que estas não são categorias e habilidades fixas. Pelo contrário, a autonomia, como colocado por Benson (2009; 2011), é um conceito múltiplo e com fronteiras não muito bem definidas. Assim são suas características: fluidas e que, muitas vezes, se confundem e se alimentam da mesma fonte. Essa separação serve mais, portanto, para fins teóricos — na prática, é possível ver "tudo ao mesmo tempo agora", ou seja, momentos que expressam indícios de autonomia e que não podem ser decompostos nesta ou naquela habilidade somente, mas em um conjunto delas.

2.4 Motivação

Dentre os elementos que constituem a autonomia, a motivação se destaca, constituindo, de forma independente, um elemento muito presente nos estudos sobre aprendizagem de língua adicional.

Conforme Murray (1986), a motivação pode ser compreendida como um elemento interno responsável por iniciar, orientar e integrar o comportamento humano. Segundo Pfromm (1987, p. 112), “os motivos ativam e despertam o organismo, dirigem-no para um alvo em particular e mantém o organismo em ação”. De acordo com Balancho e Coelho (1996), a motivação corresponde a tudo aquilo que estimula, direciona e influencia a conduta. Dessa forma, esses autores sugerem que a motivação seja uma força interna que impulsiona o indivíduo rumo às suas metas.

Por outro lado, Pintrich e Schunk (2002) destacam que a motivação não pode ser definida de maneira isolada, devendo considerar alguns aspectos essenciais. Eles apontam que a motivação se trata de um processo que não pode ser observado diretamente, mas inferido a partir do comportamento dos indivíduos. Além disso, enfatizam a relevância das metas como direcionadoras das ações, pois os indivíduos tendem a buscar ou evitar determinados elementos ao agir. Também ressaltam a necessidade da realização de atividades físicas e/ou mentais e o papel da motivação na iniciação e manutenção de uma ação.

Dessa maneira, pode-se compreender a motivação como a energia que impulsiona o indivíduo em busca de um objetivo. No contexto da aprendizagem, a motivação atua como o fator que orienta o aprendiz na realização de tarefas que favorecem o processo de aprendizagem.

Assim, em um estudo como este, que busca indícios de autonomia, a motivação aparece como coadjuvante, já que o processo de tomar para si a responsabilidade por sua própria aprendizagem está intimamente ligado a aspectos motivacionais, como o estabelecimento de metas e pelas dimensões psicológicas da motivação, como a percepção de autoeficácia, autoestima e autoconceito.

A autoestima e o autoconceito definem a individualidade e podem ajudar a prever as atitudes do aluno. Dessa forma, os dois conceitos atuam dentro da motivação, afetando como o aluno se vê e vê os sucessos e as falhas em sua aprendizagem. Nesse sentido, as pessoas são motivadas a alcançar uma condição em que seu autoconceito combine com aquilo que elas desejam ser. Ainda, a baixa autoestima e um mau autoconceito podem levar o estudante a não querer se engajar na própria aprendizagem e afetando negativamente sua motivação (Dörnyei, 2005; 2009).

Aspectos motivacionais interagem com aspectos cognitivos, comportamentais e contextuais para afetar a autorregulação. Os alunos autorregulados definem metas hierárquicas processuais e de produto, usam estratégias adaptativas de autorregulação e conseguem trabalhar melhor as fases da motivação.

Segundo o modelo processual de Dornyëi e Ottó (1998), atualizado por Dornyëi (2001), a motivação é um processo que varia em função do tempo, compreendendo três momentos distintos. Bambirra (2009) classifica-os como: (1) fase pré-acional[14], em que são feitas escolhas e planejamento, ou seja, a fase em que os alunos estabelecem seus objetivos de aprendizagem; (2) fase acional[15], quando submetas são criadas e postas em prática, de modo a possibilitar o alcance dos objetivos pré-estabelecidos; (3) fase pós-acional[16], quando o aluno faz uma autoavaliação do processo, primeiro reconhecendo suas conquistas e posteriormente refletindo sobre os elementos que não foram satisfatórios, estabelecendo novas metas imediatamente, de modo a retroalimentar o processo e proteger a motivação, através do alcance razoável dos objetivos pré-estabelecidos.

É possível ver, no modelo processual de Dörnyei e Ottó (1998), as várias sobreposições entre motivação e autonomia: um aluno motivado tem metas bem estabelecidas, é capaz de se autoavaliar, autorregular e de se distanciar do processo de aprendizagem para fazer uma apreciação mais precisa dos acertos e dos ajustes que precisam ser feitos, todos elementos e habilidades que constituem a autonomia. Nesse sentido, a meta-aprendizagem pode tanto favorecer a autonomia quanto proteger a motivação. Jackson (2004) coloca a meta-aprendizagem como a tomada de consciência e controle em relação à própria aprendizagem. Assim, parte do trabalho de meta-aprendizagem é criar estratégias de planejamento, ação e avaliação do processo e dos contextos de aprendizagem para melhorá-lo. Esse trabalho é bastante parecido com o que Dörnyei estabelece para a motivação e pode ser aproveitado para perceber com mais clareza os componentes conscientes e as metas e submetas que influenciam na motivação.

Dörnyei (1994a; 1994b) aponta, também, que a motivação na sala de aula é consolidada com: a) desenvolvimento da autoconfiança (autoeficácia) do aluno; b) redução da ansiedade; c) encorajamento aos alunos para que estabeleçam metas pessoais/grupais atingíveis; d) aumento da atratividade do conteúdo do curso. Aspectos motivacionais interagem com aspectos cognitivos, comportamentais e contextuais para afetar a autorregulação. Os alunos autorregulados definem metas hierárquicas processuais e de produto, usam estratégias adaptativas de autorregulação e conseguem trabalhar melhor as fases da motivação.

Assim, a motivação no ensino de línguas, de forma bastante simplista, seria um conjunto dinâmico, que está sempre mudando, composto por elementos tanto conscientes quanto

[14] Fase motivacional que Dörnyei (2001) subintitula de *choice motivation* (Bambirra, 2009).
[15] Fase motivacional que Dörnyei (2001) subintitula de *executive motivation* (Bambirra, 2009).
[16] Fase motivacional que Dörnyei (2001) subintitula de *motivational retrospection* (Bambirra, 2009).

inconscientes, de caráter cognitivo, emocional e experiencial, caracterizado por 1) interesse (ou motivo) focado no alcance de metas e submetas; 2) esforço; e 3) persistência (Dörnyei, 2020).

Tendo feito esta breve discussão de o que significa motivação e como ela está presente no processo de ensinagem, passo para a apresentação das *affordances*, elemento fundamental para esta pesquisa.

2.5 Affordances

Neste projeto, proponho a investigação das *affordances* de aprendizagem e da construção da autonomia nas atividades de leitura e, de forma a poder entender melhor esse papel, a identificação de tais potenciais para ação percebidas pelos alunos é uma ferramenta importante para a análise.

O termo *affordance* é cunhado por Gibson (1986)[17], ligado à biologia e à psicologia ecológica, e posteriormente transposto à linguística por van Lier (2000). Para Gibson (1986, p. 127, grifos do autor), "as *affordances* do ambiente são o que ele *oferece* ao animal, o que ele *proporciona* ou *fornece*"[18]. O autor ainda coloca que as *affordances* estão presentes nos objetos ou ambientes, quer o indivíduo as perceba ou não. Ou seja, as *affordances* de um objeto ou ambiente estão disponíveis independentemente da percepção do indivíduo. No entanto, é da interação entre agente e ambiente que tais *affordances* emergem.

Já van Lier (2000), ao trazer o conceito de *affordance* para a Linguística Aplicada, coloca as seguintes definições, de acordo com Varela, Thompson e Rosch (1991, *apud* van Lier, 2000, p. 253): "as *affordances* consistem em oportunidades para interação que as coisas no ambiente possuem em relação às capacidades sensório-motoras do animal"[19], e em Shotter e Newson (1982, *apud* van Lier, 2000, p. 253): "[...] demandas e requisitos, oportunidades e limitações, rejeições e convites, capacidades e restrições – em resumo, *affordances*"[20].

O autor traz, ainda, o termo "mundo linguístico", o qual é possível relacionar com o ambiente de Gibson (1986). Para van Lier (2000), é das interações entre "mundo linguístico" e aprendiz que emergem as *affordances* para aprendizagem. Assim, ao expandir o "mundo

[17] Alguns pesquisadores utilizam o termo traduzido, porém não há, ainda, tradução amplamente adotada em português. Grande parte das pesquisas continuam a utilizar o termo original, em inglês.

[18] Tradução minha para: "The *affordances* of the environment are what it *offers* the animal, what it *provides* or *furnishes*, either for good or ill" (Gibson, 1986, p. 127).

[19] Tradução minha para: "affordances consist in the opportunities for interaction that things in the environment possess relative to the sensorimotor capacities of the animal" (van Lier, 2000, p. 253).

[20] Tradução minha para: "[...] demands and requirements, opportunities and limitations, rejections and invitations, enablements and constraints - in short, affordances" (van Lier, 2000, p. 253).

linguístico" dos alunos, crescem as oportunidades de interação e as chances de aparecerem *affordances* para a aprendizagem. Ao pensar em contextos que se utilizam da leitura literária como ferramenta de aprendizagem, os alunos podem se valer não só da expansão ocasionada pela leitura em si, mas também das possíveis associações feitas com conhecimentos prévios para que haja esse aumento em seu "mundo linguístico".

Van Lier (2000) considera a língua uma prática social semiótica, isto é, é a partir da interação que se constrói significado, algo muito próximo ao que coloca Cosson (2014) quando trata da interação no círculo de leitura. A abordagem ecológica de Van Lier (2000), portanto, representa uma mudança de paradigma na aquisição de línguas, em oposição à visão de língua enquanto aquisição de estruturas linguísticas, trazendo a competência comunicativa em adição à competência linguística.

A língua como prática social semiótica corrobora a teoria do "mundo linguístico" do autor, visto que, ao aumentá-lo, aumentando também o contato com a língua-alvo, o aprendiz cria mais oportunidades de perceber *affordances* para sua aprendizagem. Dessa forma, sendo cada indivíduo único e com percepções diferentes sobre o ambiente e seus objetos – e aqui é possível entender o texto, verbal ou não, como ambiente interacional –, diferentes *affordances* podem emergir da interação de diferentes alunos com o mesmo texto, e a aprendizagem, portanto, se dará de forma diferente para cada um, sendo construída, também, pela interação entre aprendizes. Van Lier (2004) afirma, ainda, que a interação no ambiente é passível de novas percepções e novas ações, e que, da interação, pode surgir a percepção de ainda mais *affordances* educacionais.

Como já dito anteriormente, as *affordances* estão ligadas à interação entre agente e ambiente, ainda que independam dessa interação para existir. Pinheiro (2017, p. 36) reforça que a "percepção, a interpretação e a ação de cada oportunidade de aprendizagem presente no ambiente dependerão das características de cada indivíduo". Assim, ao propor um estudo que valoriza a interação entre aprendizes e entre aprendizes e texto, pretendi, também, estimular a percepção de *affordances* e a tomada de ação pelos estudantes, de modo que estes possam trilhar o caminho da aprendizagem com mais autonomia. Nesse sentido, Van Lier propõe que "*affordances* são descobertas através da aprendizagem perceptual e o uso efetivo de *affordances* também deve ser aprendido. Perceber e usar *affordances* são os primeiros passos na estrada a caminho da construção de significado" (van Lier, 2008, p. 598).[21]

[21] Tradução minha para: "*Affordances are discovered through perceptual learning, and the effective use of affordances must also be learned. Perceiving and using affordances are the first steps on the road toward meaning making*" (van Lier, 2008, p. 598).

Logo, além das percepções individuais, para a emergência de *affordances*, é também preciso que se saiba identificá-las, e o professor mediador deve participar ativamente desse processo.

No artigo "*Affordances for language learning beyond the classroom*"[22], a professora Vera Menezes (citada como Vera Paiva, 2011) trata da visão ecológica da língua, baseada, principalmente, nos supracitados Gibson e Van Lier. Os principais conceitos debatidos por Vera Paiva (2011) são os de *affordance* e de nicho. Nichos são explicados como o espaço em que animais ocupam em seu bioma, além de como uma espécie age ecologicamente e suas necessidades em seu habitat. Já *affordance* é o potencial de ação que o nicho oferece.

Na aprendizagem de novas línguas que não a materna, nichos são ambientes propícios para se usar a língua, ou mediados por ela, ou ainda o lugar social de um falante numa comunidade de fala, diz a autora. Já *affordance* é como o estudante enxerga seu nicho e aproveita as oportunidades de agir em relação à língua. Ainda que em um mesmo nicho, os aprendizes enxergam diferentes *affordances* e dão conta delas de modo diferente.

O ponto principal de Vera Paiva (2011), no entanto, é que não há *affordances* suficientes em sala de aula para a aprendizagem de uma nova língua, e como os estudantes devem aproveitá-las fora de sala de aula. A autora lança mão de narrativas de aprendizagem, escritas por estudantes de inglês, que listam uma série de *affordances* possíveis, mesmo em países que não tem inglês como sua língua oficial, além de ela mesma apontar como músicas, séries televisivas, filmes, revistas e livros, entre outros, são uma grande fonte de contato do estudante com a língua em aprendizagem.

Vera Paiva (2011) ainda discorre sobre o ensino de língua adicional – aqui o inglês, mostrando, através das narrativas de aprendizes, como a sala de aula, além de pobre em *affordances*, não trabalha a língua de modo a incentivar os alunos. Os professores mostram a língua de maneira estrutural, gramaticalizada e descritiva, enquanto os alunos esperam aprender falando, tendo contato real com a língua. Por fim, a autora afirma que a interação com a língua deve, sim, ir além da sala de aula, tendo o professor o papel de ajudar os alunos a encontrarem seus nichos e ocuparem-no usando a língua que estão aprendendo.

É possível enxergar a implementação do círculo de leitura como uma oportunidade da expansão do "mundo linguístico" dos alunos, buscando preencher também a necessidade de contato com uma língua "viva" e "real", sem o engessamento inerente ao texto didático e paradidático, fabricado para a sala de aula. O círculo de leitura também pode proporcionar

[22] *Affordances* para aprender além da sala de aula, em tradução livre.

atividades variadas instrumentalizadas a partir do exercício linguístico, dentre elas pesquisas para as discussões, criação de *fanfiction*, discussão em fóruns, participações em *fandoms* da obra, entre outras *affordances*. No entanto, é importante lembrar que essas são *affordances* e, como tais, podem ou não ser percebidas pelos alunos, e que estes podem ou não agir por meio delas.

Nesse sentido, Norman (2013), responsável por difundir o conceito de *affordance* dentro do *design* a partir de seu "*Psychology of Everyday Things*", de 1988, posteriormente reeditado como "*The Design of Everyday Things*", de 2013, discute o conceito gibsoniano de *affordance* como propriedade, argumentando que *affordances* seriam *relações* entre um objeto físico e um agente (pessoa, animal e até robô), não propriedades dos objetos ou do ambiente. Para Norman (2013), então, uma *affordance* é a relação entre as propriedades de um objeto e as capacidades do agente de determinar como o objeto possivelmente poderia ser usado.

A partir dessa conceituação, o autor delimita as *affordances* dentro do *design*, mais especificamente as reais e as percebidas. As primeiras são aquelas embutidas no desenho do objeto, enquanto as últimas são aquelas que o agente é capaz de perceber. Norman aponta que o *design* de um objeto (físico ou não) pode não deixar claro o que é possível de ser realizado, ou que o usuário pode não ter informações e experiência de mundo o suficiente para perceber tal propriedade.

É possível aproveitar as colocações de Norman (2013) para a leitura: livros, revistas, leitores digitais e outros suportes são passíveis de oferecer *affordances* para o leitor, assim como o texto em si. Tais *affordances* seriam trazidas à tona, portanto, a partir da interação do leitor não só com o texto em si, mas também com o suporte de leitura.

Chemero (2007), assim como Norman (2013), argumenta que *affordances* não podem ser vistas como propriedades, ou até mesmo características, somente do ambiente ou do objeto. Para o autor, as *affordances* são características de situações completas, e os animais são, geralmente, partes cruciais dessas situações. Assim, perceber algo sobre uma situação não pode ser apenas sobre perceber algo sobre o ambiente, separadamente do animal. Chemero (2007), portanto, aponta para um conceito mais específico de *affordances*: que *affordances* são relações, não propriedades pré-existentes. Dessa forma, o autor encara as percepções como a relação entre o observador (aquele que percebe[23]) e as características da situação. Identificar uma *affordance*, portanto, seria identificar características de uma situação em relação ao

[23] O autor usa a palavra "*perceiver*", que não tem tradução para o português, mas que poderia ser traduzida como "aquele que percebe, percebedor".

agente/observador. Para Chemero (2007), a *affordance* não é a pessoa/animal nem o ambiente, mas sua combinação – também não é uma "coisa" extra, embora exista.

Embora as definições de *affordance* de Norman (2013) e Chemero (2007) não estejam em total conformidade com o trazido por Gibson (1986) e van Lier (2000), não quer dizer que desconsidero tais definições de *affordance* como propriedade/percepção. O que pretendo trazendo as discussões de Chemero (2007) e Norman (2013) é exatamente aproveitar essa visão mais ampla para analisar a percepção e a relação dos participantes com o texto e a leitura.

Nesse sentido, as *affordances* educacionais seriam aquelas que os alunos participantes da pesquisa percebem a partir de sua interação com a leitura, no próprio círculo de leitura, com colegas e professora, e que proporcionam o aumento de seu mundo linguístico, de sua capacidade crítica e de sua interação em língua inglesa.

2.5.1 As affordances educacionais

As *affordances* educacionais são conceituadas pela primeira vez por Paul Kirschner (2002), que as define em oposição às *affordances* sociais e tecnológicas, estas provenientes da relação entre agentes e entre agente e dispositivos tecnológicos, respectivamente.

Kirschner (2002) aponta que as *affordances* educacionais são as características que determinam como uma certa conduta de aprendizagem pode ser adotada em determinado contexto. Para o autor, "*affordances* educacionais podem ser definidas [...] como as relações entre as propriedades de uma intervenção educacional e as características do aprendiz que permitem tipos específicos de aprendizagem para si"[24] (Kirschner, 2002, p. 19).

É possível encarar o círculo de leitura proposto na presente pesquisa como uma intervenção educacional, o que possivelmente permitiria novas interações a partir de e com o aprendiz, fornecendo, dessa forma, tipos específicos de aprendizagem emergentes daquela interação.

As *affordances* educacionais serviriam como guias para a potencialização da aprendizagem, sendo que o professor mediador das atividades tem papel primordial no *design* das atividades, produzindo-as de modo a levar em conta as especificidades de seus alunos e permitindo que as *affordances* não estejam escondidas e, ainda, buscando garantir que não

[24] Tradução minha para: "*Educational affordances can be defined --- analogous to social affordances --- as the relationships between the properties of an educational intervention and the characteristics of the learner (for CSCL: learner and learning group) that enable particular kinds of learning by him/her (for CSCL: members of the group too)*" (Kirschner, 2002, p. 19).

sejam limitantes da aprendizagem. Nesse sentido, Looi *et al*. (2009) colocam as *affordances* pedagógicas como aquelas que permitem múltiplos caminhos para a aprendizagem de um mesmo ponto.

Essa colocação corrobora o exposto por Chemero (2007) e Norman (2013). Cada aprendiz é um agente/observador e, portanto, interage de maneira única com o ambiente e o artefato educacional, seja ele concreto ou abstrato. O ambiente educacional e seus artefatos, entretanto, devem ter um *design* que facilite a percepção de *affordances*, ainda que esta seja feita de maneira única por cada indivíduo, que vai percorrer um caminho próprio no percurso de aprendizagem.

Kirschner (2002), no entanto, aponta que, para que as *affordances* educacionais sejam realmente bem aproveitadas, o professor mediador deve deixar de lado suas percepções e estudar a perspectiva do aluno, suas interações e assim tomar decisões sobre o desenho de atividades, de forma que se saiba quais *affordances*/potenciais para ação devem estar presentes. É importante notar que, apesar desses apontamentos do autor, atividades interativas podem levar à percepção de *affordances* que o próprio professor não percebeu, em um sistema dinâmico e autêntico, sendo a atividade moldada, também, pelas necessidades emergentes dos alunos a partir de sua realização. Dessa forma, é possível dizer que uma *affordance* educacional é aquela que facilita o percurso de aprendizagem para o aprendiz. A Figura 3, a seguir, ilustra tal percurso:

Figura 3 – O percurso das affordances educacionais



Fonte: adaptado pela autora a partir de Kirschner (2002).

Dessa forma, Kirschner (2002) deixa esclarecido que, para desenhar atividades relevantes para a aprendizagem do aluno, o professor deve, a todo momento, avaliar o que foi conquistado e adequar o meio de ensino e as sequências didáticas para que estes atendam às demandas específicas dos alunos e contenham *affordances* educacionais facilmente identificáveis e sobre as quais os alunos/observadores podem agir sem grandes entraves.

Após essa breve discussão sobre *affordances* e seu viés educacional, passo à apresentação dos procedimentos metodológicos adotados nesta tese.

3 MAPA DA NAVEGAÇÃO

A seguir, descrevo o desenho metodológico da pesquisa, assim como os participantes, os métodos para geração de dados e os procedimentos de análise.

3.1 Características da pesquisa

Para esta pesquisa, adoto o paradigma qualitativo, de cunho interpretativista e experiencial, como pressuposto metodológico. De acordo com Dörnyei (2007, p. 38), a pesquisa qualitativa se faz através de "opiniões subjetivas, experiências e sentimentos de indivíduos, e portanto o objetivo explícito da pesquisa é explorar as visões dos participantes da situação sendo estudada".

Dessa forma, optando pelo paradigma qualitativo, preocupo-me mais com as experiências individuais vividas durante a situação-problema, nomeadamente a participação no círculo de leitura em língua inglesa, que com estatísticas e números provindos dela. Ainda assim, esses dados não podem ser descartados como fonte de informações relevantes para o cumprimento dos objetivos traçados. Mesmo que não sejam a fonte primária ou mais importante de informações, tais dados podem complementar as narrativas dos participantes, fornecendo uma visão mais clara do contexto em que se inserem sem prejudicar a adoção de uma modalidade qualitativa de pesquisa.

Outra razão para a escolha do paradigma qualitativo, de caráter interpretativista e experiencial, é a possibilidade de investigar as relações estabelecidas pelos indivíduos, suas subjetividades e sentimentos, permitindo, assim, que se identifiquem os motivos e condições iniciais de cada participante, uma ação necessária para que esta pesquisa pudesse ser realizada.

3.2 Tripulantes embarcados

Os participantes desta pesquisa foram alunos do Ensino Médio do CEFET-MG, unidade Contagem, do segundo ano dos cursos técnicos integrados de nível médio em Controle Ambiental, Eletroeletrônica e Informática, que participaram do projeto do círculo de leitura como parte integrante da disciplina de Língua Inglesa, em aulas ministradas por mim, no segundo semestre de 2023. No ano de 2023, eu lecionava para todas as turmas de segundo e terceiro ano do EM daquela unidade, e escolhi fazer o projeto do Círculo de Leitura no segundo

ano devido ao tempo disponível em relação ao conteúdo curricular de cada ano e também devido ao número de alunos matriculados, que era substancialmente superior no segundo ano.

A participação na pesquisa, no entanto, foi totalmente voluntária e não afetou a participação nas atividades da disciplina. As turmas convidadas contavam com 88 alunos no total, os quais foram todos convidados a participar da pesquisa. Desses 88, 34 aceitaram o convite, devolvendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) assinados. Desses 34, 28 responderam ao questionário inicial e 18 completaram a narrativa de aprendizagem.

No segundo ano do Ensino Médio, cada turma conta com duas aulas de 50 minutos por semana na disciplina de Língua Estrangeira – Inglês. Essas aulas são sempre geminadas, ou seja, há um único bloco de 100 minutos por semana. Além disso, todas as turmas são subdivididas, isto é, cada turma se transforma em duas, com metade dos alunos alocada em cada uma delas. Com essa subdivisão, a quantidade máxima de alunos por subturma não ultrapassa os 17, algo que facilita a construção do projeto pela quantidade reduzida de alunos na sala. As subturmas são divididas de acordo com a ordem alfabética dos nomes dos alunos e identificadas pela sigla do curso, o número correspondente ao ano e pelo número do T. Assim, Controle Ambiental se transforma em “CAMB”, Eletroeletrônica em “ELELT” e Informática em “INFO”. O segundo ano do curso de Controle Ambiental seria, portanto, “CAMB 2”, e um aluno com nome iniciado com a letra A, da primeira subturma, estaria em CAMB 2 - T1. Abaixo, no Quadro 2, é possível verificar essas divisões e a quantidade de alunos em cada subturma:

Quadro 2 – Divisão de subturmas

Turma	**Subturma**	**Quantidade de alunos**
CAMB 2	T1	16
CAMB 2	T2	13
ELELT 2	T1	14
ELELT 2	T2	12
INFO 2	T1	16
INFO 2	T2	17

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os alunos foram informados de todos os passos e procedimentos de geração e coleta dos dados durante momento reservado a isso em uma aula anterior ao início das atividades, e só tiveram seus dados coletados e analisados depois de concordarem voluntariamente em participar da pesquisa por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 1), para aqueles com 18 anos ou mais, ou, em caso de menores de idade, que aceitaram participar da pesquisa por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice 2) e tiveram sua participação autorizada pelos pais ou responsáveis através do TCLE direcionado aos responsáveis (Apêndice 3). Os participantes poderiam acessar os dados gerados e os resultados da pesquisa, assim como poderiam retirar o consentimento ou assentimento de participação a qualquer momento, sem nenhum tipo de ônus.

Além disso, houve e há o compromisso de manter a identidade de todos os participantes em anonimato, zelando sempre para que os dados de identificação não sejam expostos e que seu armazenamento seja feito de forma segura. Em relação aos riscos, esta é uma pesquisa de risco mínimo aos participantes, que podem se manifestar em alterações psicológicas, intelectuais ou emocionais, tais como: a) cansaço ao realizar as atividades propostas; b) quebra involuntária de sigilo; c) quebra involuntária de anonimato. Para mitigar esses riscos, no caso do questionário semiestruturado houve indicação do tempo médio de resposta, para que o participante pudesse estar ciente se desejava ou não participar. Para os riscos de quebra involuntária de sigilo e anonimato, a pesquisadora se comprometeu a fazer o possível para resguardar a identidade de todos os participantes e a segurança de seus dados.

Os benefícios aos participantes incluíram a possibilidade do desenvolvimento das habilidades linguísticas na Língua Inglesa e, indiretamente, a possibilidade de serem beneficiados por um melhor entendimento de como se dá a aprendizagem de inglês em cursos futuros[25].

A pesquisa seria encerrada imediatamente em caso de perda de anonimato ou vazamento de dados.

3.3 Preenchimento do diário de bordo

Nesta seção, irei descrever os procedimentos adotados para a geração de dados da pesquisa, os quais foram divididos em três momentos: a) primeiro momento – anterior ao

[25] A presente pesquisa foi apreciada e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa do CEFET-MG, estando cadastrada sob o número CAAE 69657823.9.0000.8507.

círculo de leitura; b) segundo momento – durante o círculo de leitura; e c) terceiro momento – posterior ao círculo de leitura.

3.3.1 Primeiro momento - preparando o terreno

Ainda antes da primeira fase de geração dos dados, os alunos foram informados de todos os passos que constituiriam a pesquisa, tendo a oportunidade de tirar dúvidas sobre a participação e sobre as atividades a serem desenvolvidas. Nesse mesmo momento, que ocorreu em sala de aula, os alunos foram informados de que a participação na pesquisa era totalmente voluntária e não traria benefícios ou prejuízos na participação nas atividades acadêmicas relacionadas, assim como não teria influência nas notas da disciplina de Inglês. Foi deixado claro, também, que os dados seriam gerados por meio de questionário e narrativa – as atividades do círculo de leitura foram para todos, uma atividade de sala de aula, independentemente da participação na pesquisa, e não geraram dados por si só. Nesse mesmo momento, foram entregues os TCLE e TALE para os alunos interessados em participar da pesquisa. Na aula seguinte, foram recolhidos os termos e iniciados os trabalhos do círculo, como é possível ver no Quadro 3, que apresenta o cronograma de leitura em sala de aula.

Logo após esse primeiro contato com a ideia do círculo de leitura, em que a pesquisa foi apresentada, foi disponibilizado por meio do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), o *link* do questionário aos alunos que aceitaram participar da pesquisa. O questionário aplicado encontra-se no Apêndice 4 e, por meio dele, buscou-se com que os alunos informassem suas práticas de leitura correntes; sua relação passada e presente com a leitura e com a língua inglesa e seu ensino na escola; além de informações demográficas, tais como idade, série, curso, acesso a livros e outros materiais de leitura (revistas, *e-books*, quadrinhos, mangás, entre outros) em língua materna e língua adicional. Esses dados, apesar de não relacionados diretamente com a pesquisa, puderam fornecer um panorama da situação em que os alunos se encontram em relação à leitura, assim como direcionar a interpretação dos dados, lançando luz a aspectos sociais que poderiam vir a aparecer no relato colhido no terceiro momento.

Quadro 3 – Cronograma de leitura das turmas do projeto

Turma e Livro	**Encontro semanal**	**Capítulo/Paginação**
CAMB 2 - T1 - Maus	Encontro 1	Cap. 1 e 2

(Art Spiegelman)	Encontro 2	Cap. 3 e 4
	Encontro 3	Cap. 5 e 6
CAMB 2 - T2 - Nimona (ND Stevenson)	Encontro 1	Cap. 1-5
	Encontro 2	Cap. 6-8
	Encontro 3	Cap. 9-11
	Encontro 4	Filme "Nimona" (2023)
ELELT 2 - T1 - Diary of a wimpy kid vol. 1 (Jeff Kinney)	Encontro 1	Até p. 59
	Encontro 2	p. 60-113
	Encontro 3	p. 114-166
	Encontro 4	p. 167-225
ELELT 2 - T2 - Diary of a wimpy kid vol. 2 (Jeff Kinney)	Encontro 1	Até p. 57
	Encontro 2	p. 58-107
	Encontro 3	p. 108-168
	Encontro 4	p. 168-217
INFO 2 - T1 - The colour out of space (H. P. Lovecraft)	Encontro 1	p. 1 - 11
	Encontro 2	p. 12 - 22
The Black Cat (Edgar Allan Poe)	Encontro 3	conto inteiro
INFO 2 - T2 - Diary of a wimpy kid vol. 1 (Jeff Kinney)	Encontro 1	Até p. 59
	Encontro 2	p. 60-113
	Encontro 3	p. 114-166
	Encontro 4	p. 167-225

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

3.3.2 Segundo momento - implementando o círculo de leitura

No segundo momento da pesquisa, foi feita a implementação do círculo de leitura. Como falado anteriormente, o círculo de leitura é o processo de ler e analisar uma obra em conjunto, formando uma comunidade interpretativa que permita uma interpretação da obra mais profunda que a individual.

Para isso, o círculo de leitura foi organizado da seguinte forma: primeiramente, eu, a professora, no que vou chamar de “encontro 1” (cf. Quadro 3), apresentei aos alunos o que é

um círculo de leitura, para que pudessem escolher participar, ou não, da pesquisa de forma consciente. No "encontro 2", passamos a discutir as atividades de sala de aula a serem realizadas por toda a turma, independentemente da pesquisa. Assim, houve detalhamento das funções que poderiam escolher (*summarizers, discussion directors, illustrators, connectors* e *vocabulary enrichers*); de que a escolha da obra a ser lida seria feita por toda a turma em consenso, por meio de votação, e que a professora teria apenas o que foi chamado de "poder de veto", para vetar obras que não se adequassem ao nível de proficiência linguística percebido na turma; e de que o círculo poderia durar três ou quatro semanas, de acordo com o tamanho da obra a ser escolhida. Foi dito, também, que as funções escolhidas não seriam uma constante, podendo ser descartadas depois da familiarização da turma com a dinâmica do círculo.

Após essa parte mais expositiva, os estudantes sugeriram as obras que gostariam de ler, havendo votação na turma para que se encontrasse um consenso. Todos da sala deveriam ler a mesma obra. Aqui, é importante notar que as obras indicadas deveriam ter certas características para que fossem acessíveis. As obras indicadas deveriam estar disponíveis em domínio público; ou ser de acesso aberto, estando disponíveis gratuitamente; ou estar disponíveis na biblioteca da escola; ou estar disponíveis digitalmente no *website* e aplicativo da Biblioteca Virtual *Pearson*, recurso pago com o qual o CEFET-MG mantém convênio, oferecendo acesso gratuito a seus alunos. Respeitar esses termos foi importante para que não houvesse o *download* ilegal das obras a serem lidas ou exclusão daqueles alunos que não podem pagar por um exemplar físico ou digital. Além disso, a professora condutora do círculo deveria entrar em ação para avaliar o nível de proficiência de seus alunos e o nível exigido para leitura das obras, certificando-se de que os alunos seriam capazes de ler as obras com certa fluidez e vetando livros que trouxessem linguagem com nível de complexidade muito acima daquele que os alunos conseguem entender, visto que são obras em língua adicional. No desenrolar das escolhas, a professora também exerceu seu poder de veto para vetar uma obra infantil extremamente conhecida e debatida, a qual julgou que os alunos usariam de suas leituras prévias em língua materna para debater, ao invés de haver nova leitura em inglês.

Escolhida a obra a ser escrutinada durante o ciclo do círculo de leitura, os alunos deveriam se organizar em grupos de aproximadamente cinco alunos, em um mínimo de quatro grupos por sala. Cada grupo teria, então, um papel a desempenhar na leitura. Esse passo é opcional em círculos de leitura, mas pode ser importante para o(s) primeiro(s) ciclos, dando direcionamento para a leitura e oportunizando que os estudantes se familiarizem com a dinâmica proposta. A partir do segundo ou terceiro ciclo, papéis determinados na leitura podem se tornar redundantes, ou até mesmo limitantes da ação dos leitores, que podem buscar interagir

para além do papel proposto e trazer entendimentos mais gerais, ou, ainda, que caberiam em outros papéis. Assim, depois de duas semanas trabalhando com os papéis determinados, os alunos, a partir da terceira semana de círculo de leitura, debateram de forma livre, sem utilizarem-se das funções de leitor.

Conforme já anunciado, para esta pesquisa, escolhi trabalhar com os papéis/funções de *connector*, *discussion director/questioner*, *illustrator*, *summarizer* e *vocabulary enricher*, cujas descrições podem ser encontradas na seção 2.2.5.1. Dessa forma, cada grupo deveria assumir um dos papéis, direcionando a leitura para cumprir as funções de seu papel designado. Assim, no primeiro ciclo/semana do círculo de leitura, cada grupo tem sua função definida dentro do debate da obra, trazendo não só sua visão geral da obra, mas também adicionando camadas à discussão e buscando implementar a interpretação da obra com conhecimentos específicos gerados a partir do papel que assumiu. Assim como a obra, quem escolheu o grupo designado para cada papel/função foi a própria turma. Os grupos poderiam dizer qual função gostariam de exercer e, em caso de mais de um grupo querer a mesma função, estavam livres para decidir por meio de conversa/debate ou por meio da sorte, utilizando-se de "par ou ímpar", "cara ou coroa" ou outros métodos que julgassem adequados.

Após concluída a parte de escolha da obra e designação dos papéis a serem desempenhados, os alunos passaram para a leitura da obra, que, segundo o que apontam Cosson (2014) e Daniels (2002), deve ser feita dentro de um cronograma realista, que possibilite que aqueles com ritmo mais lento de leitura não se sintam desestimulados a prosseguir. Esse cronograma depende da extensão da obra escolhida – obras curtas, tais como contos e crônicas, são passíveis de leitura em, suponha-se, uma semana, enquanto obras mais longas, como romances, livros de não-ficção e mangás divididos em diversos volumes, podem exigir um tempo maior para que se complete a leitura. Nesse caso, a professora deve fazer checagens regulares, digamos semanais, para se certificar de que os alunos continuam engajados e não enfrentam desafios que podem levar ao abandono da leitura. É possível, e isso fica a critério da professora condutora do círculo a partir do retorno dos alunos, que as discussões acerca da obra sejam feitas por capítulos, ao invés de serem feitas apenas ao final da leitura.

No andamento desta pesquisa, diferentes turmas leram diferentes obras de variados gêneros e tamanhos. A leitura foi dividida ao longo de três ou quatro semanas, como pode ser consultado no Quadro 3. Por semana, cada turma tem duas aulas de 50 minutos de inglês, em um bloco único de 100 minutos. Desses 100, foram reservados entre 40 e 50 minutos por semana para que os alunos pudessem terminar a leitura e discutir com o próprio grupo antes de empreenderem a discussão com a sala toda.

Após a leitura da obra ou dos capítulos escolhidos, é hora de partir para a discussão. A discussão deve partir dos próprios alunos, sendo a professora a mediadora do debate. Os grupos devem apresentar suas visões acerca da obra, instando o debate. A seguinte ordem foi pensada: 1) *summarizers*, já que este grupo traz um entendimento geral das principais passagens da obra, podendo ajudar os alunos que tiveram dificuldades na leitura a se ambientar melhor para as discussões dos próximos grupos; 2) *discussion directors*, que devem abordar os pontos que mais chamaram atenção, direcionando o debate entre toda a sala, trazendo questões apontadas na obra para a discussão; 3) *connectors*, que buscam trazer pontos da obra lida para a vida real, conectando e expandindo saberes; 4) *illustrators*, que trazem elementos visuais que podem ajudar na compreensão da obra ou na expansão de questões por ela apontadas; e 5) *vocabulary enrichers*, os quais trabalham com as questões linguísticas da obra, trazendo não só o vocabulário aprendido, mas também novas expressões e estruturas presentes, usos diversos de estruturas gramaticais já aprendidas nas aulas de língua adicional, sinônimos mais avançados de vocabulário básico, entre outras possibilidades.

Nas duas primeiras semanas, todas as salas adotaram o sistema de funções de leitura, enquanto da terceira semana em diante as funções foram abolidas e todos os grupos exerciam todas as funções. Essa medida foi adotada porque, como já mencionado anteriormente, as funções de leitura, num primeiro momento, podem ajudar os participantes do círculo de leitura a se acostumarem com a dinâmica, mas, depois de estes se ambientarem, as funções podem podar o debate e fazer com que os participantes se tornem dependentes, não buscando um entendimento mais geral do que foi lido. Assim, os alunos foram orientados, ao fim da segunda semana, que nas semanas seguintes as funções seriam abolidas e eles teriam de desempenhar todos os papéis ao mesmo tempo, buscando uma discussão menos fragmentada. Os alunos foram orientados a participar do debate utilizando-se da língua inglesa, no entanto, em alguns momentos a discussão acabou ocorrendo em português, principalmente quando os assuntos em pauta eram muito específicos ou distantes da realidade dos participantes, exigindo vocabulário mais avançado ou especializado.

Após a realização do(s) debate(s) acerca da(s) obra(s) lida(s), é hora de sistematizar o conhecimento. Nesse momento, os alunos confeccionaram um produto explicitando as (in)conclusões a que chegaram. São diversas as possibilidades de produtos, e é interessante que cada grupo de trabalho escolha com qual quer se envolver, beneficiando a linguagem mais atraente para eles. Algumas dessas possibilidades são: a) uma carta para um personagem do livro; b) a escrita de um final alternativo, levando em consideração as discussões feitas; c) a criação de um *podcast* resumindo as considerações surgidas do debate; d) criações multimodais,

tais como panfletos, infográficos e colagens; e) a criação de um *blog* sobre os assuntos abordados. As instruções para essa parte do trabalho, como foram dadas aos alunos, estão contidas no Apêndice 5. Os alunos tiveram três semanas após o término das atividades de leitura e discussão do círculo para entregarem o trabalho de sistematização, contando com 50 minutos das aulas da semana anterior à entrega para trabalhar em sala de aula e tirar possíveis dúvidas.

Com a entrega do produto, encerram-se as atividades daquele ciclo do círculo de leitura, podendo-se partir para um novo ciclo, com novas obras, ou finalizar as atividades inteiramente. Na situação desta pesquisa, as atividades foram encerradas.

Os produtos, frutos do trabalho de sistematização, não fazem parte desta pesquisa. A decisão de não integrá-los ao corpus parte de dois pontos motivadores: i) como era um trabalho avaliativo, alguns alunos poderiam se mostrar reticentes em fazer a produção e tê-la escrutinada pela ótica da pesquisa, tendo seu trabalho exposto na tese, ainda que de forma anonimizada, e ii) garantir aos alunos que não participaram da pesquisa que seus trabalhos seriam igualmente avaliados.

É importante lembrarmo-nos de que os sujeitos desta pesquisa são adolescentes, muitas vezes tendo seu primeiro contato com uma pesquisa acadêmica, assim como os pais, que precisaram dar seu consentimento para a participação dos menores de idade. Dessa forma, mesmo que a anonimidade dos dados seja condição da pesquisa, e que a conduta ética esperada de uma pesquisadora-professora intente o tratamento justo entre participantes e não-participantes, considerei esses dois elementos como pontos sensíveis dentro da sala de aula, optando, portanto, pela não utilização dos trabalhos. Dessa forma, os trabalhos de sistematização não foram incluídos no projeto enviado ao comitê de ética responsável pela avaliação desta pesquisa e não podem ser incluídos nos dados aqui discutidos.

Passo, agora, para os procedimentos a serem adotados no terceiro momento, após a finalização do círculo de leitura.

3.3.3 Terceiro momento - produzindo a narrativa

No terceiro momento, as atividades do círculo de leitura já estão finalizadas. Aqui, os estudantes devem produzir uma narrativa, contando como foi sua participação no círculo de leitura. Era esperado que, dentro dessa narrativa, o aluno descrevesse oportunidades de aprendizagem e que surgissem indícios da construção da autonomia do aprendiz. Para que isso fosse possível, foi disponibilizado um roteiro no qual os sujeitos da pesquisa deviam se basear para construir o texto. Abaixo, descrevo os pontos que nortearam tal roteiro (Apêndice 6).

- Descrição da participação no círculo de leitura, com perguntas que levem o aluno a dissertar sobre os caminhos tomados individualmente e em grupo, permitindo, posteriormente, que se visualize o papel do aluno e se ele tomou decisões, as possíveis *affordances* emergentes da participação e os possíveis indícios de autonomia;
- Comentários acerca das facilidades e dificuldades encontradas na leitura e estratégias utilizadas, algo que também pode trazer possíveis indícios de autonomia;
- Comentários acerca do método empregado (círculo de leitura) e das oportunidades de aprendizagem encontradas durante o percurso do círculo, buscando uma comparação com aulas sem a presença da leitura literária, e assim estabelecendo, a partir da narrativa do aluno, possíveis *affordances* educacionais que emergem do processo de leitura e de negociação de sentido;
- Avaliação da aprendizagem, de forma que o aluno possa, mesmo que de forma subjetiva, se autoavaliar e criar consciência de aprendizagem. Esse ponto, também, poderia criar a possibilidade de mais *affordances* educacionais que possivelmente emergiram no processo serem relatadas, além de dados subjetivos de avaliação do projeto pelos alunos.

A narrativa produzida pelos estudantes foi escolhida com base nas considerações de Miccoli (2013) acerca da abordagem experiencial. Miccoli (2013) descreve a abordagem experiencial como nascida para suprir uma lacuna primordial das abordagens alternativas para o ensino de inglês – a falta da visão do aprendiz sobre a experiência de aprendizagem. Assim sendo, a abordagem experiencial preenche essa lacuna, tratando do processo de ensinagem em sala de aula sob a ótica do aprendiz, sem, contudo, desprezar o ponto de vista do professor.A seguir, incluo uma ilustração dos três momentos aqui descritos, para sua melhor visualização:

Figura 4 – Momentos da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

3.4 Procedimentos de análise

Após a geração de dados por meio dos procedimentos descritos acima, procedeu-se à análise desses dados. Esta se deu de modo qualitativo-interpretativista, buscando categorizar e qualificar as informações fornecidas pelo questionário e pelas narrativas produzidas pelos estudantes. Po e Sham (2011, p. 12) ressaltam que a “pesquisa qualitativa fornece uma microperspectiva de realidades cotidianas do mundo, através de métodos flexíveis e

sensíveis"[26]. Dessa forma, ao utilizar narrativas como fonte de dados sobre as *affordances* educacionais emergentes da participação dos sujeitos da pesquisa no círculo de leitura e dos indícios de autonomia atribuídos a eles, está-se interpretando qualitativamente o micro-ecossistema de cada um desses estudantes.

Assim, primeiramente foi feita a análise demográfica do grupo de participantes, de tal maneira que um perfil desses sujeitos e um panorama da relação pregressa dos alunos com a leitura em geral, com a língua inglesa e seus processos de ensino e aprendizagem, e com a leitura nessa língua foi traçado. Além disso, foi possível visualizar se e como esses estudantes têm acesso a materiais de leitura e seus suportes - livros, mangás, revistas, coletâneas, jornais, leitores digitais, bibliotecas comuns e virtuais. Tais dados puderam fornecer uma visão mais profunda do mundo dos participantes, contribuindo para a interpretação correta dos dados narrativos.

Posteriormente, foram tratadas as narrativas produzidas pelos sujeitos da pesquisa. Primeiramente, foram identificados todos os trechos contendo indícios de desenvolvimento e exercício da autonomia pelos alunos, a partir do disposto por Dickinson (1995), Little (2007), Littlewood (1996) e Benson (2001; 2009), sendo estes classificados em categorias a partir de seu conteúdo, de forma a proporcionar uma análise mais organizada e acurada. O mesmo processo foi feito com as *affordances*: primeiro, os trechos com menções a *affordances* foram identificados, depois foi feita uma classificação baseada em seus conteúdos. Essa identificação foi feita sob a ótica da teoria das *affordances* de Gibson (1986), posteriormente expandida e transposta para a linguística por van Lier (2000; 2004; 2008).

Após a identificação e classificação dos indícios de autonomia e das *affordances*, procedeu-se à análise qualitativa-interpretativista dos dados retirados das narrativas. O foco dessa análise foi, primeiro, nos indícios de autonomia, buscando relacioná-los à prática do círculo de leitura e aos desdobramentos na aprendizagem da língua inglesa. Posteriormente, o mesmo foi feito com as *affordances* emergentes nas narrativas, visando, novamente, estabelecer as relações entre estas e os indícios de autonomia explicitados pelos alunos e entre elas e a aprendizagem de língua inglesa. Por fim, procurou-se estabelecer as influências da participação no círculo de leitura na aprendizagem de língua inglesa a partir dos dois critérios analisados: autonomia e *affordances* educacionais. Passo, agora, para a apresentação e discussão dos resultados gerados a partir dos procedimentos mencionados neste capítulo.

[26] Tradução minha para: "*qualitative research provides micro perspective of daily realities of the world through flexible and sensitive ways*" (Po; Sham, 2011, p. 12).

4 CONHECENDO OS TRIPULANTES

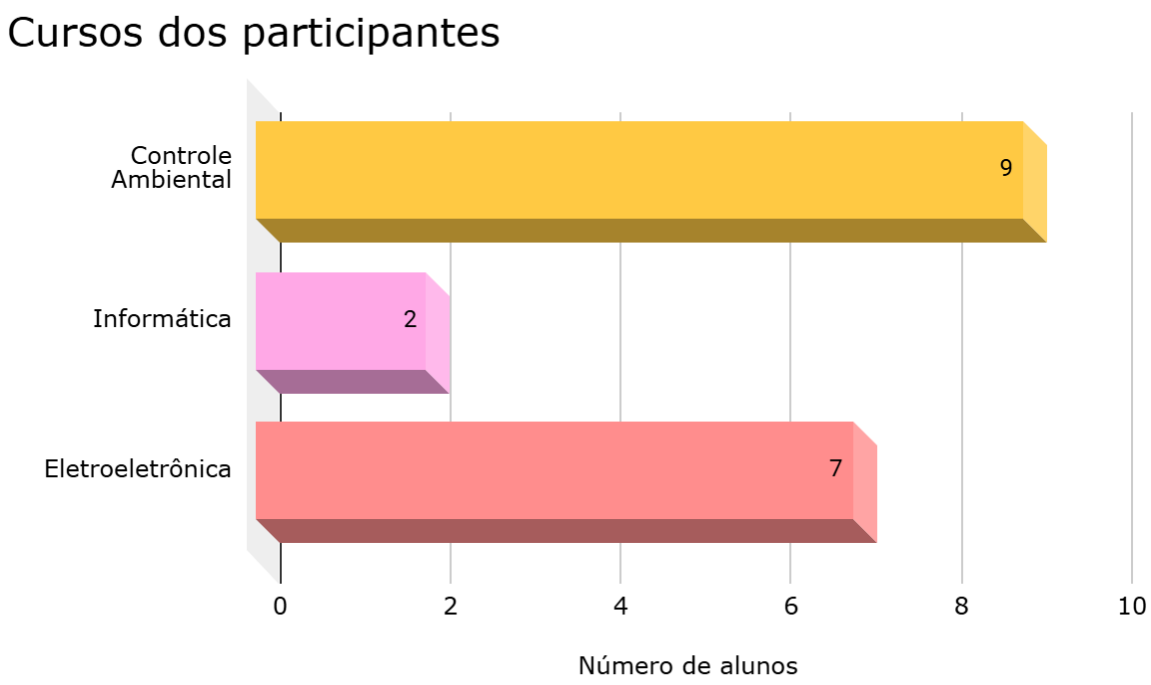
Neste capítulo, apresento os dados gerados a partir do questionário inicial respondido pelos sujeitos participantes da pesquisa. Primeiramente, são trabalhados os dados demográficos dos participantes e suas condições de acesso à leitura e à Língua Inglesa (LI) e, posteriormente, suas relações com o processo de ensino e aprendizagem de LI.

4.1 Os participantes: quem são e o que leem?

Assim que o círculo de leitura foi estabelecido e apresentado para os alunos participantes, estes tiveram acesso a um questionário (Apêndice 4) sobre si e seus hábitos de leitura, além de sua história com o estudo de inglês. Dos 88 alunos convidados a participarem, 34 fizeram a devolutiva do TCLE e/ou TALE, e 28 deles responderam ao questionário. Desses 28, 19 responderam ao formulário das narrativas, mas apenas 18 completaram a narrativa de aprendizagem de fato. Assim, considero, para fins de análise, apenas as respostas daqueles que completaram todos os passos.

Como estabelecido na metodologia da pesquisa, foram convidados 88 alunos dos seguintes cursos técnicos integrados ao ensino médio: Controle Ambiental, Eletroeletrônica e Informática. Os respondentes se dividem da seguinte maneira:

Gráfico 1 – Participantes por curso

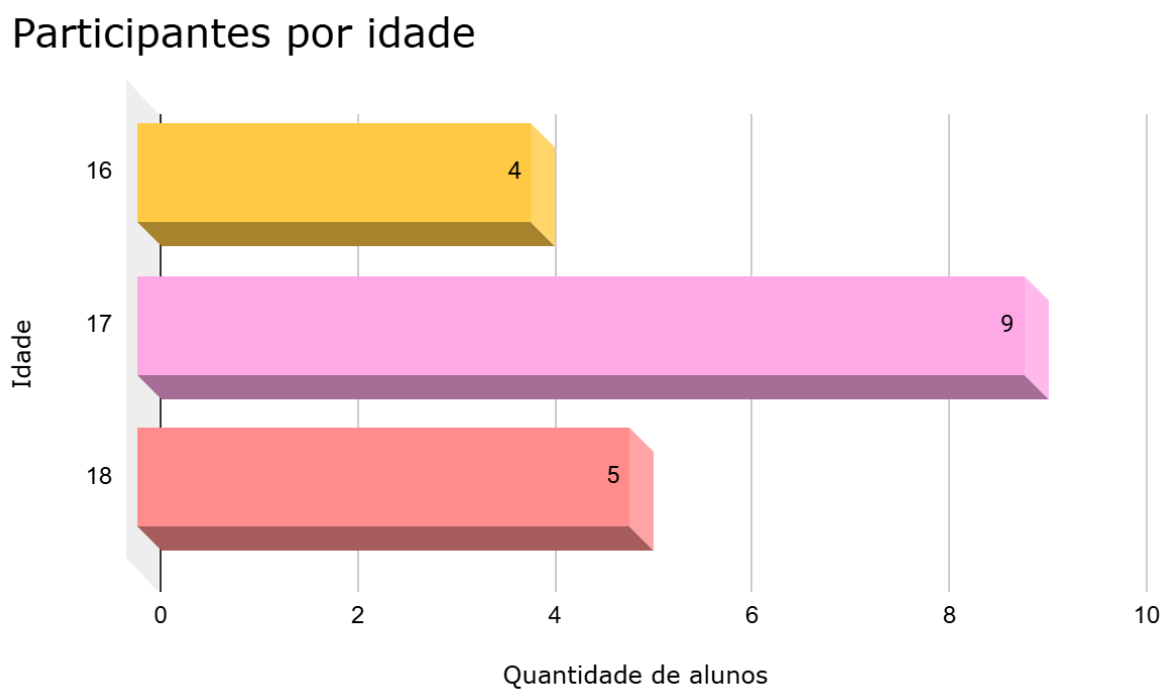


Fonte: Elaborado pela autora (2025)

É possível ver, então, que a aderência foi maior nas turmas de Controle Ambiental e Eletroeletrônica. A primeira conta com nove participantes respondentes, de um total de 29 estudantes da turma, enquanto a segunda conta com sete respondentes, de um total de 26 estudantes. Já em Informática, houve dois respondentes de um total de 33 alunos da turma.

Quanto à idade, todos os respondentes estão dentro da faixa etária esperada para o 2º ano do EM, isto é, entre 16 e 18 anos.

Gráfico 2 – Participantes por idade



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Como o questionário inicial foi aplicado já no segundo semestre de 2023, faz sentido pensar que, daqueles que estão regulares no sistema ano-série, isto é, nasceram de 01 de abril de 2006 até 31 março de 2007, muitos já haviam completado seus 17 anos.

Sabendo da distribuição por curso e por faixa etária dos participantes, é hora de mergulhar nas relações que eles estabelecem com a leitura, seja em língua portuguesa (LP) ou língua inglesa (LI), e a aprendizagem de LI.

Quando perguntados se têm fácil acesso a livros em LP, apenas um participante respondeu “não”, enquanto os outros 17 responderam “sim”. Do mesmo modo, quando perguntados se têm fácil acesso a outros materiais de leitura em LP, dois participantes responderam “não”, enquanto os outros 16 responderam “sim”. É interessante notar que aqueles que responderam negativamente não se sobrepõem, isto é, o participante que marcou não ter fácil acesso a livros em LP tem fácil acesso a outros materiais de leitura em português, enquanto os outros dois, que responderam não ter fácil acesso a outros materiais de leitura, têm aos livros em português. É possível inferir, portanto, que todos os participantes têm fácil acesso a pelo menos uma modalidade de leitura em LP.

Esse panorama muda quando se fala de materiais em Língua Inglesa, no entanto. Nove participantes afirmam não ter acesso fácil a livros em LI e seis negam ter acesso facilitado a

outros materiais de leitura. Todos os seis que responderam não ter acesso a outros materiais de leitura em LI também responderam não ter acesso a livros em LI.

Esses números mostram que mais da metade dos participantes não têm acesso a livros em LI, e, desses, a maioria (70%) também não tem acesso a outros tipos de leitura em LI. É possível visualizar isto no Quadro 4, abaixo:

Quadro 4 – Acesso a leituras em Língua Inglesa e a leitura como fonte de prazer

Participante	**Fácil acesso livros LI**	**Fácil acesso outras leituras LI**	**Costume de ler por prazer**
Joaquim[27]	Não	Não	Não
Amália	Sim	Sim	Não
Helena	Sim	Sim	Sim
Eduardo	Não	Não	Sim
Guilherme	Sim	Sim	Sim
Tito	Não	Sim	Sim
Silvana	Sim	Sim	Sim
Isabelle	Não	Sim	Sim
Lílian	Sim	Sim	Sim
Lúcia	Não	Não	Sim
Leopoldo	Sim	Sim	Sim
Antônio	Não	Não	Sim
Ariel	Não	Sim	Sim
Mônica	Sim	Sim	Sim
Maria	Sim	Sim	Sim
Felícia	Sim	Sim	Sim
Nicolas	Não	Não	Não
Naiara	Não	Não	Não

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Dessa forma, é plausível dizer que a maioria dos estudantes não têm meios de se familiarizar com a leitura em língua inglesa, ainda que queiram, pelo pouco acesso a materiais de leitura que têm. Isso pode ser visto na própria biblioteca da escola: de acordo com a chefe do setor, para atender a toda a comunidade escolar, há os livros do Programa Nacional do Livro

[27] Por questões de ética, os nomes são fictícios.

e do Material Didático (PNLD), isto é, três obras (uma para cada ano do EM), com três exemplares de cada, e mais 95 exemplares variados, entre livros de literatura e técnicos. A biblioteca conta, no total, com mais de 3 mil exemplares.

Quando perguntados se têm o costume de ler como atividade de lazer, isto é, fazer leituras que não sejam obrigatórias, 14 participantes responderam que sim, enquanto quatro responderam que não. Desses quatro, três deles estão no grupo que também não tem fácil acesso a nenhum tipo de material de leitura em LI, como mostrado no Quadro 4. Essa simultaneidade pode indicar que os participantes que não têm costume de ler por prazer não buscam ativamente por leituras em Língua Inglesa, o que pode explicar suas negativas nas outras duas colunas - se não há interesse em buscar, muitas vezes não se conhece o caminho para um lugar, ou para uma biblioteca, ou para um repositório de materiais de leitura *online*.

O dado de que a maioria dos participantes (78%) tem costume de ler por prazer é de grande interesse, isto porque vai de encontro ao senso comum de que os adolescentes leem pouco ou quase nada. Essa percepção também é confrontada pela frequência com que os participantes realizam essas leituras não obrigatórias. Isso pode ser visto no Quadro 5, que retoma as preferências e introduz a frequência de leitura:

Quadro 5 – Leitura por prazer

Participante	**Costuma ler por prazer**	**Frequência com que faz leituras não obrigatórias**
Joaquim	Não	nenhuma
Amália	Não	Ultimamente têm sido raro, mas eu costumava ler bastante.
Helena	Sim	pelo menos 3 vezes por semana
Eduardo	Sim	Quando dá.
Guilherme	Sim	Um a dois por mês
Tito	Sim	Uma vez por semana
Silvana	Sim	Praticamente todos os dias
Isabelle	Sim	Quase todos os dias
Lílian	Sim	Pelo menos tento uns 3 livros por mês, com uma média de 300/400 páginas cada um
Lúcia	Sim	1 livro por mês, às vezes mais.
Leopoldo	Sim	Nas últimas semanas tenho lido todos os dias, mas geralmente eu leio algumas vezes por semana. Mas, já cheguei a ficar até mesmo anos sem ler.
Antônio	Sim	todo dia

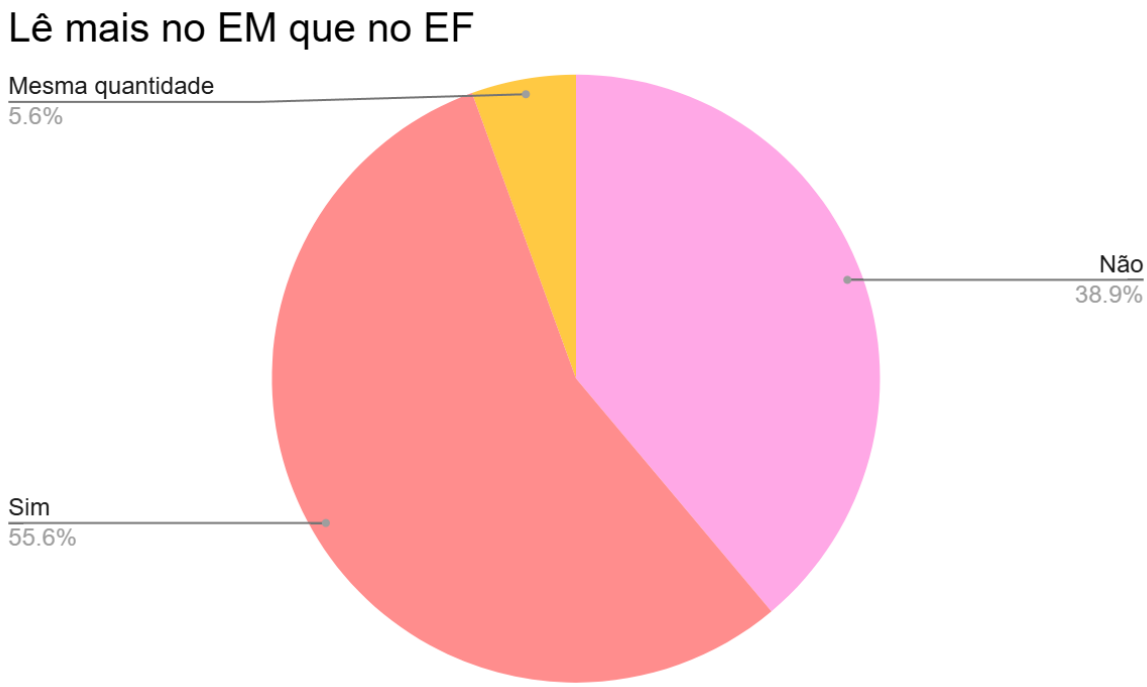
Ariel	Sim	Toda semana
Mônica	Sim	1 vez por semana
Maria	Sim	Com muita frequência
Felícia	Sim	Pelo menos uma vez por semana eu tiro um tempo para me concentrar em ler os livros que eu gosto.
Nicolas	Não	Muito raramente eu leio livros por lazer, com exceção da Bíblia. Às vezes leio livros de RPG e mesmo assim em português.
Naiara	Não	No momento, não tenho tempo para ler, porém sempre que eu consigo, eu escolho um livro/quadrinho para ler.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Pelo baixo número de participantes, não é possível afirmar que essa seja uma tendência real entre a faixa etária – é importante ponderar, também, que o próprio gosto pela leitura poderia criar um viés na participação dos alunos: aqueles que gostam de ler poderiam se sentir mais compelidos a "gastar tempo" se engajando no círculo de leitura e tomando parte nas atividades da pesquisa (questionário inicial/narrativa).

Destacado na coluna do meio, tem-se os participantes que afirmaram não ter o costume de realizar leituras não obrigatórias. Na terceira coluna, em rosa, chamo atenção para o que dizem dois deles ao responder a frequência com que fazem tais leituras não obrigatórias (por lazer). Ambos os participantes marcaram "não", mas justificam: não leem hoje, liam mais antes. Essas duas falas corroboram o que aponta Ana Elisa Ribeiro (2020): o excesso de atividades no Ensino Médio, ou, pelo menos, de leituras obrigatórias, pode afetar o hábito leitor dos alunos que fazem a transição do Ensino Fundamental para o Médio. Por outro lado, ao serem questionados especificamente sobre isso, os participantes apontam uma inconsistência nessa hipótese:

Gráfico 3 – Os alunos leem mais no Ensino Médio?



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Como é possível visualizar no Gráfico 3, há um "empate técnico". Dez participantes afirmam que leem mais nesta etapa escolar que na anterior, enquanto oito participantes afirmam que leem a mesma quantidade (n=1) ou menos (n=7). Assim, pelo menos dentro desse grupo, não é possível afirmar de que forma a passagem de uma etapa escolar à outra afeta os hábitos de leitura.

Para entender melhor essa relação, vejamos as respostas para a pergunta "Você acha que sua relação com a leitura mudou nos últimos cinco anos? Como? Comente".

De todos os participantes, apenas um respondeu que não houve mudanças significativas – o participante Nicolas, que, como já mostrado, não é um grande fã da leitura e também não o era há cinco anos. Entre os demais, é possível identificar dois grandes grupos. O primeiro, com sete participantes, é daqueles que já gostavam de ler por prazer e que, à época das respostas, afirmavam ter diminuído o ritmo de leitura por demandas externas, nomeadamente, o ingresso no Ensino Médio, como ilustra Lúcia: "Lá para os 12 anos, voltei a ler e mantenho o hábito até hoje, porém em um ritmo mais lento, porque o CEFET ocupa quase todo o meu tempo".

No segundo grupo, há dez participantes que contam ter mudado sua relação com a leitura nesse ínterim. Apenas um deles, Joaquim, afirma que diminuiu suas investidas leitoras,

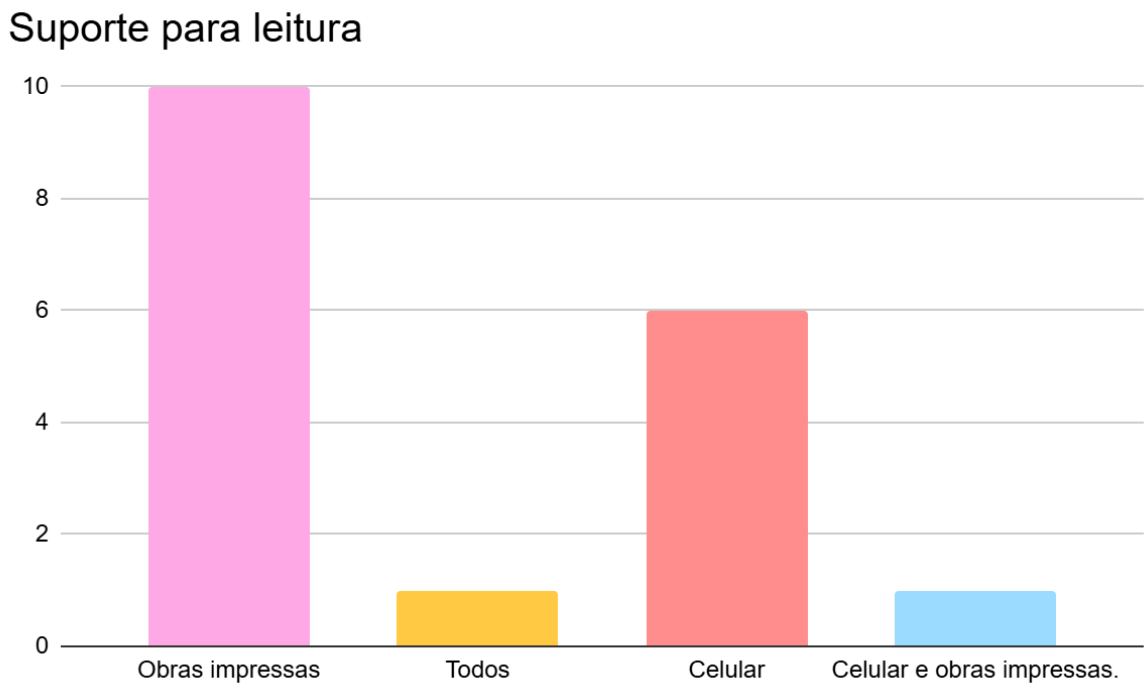
dizendo: “perdi muito interesse”. Os outros nove, apesar da diversidade de respostas e motivos, incrementaram seu tempo de leitura ou a gama de gêneros que se dedicam a ler.

Dessa forma, é possível clarificar que, sim, a escola e suas demandas podem afetar os jovens leitores e seus hábitos, mas nem sempre de forma negativa, como nos coloca Felícia:

> Com certeza, entrando no quesito cefet ele me abriu os olhos quando eu achava que eu só tinha que ler aquilo que eu gostava, óbvio que ler aquilo que se gosta torna de certa forma tudo mais íntimo e divertido, mas minha mente abriu quando eu comecei a gostar de ler livros que antes era um saco para se ler.

Já quanto ao suporte de leitura, a maioria dos participantes diz fazer mais uso dos livros impressos. Eles podiam escolher entre “Obras impressas”, “Leitor eletrônico (Kindle, Kobo, etc)”, “Computador”, “Celular” e “Outros”, sendo que, na opção “Outros”, eles podiam especificar qual era esse suporte.

Gráfico 4 – Suportes utilizados para leitura



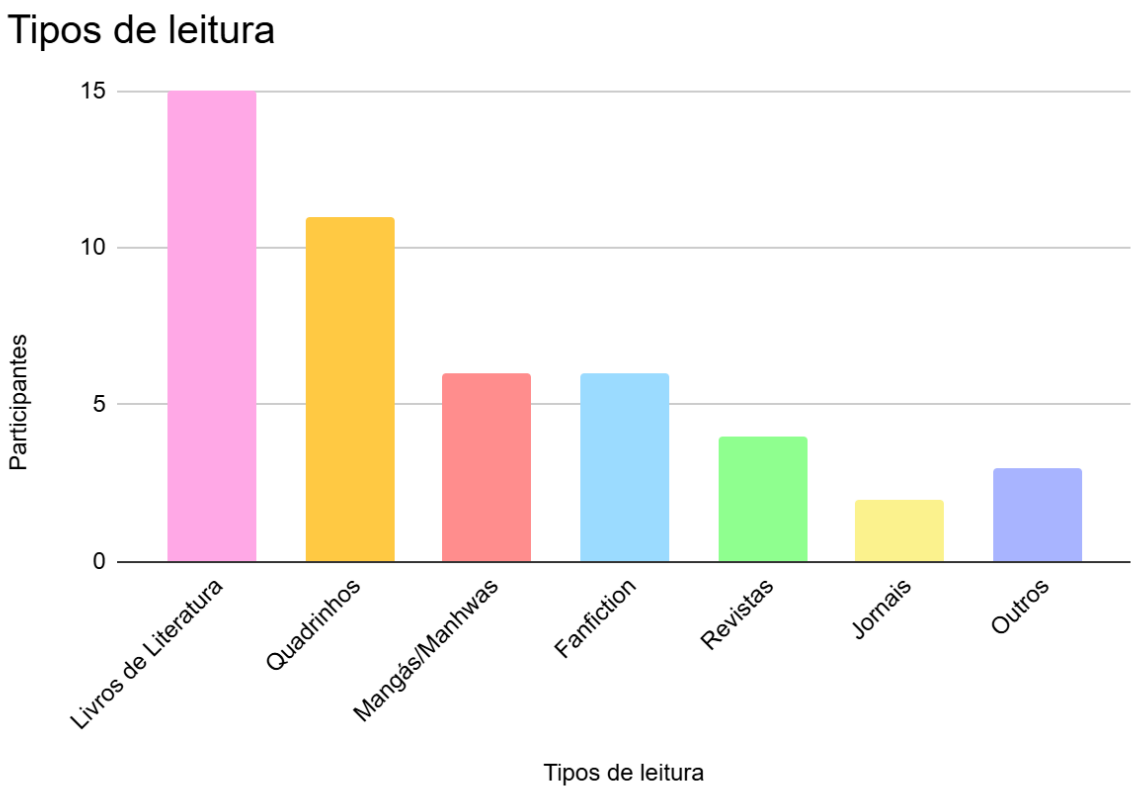
Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Como é possível visualizar no Gráfico 4, as obras impressas são o suporte mais utilizado pelos participantes. Em seguida, há o celular, e nenhuma menção direta a outros suportes.

Mais uma vez, o costume dos participantes explicitado em suas respostas ao questionário inicial vai de encontro às crenças do senso comum. Neste caso, há um número

expressivo de participantes, dez, que leem exclusivamente livros de papel, contra seis participantes que leem somente no celular – e, ainda assim, é possível argumentar que isso pode acontecer devido ao acesso à internet, que possibilita a leitura de *webtoons* – quadrinhos publicados exclusivamente na internet –, *fanfictions*, entre outros; além da facilidade de conseguir material de leitura sem custo e sem as limitações de uma biblioteca física. Nesse sentido, vê-se no Gráfico 5 quais as principais leituras realizadas pelos participantes:

Gráfico 5 – Tipos de leitura



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Dos 18 respondentes, 15 afirmam ler livros de literatura. No entanto, os quadrinhos e os mangás/manhwas, espécie de quadrinho oriental, além das *fanfictions*, também têm presença bastante forte. Isso sugere que os participantes diversificam suas leituras e confirma o acesso a gêneros inerentes à internet, como a *fanfiction*.

Os hábitos de leitura relatados pelos participantes sugerem, então, um grupo coeso, que se interessa pela leitura e a pratica por prazer, muitas vezes acessando os materiais fora do espaço impresso e do cânone literário.

Passo, agora, à análise da relação dos participantes com a Língua Inglesa e sua aprendizagem.

4.2 Como esses participantes se relacionam com a Língua Inglesa?

Para adentrar na compreensão da relação com os participantes com a Língua Inglesa (LI), para além do acesso a materiais de leitura nessa língua, foram feitas as seguintes perguntas aos participantes: há quantos anos eles estudam inglês na escola; se já haviam estudado fora da escola regular, e, caso sim, há quanto tempo; e, por fim, foi pedido que eles descrevessem sua relação com a aprendizagem de inglês. Com isso, espera-se entender um pouco mais sobre o conhecimento prévio dos estudantes e sua história, com facilidades, dificuldades e anseios, com a língua.

O tempo que os alunos estudam inglês na escola regular teve uma ampla variação, entre um e doze anos. Dentre as 18 respostas, a maioria (n=10) cobre os anos finais do Ensino Fundamental (EF) e o Ensino Médio (EM), variando entre quatro e sete anos, mas, ainda assim, não há um agrupamento de respostas grande o suficiente para mostrar tendências.

O mesmo acontece com o ensino fora da escola regular: oito dos 18 participantes nunca estudaram inglês fora do ambiente escolar, enquanto dez deles já o fizeram, e por períodos que variam entre um e seis anos.

O que esses dados mostram é a grande variedade de contextos de aprendizagem e conhecimentos prévios que se encontra em uma sala de aula de inglês em escola regular: o participante Joaquim, por exemplo, estuda inglês na escola há 12 anos – isto é, desde a pré-escola, mesmo esta não sendo uma exigência das matrizes curriculares –, tendo feito seis anos de curso livre, enquanto o participante Eduardo estuda LI na escola há um ano – entende-se que este participante não teve aulas de LI no EF, algo previsto na BNCC e no currículo referência de Minas Gerais – e fez curso livre pelo mesmo período.

Tem-se, em um mesmo contexto escolar, alunos com experiências e, possivelmente, conhecimentos prévios totalmente diferentes. Essa é uma limitação que o professor pode encontrar: como abarcar, em uma mesma aula ou atividade, alunos de diferentes níveis de proficiência na língua a ser aprendida?

Essa é uma pergunta sem resposta definitiva, mas é possível retomar os princípios do círculo de leitura para ver como ele pode ser uma ferramenta que auxilia o mediador nessa situação: a) os participantes são responsáveis, em conjunto, pela escolha da leitura a ser realizada, o que pode abarcar mais diversidade de gêneros textuais e, por conseguinte, oferecer

leituras que os sujeitos com menor nível de proficiência já estejam mais familiarizados; b) o mediador pode exercer seu poder de veto, vetando obras com linguagem que contempla apenas aqueles com nível de proficiência mais alto; c) os participantes definem o cronograma de leitura e têm autonomia para decidir quando e quanto ler, assim, é possível que os alunos leiam em sala de aula, com ajuda do professor, mas também em casa, caso se sintam desconfortáveis em ler em inglês em público. Além disso, é possível que se crie um cronograma realista, que leve em conta o tempo estendido que alguns participantes podem precisar para ler na língua adicional.

Quanto à relação que os participantes descrevem ter com a aprendizagem de LI, há episódios contrastantes, mas a maioria revolve ao redor de alguns tópicos:

a) alunos que gostam de aprender: aqueles que expressam gostar da LI e de aprendê-la, sem episódios negativos marcantes associados. Muitos mencionam aprender por meios não oficiais, como coloca Joaquim: “sempre aprendi mais fora de sala do que em aula”. Outros participantes ilustram essa relação entre a LI e a aprendizagem informal, principalmente por meio do consumo de conteúdos de entretenimento, como Eduardo: “Um metodo muito interresante para mim foi, e é, o aprendizado por meio de músicas e filmes/séries”; e Tito: “Consumo muitas obras áudio-visuais em inglês e queria ter mais possibilidades de desenvolver (...)”;
b) alunos que se sentem inseguros em utilizar a língua: mesmo entre aqueles que gostam de aprender, são ubíquos os relatos de episódios de insegurança ou dificuldade ao utilizar a língua. Os relatos sugerem uma aprendizagem engessada, que foca exclusivamente em aspectos linguísticos e pretere a função comunicativa da língua e a construção da autonomia dos aprendizes. O relato de Tito exemplifica bem essa questão, quando ele diz “Eu gosto de aprender a língua inglesa, porém fico desmotivado por não poder praticar e muito inseguro com minha fala no inglês”. A participante Isabelle também traz isso em sua fala: “Sim eu gosto muito da língua inglesa e quero muito aprender, mas ainda tenho um bloqueio muito grande com relação a fala (...)”, assim como Maria: “[...] Porém, é um pouco difícil de achar alguém para conversar e treinar”.
c) alunos que gostariam de se dedicar mais, porém não têm tempo: similarmente à questão sobre leitura por prazer, participantes responderam dizendo ter vontade de estudar ou praticar mais o inglês, mas encontram dificuldades em conciliar outras atividades com a escola. Com muito mais propriedade que eu, o participante Nicolas resume este ponto: “Sinceramente eu gostaria de aprender se tivesse mais tempo. Na minha atual escola

(CEFET - MG), temos muitas matérias, o que impossibilita de praticarmos tanto quanto gostaríamos".

Para além dessas linhas mestras que regem grande parte dos relatos, há uma dissidente. A participante Felícia conta que, apesar de gostar de aprender, tem um bloqueio com a língua devido às suas experiências na infância, quando uma professora a acertou com uma tesoura arremessada:

> Fiz muitas aulas de inglês, a maioria com professores muito agressivos e impacientes, uma das minhas professoras arremessou uma tesoura em um colega que estava atrás de mim e acabou me acertando. Dentre outros profissionais que me disseram que eu era incapaz de aprender a língua, de certa forma isso se tornou realidade para mim (Dados da Pesquisa, 2025).

Esse é um cenário inimaginável em uma escola, lugar que deve prezar pela segurança e integridade física de sua comunidade. Para além disso, é possível inferir, a partir de seu relato, que o profissional, ao dizer à aluna que ela não era capaz de aprender, vai na contramão do que Little (2007) aponta como o papel do professor, isto é, o papel de mentor e direcionador da aprendizagem, ao invés de detentor de todo o conhecimento.

Retomando o que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental (Brasil, 1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), é possível afirmar que o ensino de língua adicional (estrangeira, nos currículos) na escola deve promover a participação dos alunos em diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita na língua materna e na LE. Isto é, a aula de LE deve proporcionar aos alunos condições para que eles usem a língua alvo em atividades relevantes e diversas "para que tenha oportunidade de ampliar sua participação em práticas sociais em sua língua e em sua cultura, contribuindo para o seu desenvolvimento como cidadão" (Schlatter, 2009, p. 11). Em suma, a aula de LE deve proporcionar *affordances* educacionais num ambiente que fomente a autonomia do aluno.

Ao examinarmos os dados do questionário inicial sob essa ótica, fica claro que os participantes leem e gostam de ler, em sua maioria, e isso faz parte da vida deles. Por isso, faz sentido usar os gêneros e tipos textuais com que eles já têm familiaridade para expandir o repertório de língua adicional, criando oportunidades para o uso da língua e para que eles tenham acesso a mais obras e continuem sua jornada leitora.

5 INDÍCIOS DE AUTONOMIA

Agora que já se conhece quem são os tripulantes dessa jornada e como eles se relacionam com a leitura, está na hora de discutir a autonomia nos círculos de leitura. Para tal, criei categorias de ações que indicam indícios de autonomia, baseada nas definições de autonomia discutidas na seção 2.3, e inscrevi os trechos das narrativas dos alunos que expressavam tais indícios. Agora, passo à análise desses trechos.

Foram encontrados 98 trechos que exprimiam indícios de autonomia, divididos em 10 categorias: tomada de decisão, autorresponsabilização, percepção da (in)efetividade das próprias ações, criação de estratégias de aprendizagem baseadas nas próprias necessidades, atitudes de cooperação dentro do grupo de que faz parte, determinação de metas de aprendizagem, determinação de conteúdos e progressão a ser feita, atitude participativa, priorização de conteúdos, interação para negociação de metas e conteúdos com colegas e professores e administração da escola. A cada categoria, trago um quadro condensando os trechos selecionados. Relembro o leitor de que os trechos estão reproduzidos exatamente como foram escritos pelos participantes, incluindo desvios da norma padrão e erros de digitação. Os grifos, no entanto, são meus.

5.1 Tomada de decisão

A primeira categoria estabelecida foi **tomada de decisão**, o que há de mais clássico quando se pensa em autonomia. No entanto, apenas quatro trechos, de quatro participantes, expressaram o ato de tomar decisões na narrativa acerca do círculo de leitura, como é possível ver no Quadro 6.

Quadro 6 – Trechos que expressam tomada de decisão

Aluno	**Trecho(s)**
Felícia	Desde o início, estava determinada a me envolver ativamente nas discussões e contribuir de maneira substancial para o grupo
Mônica	fiquei responsável em liderar e organizar o grupo para elaborarmos nossas atividades para a turma.
Eduardo	Eu tenho o encargo de tomar a maioria das decusoes dentro do grupo. Isso se deve a certa autoridade que me é dada, por causa da minha proeficiência maior na lingua estrangeira em vista da maioria dos outros alunos.
Helena	Dentro do grupo, eu fui responsável por tomar algumas decisões.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Nos trechos emitidos por Mônica, Eduardo e Helena, é possível perceber que essa tomada de decisão vem como algo estabelecido pelo grupo: elegem um aluno que será o responsável por organizar a dinâmica do grupo e decidir as tarefas a serem executadas. Diversas são as razões que podem levar um grupo de trabalho a eleger um líder, mas Eduardo nos conta uma delas: a maior proficiência em inglês perante os colegas. É possível, no entanto, que essa não seja a única razão para se atribuir autoridade a um aluno. Esses podem ser alunos que se engajam mais nas aulas, que têm facilidade em liderar, sem necessariamente ser mais proficientes.

Nos excertos de Mônica, Eduardo e Helena, portanto, é possível ver que a autonomia aparece de modo tímido: os alunos tomam, sim, decisões, mas tais decisões são consequência de outras, possivelmente tomadas pelo grupo e não pelo indivíduo.

A fala de Felícia, por outro lado, mostra a aluna tomando a decisão de se envolver ativamente no projeto proposto, sem que para isso tenha que ter a chancela do grupo: a participante mostra o que Holec (1981, p. 3) chama de “a habilidade de assumir sua própria aprendizagem”. Mas, porque a autonomia não tem cada elemento gravado em pedra e se apresenta em formas elásticas, é possível entrever na fala de Felícia, também, a motivação da aluna para tomar decisões e completá-las em tarefas específicas, como apontado por Littlewood (1996) em seu ciclo autonômico.

5.2 Autorresponsabilização

Na segunda categoria, **autorresponsabilização**, procurou-se por trechos que exprimissem a responsabilidade do aluno pelos próprios atos e pela própria aprendizagem. Isto é, trechos que mostrassem que os participantes estivessem cientes de seu papel na própria

trajetória dentro do círculo de leitura. Nesse sentido, aponto que nem todos os trechos mostram o "lado bom" da autonomia, ou, ainda, como eles estão envolvidos no projeto do círculo de leitura e na própria aprendizagem. Há, nessa e em outras categorias, o que resolvi chamar de *restraints* [restrições]. As *restraints* seriam a "autonomia do não", quando o aluno tem clareza de seu papel na aprendizagem, exprime isto, mas esse papel não vai na direção do que é esperado, quando ele *não* faz uma atividade, quando ele *não* toma uma decisão ou deixa que os outros o façam, quando ele *não* participa ativamente. Benson (2011) aponta que essa é uma possibilidade da autonomia: quando, conscientemente, o aluno escolhe não se engajar nos processos de ensinagem, ou, ainda, quando toma decisões que o levam a direções diversas daquelas que são esperadas pelo professor, pela escola ou pelo currículo.

Quadro 7 – Trechos que expressam autorresponsabilização

Aluno	**Trecho(s)**		
Nicolas	Minha participação não foi tão ativa pois acho que não fiz o que foi proposto como deveria, e não falei tanto nas discussões, *sinceramente devido à minha falta de esforço de falar em inglês.*	a leitura tive um aproveitamento de 70%, pois me interessei bastante no enredo do livro, apesar de não lê-lo completamente.	Meu grupo teve uma participação mediana, pois fizemos o quase o básico do que foi pedido em sala e pelo menos no início tentamos acompanhar as discussões.
Felícia	Particularmente encaro que tive uma excelente participação no círculo de leitura, os trabalhos foram desenvolvidos de forma clara e com grande esforço		
Maria	Infelizmente, quando estávamos com a sala reunida não consegui falar muito, por causa da timidez, mesmo sempre entendendo o que estava sendo debatido e pensando em uma resposta.		
Ariel	Devido a rotina excessiva da escola não pude me esforçar ao máximo, porém dentro do proposto e alcançável me esforcei ao máximo		

Lúcia	Eu falei algumas vezes, mas eu prefiro ouvir e pensar sobre o que meus colegas diziam do que dizer eu mesma.		
Isabelle	Dentro do meu grupo confesso que também não fui muito ativa mas fiz a minha parte		
Silvana	Não participei tão ativamente, mas apresentei os trabalhos propostos para serem mostrados na aula		
Amália	tive algumas dificuldades por me preocupar em falar na língua inglesa		

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Passo, então, aos trechos em questão. O participante Nicolas aponta que sua participação não foi muito ativa, isto é, o aluno reconhece o que era esperado dele e se responsabiliza por ter seguido em outra direção. O aluno completa: "sinceramente devido à minha falta de esforço de falar em inglês". Quando Nicolas aponta que não se esforça em falar inglês, é possível entrever, também, que há falta de motivação para tal. Assim, quando não há emprego de esforço, é possível subentender que isto é derivado do fato de não haver interesse ou motivo para aprender aquele determinado assunto ou disciplina, como aponta Dörnyei (2020).

A próxima fala de Nicolas corrobora essa suposição: "a leitura tive um aproveitamento de 70%, pois me interessei bastante no enredo do livro, apesar de não lê-lo completamente". Assim, é possível ver que, ao se interessar pelo enredo do livro, o participante se motiva a executar a ação proposta (leitura), ainda que não haja motivação para fazê-lo especificamente no contexto da aula de inglês. Há, portanto, um cabo de guerra entre o desinteresse – ou "falta de esforço", nas palavras do aluno – na aprendizagem da língua e o interesse na leitura. Em sua narrativa, Nicolas nos dá pistas de quem venceu - e aqui trago um adiantamento de trechos presentes em outras categorias - quando diz que "A única 'estratégia' que eu usei foi ler o livro em português para entender de forma mais rápida o contexto e depois ler o mesmo livro em inglês, mas isso aconteceu até as últimas aulas, pois cansei de ler a mesma história duas vezes". É possível depreender deste excerto que a estratégia usada não foi efetiva, prevalecendo o cansaço, o "desinteresse" pela língua inglesa e o término prematuro da leitura. É possível ver,

na expressão do participante Nicolas, como os elementos da autonomia se retroalimentam, concordando com o que aponta Littlewood (1996) - que também mostra o papel da motivação encabeçando tal ciclo.

Continuando, Nicolas também exprime: “Meu grupo teve uma participação mediana, pois fizemos o quase o básico do que foi pedido em sala e pelo menos no início tentamos acompanhar as discussões”. A partir desse excerto, é possível visualizar como o participante se responsabiliza e responsabiliza seu grupo por uma “participação mediana”, que ele explica como sendo a participação que faz o mínimo exigido – ou nem isso – e “tenta” acompanhar as discussões, sem de fato tomar parte delas ou realmente se engajar como ouvinte, propiciando uma escuta ativa.

Aqui, há um exemplo de limitação advinda da autonomia (*restraint*): enquanto a fala do participante nos mostra indícios da função cognitiva da autonomia, no sentido de processar a aprendizagem, avaliar as ações empreendidas e se responsabilizar pelo desfecho, a ação em questão não vai na direção esperada, mas mostra a clareza do aluno de perceber que não tomou as decisões esperadas dele e que ele está ciente do caminho que tomou.

Essas limitações também podem ser vistas nos excertos dos participantes Maria, Ariel, Leopoldo, Lúcia, Isabelle, Silvana e Amália. Maria começa já com um advérbio de modo: “infelizmente”, o que pode indicar que suas ações não corresponderam às suas próprias vontades. Ela continua: “(...) quando estávamos com a sala reunida não consegui falar muito, *por causa da timidez*, mesmo sempre entendendo o que estava sendo debatido e pensando em uma resposta” (grifos meus), indicando que aqui há dois elementos que se encaixam na autonomia: processamento cognitivo, ao avaliar sua participação, o (não) atingimento das metas de participação criadas pela própria participante, a própria limitação pela timidez, já que o processamento cognitivo é considerado, também, um tipo de relação psicológica com a aprendizagem e seu conteúdo; e a administração da aprendizagem, que emerge quando a participante cria um meio de contornar as limitações de sua condição, nesse caso, elaborando suas respostas de forma mental.

Lúcia, assim como Maria, também expressa uma limitação quanto a sua participação de forma mais verbal, desvelando, logo em seguida, o modo como agiu para não ficar alheia ao momento de aprendizagem: “Eu falei algumas vezes, mas eu prefiro ouvir e pensar sobre o que meus colegas diziam do que dizer eu mesma”. Assim, é possível ver como a participante age autonomamente, avaliando suas ações no processo de ensinagem (processamento cognitivo) e administrando a aprendizagem ao criar um meio de refletir sobre as discussões empreendidas no âmbito do círculo de leitura.

Outra participante que demonstra preocupação com a parte oral é Amália: “tive algumas dificuldades por me preocupar em falar na língua inglesa”. A participante expressa a limitação que enfrentou no percurso de aprendizagem, demonstrando indícios de que houve processamento cognitivo, mas, diferentemente de Maria e Lúcia, não traz o modo como contornou a situação – se é que o fez. Assim, não é possível afirmar que a aluna desenvolve formas autônomas de administrar a aprendizagem diante deste obstáculo, tendo demonstrado apenas um leve indício de autorresponsabilização pela limitação encontrada.

Outras duas participantes, Silvana e Isabelle, responsabilizam a si mesmas pelas atitudes tomadas no âmbito do trabalho e, novamente, os trechos demonstram indícios de autonomia na forma de processamento cognitivo da aprendizagem, sendo, também, ações diversas daquelas consideradas “ideais”. Isabelle diz: “Dentro do meu grupo confesso que também não fui muito ativa mas fiz a minha parte”, enquanto Silvana aponta: “Não participei tão ativamente, mas apresentei os trabalhos propostos para serem mostrados na aula”. Ou seja, há duas participantes que assumem não terem dado o melhor de si nem terem participado muito ativamente das atividades propostas, fazendo apenas o mínimo viável para não “tomarem zero” ou prejudicarem os grupos que integravam.

Ariel, por outro lado, explora fatores externos e como pôde lidar com eles, trazendo uma fala conflituosa: “Devido a rotina excessiva da escola *não pude me esforçar ao máximo, porém* dentro do proposto e alcançável *me esforcei ao máximo*” (grifos meus). O participante aponta, primeiramente, que não ofereceu tudo que podia, para, logo em seguida, contradizer-se e exprimir que o fez, sim. Dentro dessa fala aparentemente paradoxal, é possível ver como o aluno se responsabiliza por suas ações no contexto em que está inserido e, mais uma vez, o processamento cognitivo da autonomia é o elemento que se sobressai. O aluno, em sua fala, passa por um movimento que compreende seu contexto no momento de construção do projeto do círculo de leitura, reconhecendo que o currículo da escola exige que ele se esforce mais em outras disciplinas, mas que, também, direciona-se para a aprendizagem com as ferramentas que tem, fazendo o que pode dentre as circunstâncias que o circunscrevem.

Por fim, a participante Felícia vai na contramão do que expõem seus colegas: “Particularmente encaro que tive uma excelente participação no círculo de leitura, os trabalhos foram desenvolvidos de forma clara e com grande esforço”. Enquanto todos os outros participantes que exprimem autorresponsabilidade em algum grau em suas narrativas o fazem mostrando algum indício limitante de autonomia, Felícia traz o oposto, responsabilizando-se pelo sucesso de sua participação. A participante deixa claro como se esforçou dentro do projeto e como avalia positivamente as atividades empreendidas, mostrando de forma cristalina o

processo cognitivo envolvido nisto, além de, nas entrelinhas, mostrar esforço para administrar a aprendizagem de forma a chegar a suas metas previamente estabelecidas.

Após discutir os indícios de autonomia que expressassem autorresponsabilização, um processo que se inscreve majoritariamente no domínio do processamento cognitivo, com um pingo ou outro de administração da aprendizagem, é possível perceber como os participantes, em sua grande maioria, expressam esse traço em momentos que julgam não terem alcançado aquilo que esperavam – ou era esperado deles. Assim, a autorresponsabilização aparece como algo "negativo", uma categoria que mostra, em sua maioria, limitações (*restraints*) na autonomia e não autonomia em direção às ações esperadas – mas, novamente, lembro que autonomia é responsabilidade pela própria aprendizagem, inclusive responsabilidade pelas ações que podem levar a caminhos diversos.

5.3 Percepção da (in)efetividade das próprias ações

A **percepção da (in)efetividade das próprias ações** se relaciona aos segmentos de administração da aprendizagem e ao processamento cognitivo da aprendizagem, porém relacionando-se intimamente com a seleção de conteúdos e a criação de estratégias de aprendizagem.

Nessa categoria, portanto, inserem-se trechos de indícios de autonomia que demonstrem que o sujeito da narrativa é capaz de perceber quando as ações que toma funcionam do modo que deveriam ou quando, pelo contrário, essas ações não têm o resultado esperado. Frequentemente, trechos que expressam essa percepção vêm em conjunto com excertos que apontam a criação de estratégias de aprendizagem. O conjunto de todos os trechos selecionados nas narrativas que trazem a percepção da (in)efetividade das ações dos participantes está no Quadro 8.

Quadro 8 – Trechos que expressam percepção da (in)efetividade das próprias ações

Joaquim	A participação do grupo foi ótima! Todos os membros do círculo de leitura se sentiram extremamente engajados com o quiz que fizemos com as novas palavras e serviu como uma ótima fonte de conhecimento para enriquecer nosso vocabulário da língua inglesa.	Dessa forma, além do meu vocabulário ser enriquecido, eu desenvolvo um maior entendimento da obra caso essa palavra volte a aparecer		
Naiara	a minha participação de criar as perguntas foi essencial	isso foi fundamental para uma leitura mais sábia e rápida.		
Nicolas	*Minha participação não foi tão ativa pois acho que não fiz o que foi proposto como deveria, e não falei tanto nas discussões*, sinceramente devido à minha falta de esforço de falar em inglês.	A única "estratégia" que eu usei foi ler o livro em português para entender de forma mais rápida o contexto e depois ler o mesmo livro em inglês, mas isso aconteceu até as últimas aulas, *pois cansei de ler a mesma história duas vezes.*	teria sido mais efetivo se houvesse mais esforço por parte minha, pois o sistema utilizado foi bom mas como tudo na vida, exigiu um esforço individual de cada pessoa.	Na minha opinião, o sistema de aprendizagem usado foi bom, entretanto, como todo processo, exige um certo esforço do aluno, que eu poderia ter sido melhor
Felícia	Essa abordagem me permitiu realizar comparações entre as versões e, por conseguinte, compreender com maior profundidade o texto original. Essa estratégia revelou-se altamente eficaz na melhoria de minha proficiência na língua inglesa.	O processo de aprofundamento da análise dos contos e da expressão de minhas ideias por escrito contribuiu significativamente para a consolidação do conhecimento adquirido. Além disso, permitiu-me expandir meu vocabulário e aprimorar minha capacidade de análise crítica.		
Mônica	a metodologia utilizada foi muito bem recebida e os colegas conseguiram assimilar as novas palavras e expressões aprendidas			

Ariel	Minha função foi coordenar o grupo e creio que cumpri ativamente essa função.			
Isabelle	Fiz o possível para demonstrar meu ponto de vista embora não acho que tenha sido muito ativa foi o suficiente pra expor o que penso	Quando debatia com meus colegas conseguia concluir a interpretação e finalmente compreender o texto	Assim aprendi tanto a trabalhar com diversas interpretação e maneiras de pensar, sem falar que toda vez que pesquisava pelo significado de algo, descobria uma nova palavra à acrescentar ao meu vocabulário.	
Silvana	A discussão em grupo enriqueceu minha compreensão do livro, mesmo não participando ativamente			
Guilherme	assim detalho que minha participação foi efetiva em relacionar ações e situações do livro com ações em nosso cotidiano			
Eduardo	Sim, acho que fui bem consistente na participação do círculo de leitura.	No geral eu posso dizer que eu me sai bem, meu grupo se saiu bem, e que foi poasivel então contribuir com o círculo de leitura.	Isso foi muito importante para a compreensão do livro, já que em algumas partes é necessário saber muito sobre a sonoriedade das palavras também	
Amália	Minha participação foi bastante proveitosa, sempre procurei em dar ideias e ajudar durante a execução delas.	Isso me ajudou muito e me fez conseguir entender.	consegui treinar a minha fala em inglês em uma conversa mais descontraída e a me sentir mais confortável ao falar.	

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Como já mencionado algumas vezes, a autonomia não é um conceito nitidamente delineado, mas uma capacidade multidimensional que toma inúmeras formas. Assim, ao separar em categorias os indícios de autonomia identificados nas narrativas dos participantes desta pesquisa, não pretendo desenhar essas linhas precisas, mas ter um norte para balizar a análise

aqui empreendida. Portanto, é natural que essas categorias tragam excertos que se entrelaçam e sobrepõem ou, ainda, que se encaixam em mais de uma das categorias. Essa fluidez é perceptível em todo o texto, mas, pela primeira vez, o leitor vai notá-la nos trechos selecionados, que se sobrepõem – aqui, chamo a atenção para a fala dos participantes Nicolas, Isabelle, Silvana e Amália. Mas não irei me adiantar. Vamos à análise de todos os trechos.

Começo por Nicolas. Como visto anteriormente, o participante faz o processamento cognitivo de suas ações e toma para si a responsabilidade de não ter participado como era esperado devido à sua "falta de esforço de falar em inglês", assim como por ter participado de forma ordinária e não ter terminado a leitura do livro proposto no círculo de leitura. O participante expressa que percebe a falta de efetividade de suas ações em momentos parecidos, ao falar da leitura e da sua participação "mediana", em suas próprias palavras. O participante começa apontando que "Minha participação não foi tão ativa pois acho que não fiz o que foi proposto como deveria, e não falei tanto nas discussões", esclarecendo, assim, que suas ações não foram efetivas para a aprendizagem – e aqui entendo que não agir é também uma "ação por omissão", ou seja, não fazer o proposto e não falar nas discussões é uma escolha que envolve agir em cima daquilo mesmo que mentalmente para tomar tal decisão.

O participante, então, explica uma estratégia de leitura que usou e como ela não foi efetiva, pois abandonou a leitura nas últimas aulas: "cansei de ler a mesma história duas vezes". Aqui, é possível ver indício de autonomia na forma do processamento cognitivo que permite avaliar uma ação tomada em direção à aprendizagem e perceber que esta não foi efetiva, divergindo o estudante de sua meta previamente traçada (ler a obra definida). Nicolas continua: "teria sido mais efetivo se houvesse mais esforço por parte minha, pois o sistema utilizado foi bom mas como tudo na vida, *exigiu um esforço individual de cada pessoa*" (grifos meus), exprimindo, novamente, esse movimento de avaliação das ações tomadas e a percepção de que sua operação não foi a melhor que poderia ter entregado. Assim como no trecho anterior, o participante demonstra autonomia ao manifestar que sabia qual caminho levaria à aprendizagem e qual caminho decidiu tomar, e que reconhece – por meio do processamento cognitivo – que esse caminho tomado não foi o mais efetivo.

Mais ainda, é possível ver, no trecho grifado, como Nicolas descreve esse processo de autonomia na aprendizagem: não basta que o "sistema", como ele coloca, seja bem pensado, que o currículo e as sequências didáticas sejam bem estabelecidos, é necessário o esforço individual, que o aprendiz esteja investido na própria aprendizagem. No entanto, é importante lembrar que esse "esforço individual" é atravessado por diversos fatores, incluindo a particularidade e a praticidade das unidades temáticas, que devem ser entendidas como

“merecedoras” de serem aprendidas pelos alunos – o aluno deve enxergar o sentido de aprender aquilo, deve ser capaz de relacionar a unidade temática à sua vida e criar metas de aprendizagem que contemplem tal unidade. Nesse sentido, Littlewood (1996) aponta que um dos elementos essenciais do processo de aprendizagem autônoma é a motivação do aluno, e o participante Nicolas, novamente, ilustra bem esse conceito: não basta que o professor traga “sistemas bem pensados”, o aluno tem que se interessar e se esforçar em prol de sua aprendizagem.

A participante Isabelle, como visto, já se responsabiliza por não ser muito ativa dentro do grupo, fazendo sua parte sem muitos detalhes. No mesmo tom, a participante empenha-se novamente em um movimento de processamento cognitivo, dessa vez percebendo a efetividade de suas ações: “Fiz o possível para demonstrar meu ponto de vista embora não acho que tenha sido muito ativa foi o suficiente pra expor o que penso”. Assim, é possível inferir que a participante está satisfeita com suas ações, que atingiram as metas que ela criou anteriormente, isto é, a participante desejava expor suas opiniões acerca do livro durante as discussões do círculo e, mesmo que os métodos empregados não tenham sido aqueles idealizados pela própria participante, seu destino foi alcançado. Estabelecer metas é mais um elemento constituinte da autonomia, dentro do campo gerencial, e é o passo anterior ao de ser capaz de avaliar o alcance ou não dessas metas por meio de ações concretas, sendo essa avaliação o que caracteriza a presente categoria em análise: percepção da (in)efetividade das próprias ações. Só é capaz de avaliar se as ações foram efetivas ou não quem estabeleceu, de antemão, aonde essas ações deveriam levar.

Isabelle, assim, continua: “Quando debatia com meus colegas conseguia concluir a interpretação e finalmente compreender o texto”. É possível inferir, então, que a participante tinha como meta de aprendizagem ler e compreender o livro escolhido por sua turma, e que tomar parte no debate proporcionado pelo círculo de leitura – mesmo que sem especial entusiasmo – foi uma ação acertada, portanto, efetiva para atingir sua meta, o que demonstra, mais uma vez, um movimento de processamento cognitivo.

No último trecho da participante em destaque nesta categoria, a participante aponta que “toda vez que pesquisava pelo significado de algo, descobria uma nova palavra à acrescentar ao meu vocabulário”, indicando que, durante a leitura, empregou uma estratégia de aprendizagem lexical que funcionou para ela. Percebe-se isso, principalmente, em contraponto com outra fala de Isabelle, que diz “Para mim a leitura em si já não era um grande desafio”, ou seja, mesmo já tendo certo conhecimento prévio e se sentindo preparada para empreender a leitura da obra do círculo, a participante consegue perceber que houve ganhos na aprendizagem, e que parte disso se deve à sua ação de procurar as palavras que não conhecia.

Silvana, por sua vez, reforça sua participação passiva, em um movimento similar ao que Isabelle relata. Silvana diz: “A discussão em grupo enriqueceu minha compreensão do livro, mesmo não participando ativamente”. Por meio dessa fala, é possível perceber como os movimentos de autorresponsabilização e de percepção da efetividade da própria ação da participante estão alinhados.

Silvana, na primeira categoria, expõe que não participou ativamente, mas apresentou sua parte do trabalho; essa repetição do “não participei ativamente” em duas falas pode nos mostrar, ainda, o processamento cognitivo da aluna e as implicações subjacentes a isso. Nesse caso, é possível que a participante tenha criado metas de aprendizagem que envolvessem o que ela entende como participar ativamente, o que é razoável dizer que envolve a produção na língua alvo ao falar em inglês durante as atividades do círculo de leitura. No entanto, ao não produzir linguagem especificamente durante a discussão, a participante chama isso de “não participar ativamente”, ainda que nos mostre que apresentou sua parte do trabalho e que, sim, a discussão do grupo cumpriu sua função de enriquecer a compreensão do livro, funcionando como uma comunidade interpretativa (Fish, 1992).

Dessa forma, ao falar que “A discussão em grupo enriqueceu minha compreensão do livro, mesmo não participando ativamente”, Silvana nos expõe que suas ações participativas – ainda que ela não as considere “ativas” - cumpriram com as metas criadas pela participante em relação ao círculo de leitura.

Para finalizar o grupo de participantes que têm trechos que conversam nas categorias de autorresponsabilização e nesta, trago a participante Amália. Amália, lembro, se preocupa em falar na língua inglesa, e por isso teve algumas dificuldades ao decorrer do círculo de leitura. No entanto, por mais que a participante se responsabilize por essas dificuldades, quando são analisadas mais de suas falas, é possível notar que suas ações levam não à percepção de inefetividade, como seria possível supor, mas, pelo contrário, à percepção de efetividade.

Amália começa dizendo que sua participação “foi bastante proveitosa, sempre procurei em dar ideias e ajudar durante a execução delas”, o que exprime clara percepção de efetividade de suas ações; e continua, ao falar das estratégias de leitura que usou – e que há de se ver na próxima categoria: “Isso me ajudou muito e me fez conseguir entender”, mostrando, mais uma vez, que suas ações levaram ao cumprimento das metas pessoais de aprendizagem traçadas pela estudante.

É a terceira fala categorizada como “percepção da (in)efetividade das próprias ações” da participante Amália que expressa a dualidade de não conseguir falar/aprender pela participação na discussão. A participante conta que conseguiu exercitar sua produção oral em

inglês e se sentiu mais confortável ao falar nessa conversa descontraída proporcionada pelo círculo, ou seja, apesar da preocupação e das dificuldades apontadas, a participante demonstra ter aprendido e se sentido satisfeita com esses resultados, o que indica que suas metas de aprendizagem foram atendidas no processo.

Agora, continuo com os outros participantes – estes, com falas "independentes" e que não retomam as demais categorias já analisadas, mas que podem ter falas aqui mencionadas nas categorias por vir.

Joaquim conta que seu grupo foi muito bem e que a atividade engajou colegas de sala de outros grupos, indicando a efetividade de sua ação – nesse caso, "sua" significa "do grupo de Joaquim" – quando conta que tal atividade "serviu como uma ótima fonte de conhecimento para enriquecer nosso vocabulário da língua inglesa". Ao enfatizar a participação do grupo e os resultados atingidos, Joaquim explicita, também, os três elementos de autonomia apontados por Benson (2009; 2011) em ação.

O primeiro elemento, a administração da aprendizagem, é um domínio gerencial e que tem como foco a determinação de objetivos e conteúdos e a progressão dos estudos, o monitoramento de procedimentos e a avaliação da aprendizagem. Joaquim nos dá indícios de que seu grupo havia executado a administração da aprendizagem ao estabelecer o conteúdo que devia ser abordado no *quiz* que planejaram e aplicaram e na avaliação da aprendizagem a partir dessa atividade.

O segundo elemento, o processamento cognitivo, é um domínio cognitivo e se caracteriza pela capacidade de o indivíduo se distanciar do processo de aprendizagem para tomar as melhores decisões, agir independentemente e avaliar o processo. Aqui, Joaquim nos mostra a ação independente do grupo, que por conta própria elabora uma atividade que julga pertinente ao tema da obra que estão trabalhando e ao papel que adotam durante a primeira fase do círculo de leitura.

Por fim, o terceiro elemento da autonomia é o conteúdo de aprendizagem, do domínio social e situacional, e que é constituído pela habilidade do aprendiz em administrar e negociar metas, propósitos, conteúdos e recursos de aprendizagem. É possível ver esse domínio nas ações de Joaquim e seu grupo quando ele aponta que "todos os membros do círculo de leitura se sentiram extremamente engajados", o que mostra como o grupo consegue situar sua atividade e negociar com o restante da turma, mesmo que de forma implícita, o valor daquela ação.

No segundo trecho de Joaquim pertencente a esta categoria, o participante avalia uma estratégia adotada durante a leitura da obra: "Dessa forma, além do meu vocabulário ser enriquecido, eu desenvolvo um maior entendimento da obra caso essa palavra volte a aparecer",

deixando claro o quanto a ação – procurar pelo significado de palavras que não conhece durante a leitura – é benéfica para sua aprendizagem da língua integrada à leitura.

A participante Naiara, por sua vez, julga que sua participação "de criar as perguntas foi essencial". Assim, é possível depreender da fala da participante que ela não só participou das atividades propostas como também pôde se afastar o suficiente para avaliar suas próprias ações e chegar à conclusão de que elas foram bem-sucedidas, ou mais que isso, essenciais.

A participante também percebe a efetividade da estratégia que usou durante a leitura – que há de se ver mais adiante – e aponta ser "fundamental para uma leitura mais sábia e rápida", demonstrando, mais uma vez, o movimento do processamento cognitivo inerente à avaliação das ações empregadas em prol da aprendizagem.

Felícia demonstra ter feito o mesmo movimento ao avaliar suas ações estratégicas durante a leitura como efetivas, como é possível ver nos trechos: "Essa estratégia revelou-se altamente eficaz na melhoria de minha proficiência na língua inglesa" e "O processo de aprofundamento da análise dos contos e da expressão de minhas ideias por escrito contribuiu significativamente para a consolidação do conhecimento adquirido. Além disso, permitiu-me expandir meu vocabulário e aprimorar minha capacidade de análise crítica". Em ambos os trechos, a participante relata ações que a aproximam de suas metas de aprendizagem, o que os subscreve tanto à administração da aprendizagem – pelo estabelecimento das metas -, quanto ao processamento cognitivo – pela avaliação distanciada das ações empreendidas.

Mônica, por sua vez, avalia as ações do grupo de que faz parte e, sobre as atividades que empreenderam durante o círculo de leitura, fala: "a metodologia utilizada foi muito bem recebida e os colegas conseguiram assimilar as novas palavras e expressões aprendidas". Neste trecho, é possível ver a função de administração da aprendizagem quando a participante fala de "metodologia utilizada" e "novas palavras e expressões", já que isso exige determinar objetivos e conteúdos para a aprendizagem e quando fala que tal metodologia foi "muito bem recebida", explicitando monitoramento dos procedimentos adotados; e a função de processamento cognitivo, quando se analisa o trecho como um todo, o que pode revelar que a participante conseguiu avaliar a eficiência de suas ações – e do grupo a que pertencia – e a receptividade por parte do resto da turma.

Já Ariel avalia sua ação dentro do grupo similarmente ao que faz Naiara. Ariel, no entanto, comenta de sua função de coordenação, a qual ele julga ter cumprido "ativamente", o que considero ser um sinal de percepção positiva da efetividade de suas ações. A fala de Ariel, portanto, mostra que o aluno conseguiu atingir seus objetivos – administração da aprendizagem

– e que ele tomou decisões e agiu de forma independente para tal, caracterizando o processamento cognitivo.

Guilherme, por outro lado, fala da função designada a seu grupo, mas de um ponto de vista individual: “assim detalho que minha participação foi efetiva em relacionar ações e situações do livro com ações em nosso cotidiano”, sendo ele parte do grupo dos *connectors*, que tinha como missão fazer conexões entre obra e realidade. No excerto, o participante deixa claro que julga suas ações efetivas e disso pode-se depreender que essa efetividade se daria pelo encontro entre metas traçadas (administração da aprendizagem) pelo participante e/ou por seu grupo e os resultados alcançados por meio de suas ações.

Eduardo tem trechos nas três principais linhas que os participantes tomaram quando fala da percepção de suas próprias ações: participação no círculo de leitura; participação do grupo e contribuição para as atividades; estratégias para compreensão da leitura. Quanto à participação no círculo, ele comenta: “Sim, acho que fui bem consistente na participação do círculo de leitura”. Assim, pode-se inferir que o participante determinou, ao início do processo, como gostaria de progredir no círculo, em um processo de administração da aprendizagem, e que conseguiu atender a essas determinações ao longo do processo, atendimento esse que pode ser medido através do processamento cognitivo.

Quanto à participação do indivíduo e seu grupo, Guilherme aponta: “No geral eu posso dizer que eu me sai bem, meu grupo se saiu bem, e que foi poasivel então contribuir com o círculo de leitura”, trecho em que é possível ver movimentos de administração da aprendizagem e processamento cognitivo como no anterior. No entanto, aqui, Guilherme nos revela não só a determinação de conteúdos, mas também o monitoramento de procedimentos, já que, para “se sair bem” e “contribuir para o círculo de leitura”, é necessário que se tenha bem estabelecido o que vai ser abordado nas discussões do círculo e qual o resultado esperado dessa intervenção. Refletir sobre tudo isso, por sua vez, mostra o processo cognitivo envolvido nessa movimentação autônoma do participante.

O participante reflete, também, sobre a estratégia de leitura que adotou durante o círculo: “Isso foi muito importante para a compreensão do livro, já que em algumas partes é necessário saber muito sobre a sonoriedade das palavras também”. Ao refletir sobre a estratégia adotada e em como ela resultou, Guilherme já incorre na ação de processamento cognitivo. No entanto, aqui há, também, um indício de que o conteúdo de aprendizagem, como elemento de autonomia, está presente, já que o participante diz que é importante saber como soam as palavras, algo que pode ou não ser percebido pelo leitor, e que, portanto, é situacional e tem a ver com a administração de conteúdos, característica de tal elemento. Por fim, o excerto também carrega

teor de administração da aprendizagem, já que, para tratar a estratégia como bem-sucedida, é necessário que tenha havido, anteriormente, o estabelecimento de metas de aprendizagem que foram atendidas pela estratégia.

Finalizados os trechos com indícios de autonomia nesta categoria, "percepção da (in)efetividade das próprias ações", é possível ver algumas tendências:

a) alunos que trazem para esta seção visões – continuístas ou não – já exploradas na autorresponsabilização, principalmente quando se trata de aspectos da oralidade e da participação oral na atividade;
b) alunos que tratam da sua participação dentro do grupo ou do grupo perante a turma; e
c) alunos que avaliam as estratégias de aprendizagem que criaram ou adotaram durante a leitura da obra.

Assim, há uma predominância de trechos que mostram movimentos de processamento cognitivo e, em certa medida, também de administração da aprendizagem. O conteúdo da aprendizagem, todavia, aparece apenas uma vez e de forma tímida.

Outra coisa importante de ser notada a partir dos trechos aqui em voga é a percepção de autoeficácia dos participantes, que, de acordo com Dörnyei (1994a; 1994b), pode influenciar a motivação para aprendizagem. Nesse sentido, ao se perceberem como capazes de empreender esforços que retornam como aprendizagem, os participantes aumentam a sensação de autoeficácia e, por consequência, protegem sua motivação.

Outro aspecto que chama a atenção aqui são as interseções entre os elementos de autonomia e as categorias. Embora os trechos expressem indícios de autonomia de forma clara, eles transitam entre as categorias – que, reforço, são apenas ferramentas facilitadoras da análise e não se constituem em linhas fixas – e conversam entre si. Isso se dá pela natureza da própria autonomia, que, como discutido anteriormente, engloba uma miríade de habilidades e significados; e também pela natureza dos dados gerados, que se constituem de narrativas elaboradas pelos participantes e não respostas limitadas por perguntas pontuais. A seguir, as análises se voltam para os trechos classificados como "criação de estratégias de aprendizagem baseadas nas próprias necessidades", momento em que, novamente, haverá conversa entre seções – muitas das estratégias avaliadas aqui estão explicitadas lá.

5.4 Criação de estratégias de aprendizagem baseadas nas próprias necessidades

Na **criação de estratégias de aprendizagem baseadas nas próprias necessidades**, estão trechos em que os alunos expressam indícios de autonomia por meio da criação de

estratégias de leitura e/ou aprendizagem baseadas nas necessidades e dificuldades que eles mesmos encontram pelo caminho. Assim, esta categoria se filia fortemente ao processamento cognitivo, pelo caráter de distanciamento e tomada de decisão, mas também ao conteúdo de aprendizagem, por ser situacional e depender da administração de propósitos e recursos de aprendizagem. No Quadro 9, é possível ver todos os trechos inscritos nesta categoria.

Quadro 9 – Trechos que expressam criação de estratégias de aprendizagem

Aluno	**Trecho(s)**		
Joaquim	A única estratégia que eu usei mais se relaciona com a função do meu grupo no círculo de leitura, mas tornou-se um hábito quando leio obras em inglês, que é escrever as palavras que eu não conheço e buscar seu significado.		
Naiara	Minha estratégia foi ler com meus amigos do grupo		
Nicolas	eu peguei a versão traduzida e lia até uma certa parte, para entender o conceito, depois tentava ler o livro em inglês	A única "estratégia" que eu usei foi ler o livro em português para entender de forma mais rápida o contexto e depois ler o mesmo livro em inglês, mas isso aconteceu até as últimas aulas, pois cansei de ler a mesma história duas vezes.	
Felícia	Em casa eu selecionava o livro em português e no meu celular abria ele em inglês, em menos de duas horas conseguia entender os palavras, expressões e ações que tinham no livro.	recorri a uma estratégia pessoal para aprimorar meu vocabulário em inglês. Li o livro na versão em português, enquanto simultaneamente o acessava em inglês em meu dispositivo móvel	
Maria	Não utilizei nenhuma estratégia, consegui ler normalmente.		
Ariel	Todas as semanas eu lia parcialmente o livro e só terminava a leitura da parte definida no dia anterior ao círculo, **para evitar o esquecimento.**		
Antônio	creio que eu não utilizei nada de diferente de ler o que eu já sabia e pesquisar os termos ou como aquela frase em especifico significaria.		
Leopoldo	Principalmente o uso de leitura dinâmica.		
Lúcia	Que eu me lembre, não, mas posso ter usado sem perceber.		

Lilian	Tenho o costume de fazer leitura dinâmica, com isso, tive uma facilidade maior em ler mais páginas e ter um melhor entendimento.		
Silvana	Muitas das vezes eu pegava o livro em português para comparar algumas partes, principalmente na parte das piadas que não compreendia em inglês.		
Tito	utilizar recursos de tradução quanto a palavras desconhecidas, pra facilitar a leitura	A princípio, a escolha do livro já é positiva, Maus, um livro interessante com uma temática polêmica trata a respeito da segunda guerra mundial, traumas e experiências pós guerra, relações familiares. Mas, **tudo isso facilita o entendimento da narrativa,**	o fato de serem quadrinhos também ajuda, pois as imagens ajudam na contextualização e interpretação.
Guilherme	Sim, no caso, a estratégia empregada foi a leitura dinâmica		
Eduardo	Eu me utilizei de pesquisas no google para saber sobre expressões as quais eu não tinha conhecimento ainda. Para ser mais especifico, de pesquisas no site da cambrigde academy que passa mais segurança		
Helena	eu usei a técnica de escutar musica durante a leitura para fixar o que eu li	pesquisas sobre termos não compreendidos.	
Amália	minha principal estratégia foi que, quando não entendia alguma trecho do livro (não sabia a tradução ou parte dela), procurei interpretar de acordo com o que estava ilustrado no quadrinho e o que eu havia lido nos quadrinhos anteriores, ou seja, consegui interpretar usando o contexto do momento	No geral, não tive muitas dificuldades, mas as poucas que tive consegui resolver facilmente com a ajuda de meu grupo **ou de pesquisas.**	

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Joaquim, em sua narrativa, aponta que a única estratégia que usou deriva do papel de seu grupo (*vocabulary enricher*) nas primeiras semanas do círculo de leitura, sendo ela anotar as palavras que não conhece e procurar por seu significado. É possível ver, aqui, uma estratégia que envolve todas as dimensões da autonomia: é preciso ter estabelecido uma meta de aprendizagem (conseguir compreender a leitura, por exemplo), tomar uma decisão para isso (decidir quando e se pausar a leitura para empreender a busca), e, por fim, negociar quais palavras são importantes e valem a pausa e quais são acessórias o suficiente para que seja

melhor seguir a leitura sem interrupções. Apesar de todo esse trabalho mental, Joaquim julga – como visto na seção anterior – essa estratégia como efetiva, pois, assim, enriquece seu vocabulário e se prepara para possíveis novas aparições do mesmo vocábulo.

Naiara também aponta uma estratégia que avalia como "fundamental", como mostrado na seção 4.3. Sua estratégia, no entanto, é ler em conjunto com seu grupo, o que, é possível discutir, proporciona um ambiente seguro para discussões e negociações de sentido, como propõe o conceito de comunidade interpretativa. Nesse caso, ao fazer a leitura conjunta com um grupo menor antes de levar suas impressões para a turma inteira, os estudantes podem confirmar suas hipóteses em um ambiente em que se sentem mais à vontade e sem tanta exposição.

Já a estratégia utilizada pelo participante Nicolas – e, como há de se ver adiante, também pela participante Felícia – já havia sido introduzida na seção 4.3 O aluno expõe que faz uma "dupla leitura", isto é, lê o livro em português e em inglês, de modo a associar pistas contextuais e refinar sua leitura. Para Nicolas, a estratégia não foi tão efetiva, pois acarretou cansaço e tédio em ler a mesma história duas vezes, enquanto para Felícia foi "altamente eficaz". Silvana, outra participante, também se utiliza dessa estratégia, mas não avalia sua (in)eficiência.

Assim, é possível ver, na criação dessa estratégia, diferentes elementos da autonomia, mas, principalmente, a parte situacional, de fazer a leitura e, durante o ato de ler, selecionar quais trechos são importantes para serem lidos em ambas as línguas, como menciona Silvana: "Muitas vezes eu pegava o livro em português para comparar algumas partes, principalmente na parte das piadas que não compreendia em inglês". Por outro lado, é possível ver que nem sempre esta seleção se dá da melhor forma. Na fala do participante Nicolas, encontra-se uma limitação, uma habilidade para a autonomia que precisa ser melhor desenvolvida: ao invés de selecionar os trechos que leria "duas vezes", o participante resolveu por ler o livro inteiro em ambas as línguas e acabou por desistir do feito. A participante Felícia, por outro lado, ao utilizar-se da mesma estratégia, parece desenvolver melhor a habilidade de seleção e priorização de conteúdos, quando diz "em menos de duas horas conseguia entender as palavras, expressões e ações que tinham no livro", dando a entender que selecionava quais palavras, ações e expressões iria consultar.

Por fim, neste grupo de estratégias que tiveram sua eficiência avaliada na seção 4.3, há uma das utilizadas por Amália, que diz:

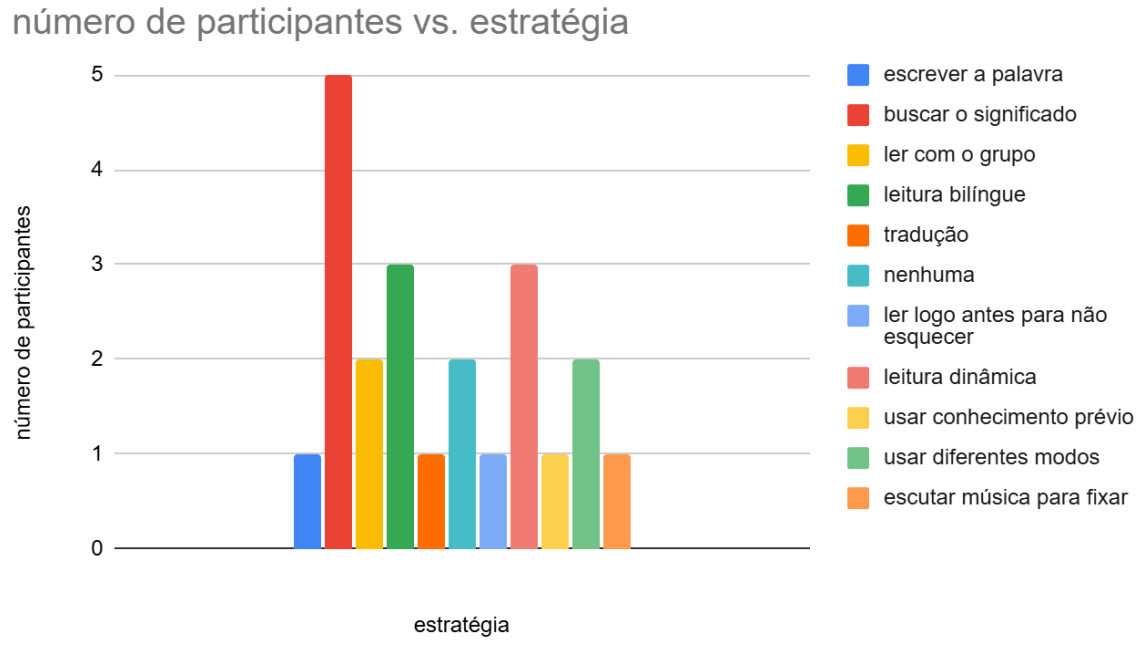
> minha principal estratégia foi que, quando não entendia alguma trecho do livro (não sabia a tradução ou parte dela), procurei interpretar de acordo com o que estava

> ilustrado no quadrinho e o que eu havia lido nos quadrinhos anteriores, ou seja, consegui interpretar usando o contexto do momento

Isto é, a participante utilizava-se de pistas multimodais, contextuais e textuais como auxílio na leitura, o que ela avalia, como explicitado na seção anterior, como algo que a ajudou muito na interpretação da obra. Outro participante que usa uma estratégia semelhante é Tito, porém sem avaliar sua (in)eficiência. Nessa estratégia, os participantes utilizam-se da multimodalidade das obras – para Amália, o quadrinho "Nimona", e para Tito, o quadrinho "Maus" – para captar sentidos, assim como a referência dentro do próprio texto, com repetições, pistas contextuais e outras, como uma "intratextualidade", uma conversa elaborada dentro do próprio texto, em oposição à intertextualidade. É possível enxergar, nesse movimento, portanto, as habilidades autônomas de monitorar o procedimento de leitura (administração), de agir de forma independente (processamento cognitivo) e de administrar os recursos de aprendizagem e de leitura, de forma a navegarem no texto com autonomia para gerenciarem processos cognitivos profundos de leitura e aprendizagem.

Agora que as estratégias que tiveram sua eficiência avaliada já foram retomadas, trabalharei com elas e aquelas que são inéditas. Para tal, todas as estratégias mencionadas como indício de autonomia nas narrativas dos participantes foram agrupadas: algumas continuam lobas solitárias, tendo sido mencionadas por apenas um estudante, outras são mencionadas por diversos alunos. Essa distribuição pode ser vista no Gráfico 6:

Gráfico 6 – Frequência das estratégias empregadas



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Dessa forma, é possível enxergar que a estratégia de “buscar o significado da palavra” é a mais adotada, sendo mencionada por cinco participantes: Joaquim, Antônio, Eduardo, Helena e Amália; enquanto “leitura bilíngue”, isto é, ler o livro em ambos português e inglês, e “leitura dinâmica” são mencionadas três participantes – Nicolas, Felícia e Silvana para a primeira, e Leopoldo, Lilian e Guilherme para a segunda. Após, tem-se “ler com o grupo” e “usar diferentes modos”, aqui significando que o participante utilizou-se de pistas contextuais e em diversos modos, como imagens, tipografia, recorrência de assuntos, para depreender o conteúdo da leitura, com dois participantes mencionando-as, assim como dois participantes também mencionam não se utilizar de nenhuma estratégia em específico durante a leitura. Os participantes que mencionam ler com o grupo são Naiara e Amália, enquanto Tito e Amália mencionam usar os diferentes modos, e Maria e Lúcia dizem não ter utilizado nenhuma estratégia. Ariel é o único a realizar a leitura logo antes da aula, para evitar esquecimentos; Helena é a única a usar a técnica de ouvir música durante a leitura para fixar o conteúdo lido; e Tito é o único a utilizar-se de tradução.

Focando na estratégia de “ler com o grupo”, há as participantes Naiara e Amália. As duas participantes contam que ler e discutir com seu grupo de leitura foi algo imprescindível para o bom andamento da atividade. Do ponto de vista autônomo, esta é uma habilidade que envolve os três elementos, administração, cognitivo e, principalmente, situacional, já que envolve a negociação de propósitos e conteúdos. O que chama a atenção nessa estratégia, no entanto, não é tanto seu caráter de exercício da autonomia, mas do exercício da leitura em uma comunidade interpretativa. Se há o elemento situacional para negociação de diversos aspectos da aprendizagem conjunta, também é exposto a existência da negociação de sentidos, a disputa do “eu” com o “nós” e como cada um entende o texto e como esse texto é interpretado dentro do grupo/comunidade, com tensões e forças que extrapolam os indivíduos, como Fish (1992) coloca. É a criação da comunidade interpretativa um dos intentos do círculo de leitura, no fim das contas, e que essa criação venha acompanhada de indícios de autonomia demonstra o êxito da atividade – mesmo que não seja possível afirmar que esse êxito tenha sido completo e estendido a todos os participantes.

Retomando o papel de todas as estratégias na autonomia, é importante mencionar que o mero ato de o participante do círculo de leitura e aprendiz de uma língua adicional perceber que há algum tipo de entrave para a fluência da leitura, seja por falta de habilidades leitoras ou de proficiência na língua do texto, e buscar ou criar uma estratégia para superar esse entrave, já pode ser considerado um indício de autonomia. A causa disso pode estar relacionada ao fato de

que, para que esse ato aparentemente simples de identificar o entrave e criar uma estratégia para resolvê-lo aconteça, há um processo complexo por trás.

Com o ciclo da autonomia em mente, é possível perceber como as estratégias de escrever a palavra para relembrá-la; buscar a tradução de vocábulos; realizar a leitura logo antes da aula para não esquecer; realizar leitura dinâmica; usar conhecimento prévio; e escutar música para fixar o conhecimento se caracterizam como indícios de autonomia, já que, para acontecerem, os participantes usam de suas habilidades de autonomia, como pode ser visto na Figura 5.

Figura 5 – Habilidades de autonomia na criação de estratégias de aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Primeiramente, o aprendiz-leitor deve ter sido capaz de identificar suas habilidades e suas metas: o que o levou a abrir o livro? Quais habilidades ele já tem e quais precisa adquirir? Com isso estabelecido, e não necessariamente de forma clara e objetiva, mas podendo ser também algo intuitivo, esse aprendiz colocou habilidades de controle sobre a própria aprendizagem para trabalhar: teve que administrar objetivos e conteúdos, decidindo quando, quanto e onde ia ler, avaliar a qualidade da própria leitura e, por fim, monitorar os procedimentos necessários para ler e para completar as atividades do círculo – dentro de um processo de administração da aprendizagem. Também teve que passar pelo processamento cognitivo, refletindo e tomando decisões acerca das estratégias que precisaria adotar ou desenvolver para completar a leitura e as tarefas. Por fim, teve que passar pelas habilidades situacionais e sociais de administrar e negociar metas e propósitos para que suas estratégias se encaixassem nas suas habilidades de leitura e proficiência na língua e com as estratégias criadas e adotadas. Assim, é possível dizer que a criação e/ou adoção de uma estratégia de leitura ou aprendizagem, por si só, já é um ciclo autônomo completo.

Com isso em mente, passo para a próxima categoria: atitudes de cooperação em grupo.

5.5 Atitudes de cooperação em grupo

Nesta seção, irei trazer os trechos com indícios de autonomia que tratam de atitudes de cooperação dentro dos grupos de trabalho, que foram divididos nas seguintes funções: *connector*, *discussion director/questioner*, *illustrator*, *summarizer* e *vocabulary enricher*

Os trechos foram selecionados quando traziam indícios de exercício de qualquer um dos elementos e habilidades associados à autonomia, ainda que, após análise, seja possível concluir que o elemento de conteúdo de aprendizagem e as habilidades afiliadas a ele sejam os mais comuns nesta categoria.

No Quadro 10, é possível ler todos os excertos categorizados como atitudes de cooperação em grupo – lembro, no entanto, que nem todos são atitudes positivas, havendo algumas *restraints* aqui.

Quadro 10 – Trechos que expressam atitudes de cooperação em grupo

Aluno	**Trecho(s)**	
Joaquim	todos buscaram fazer uma pequena parte do trabalho de forma que o resultado final seja proveitoso e ninguém se sobrecarregue.	
Naiara	Nós trabalhamos coletivamente para que o círculo de leitura tivesse um bom desenvolvimento	
Felícia	Considero que minha participação dentro do grupo foi boa, consegui desenvolver bem as nossas tarefas e trazer jogos dinâmicos para a turma.	a maior parte dos contos foram fáceis de entender, mas também tiveram momentos no qual não entendia muito bem o que uma determinada expressão significava, e é ai que meu grupo de vocabulário entrava.
Maria	O meu grupo no geral foi bem participativo, e eu contribui com eles quando tínhamos algumas ideais para apresentar em sala	
Mônica	eu trazia à tona o que eu pensava e incentivava meus colegas a darem seguimento.	
Ariel	Meu grupo dificultou um pouco a experiência devido ao desinteresse, mas foram participativos quando preciso	
Silvana	todos participaram ativamente na produção	
Amália	No geral, não tive muitas dificuldades, **mas as poucas que tive consegui resolver facilmente com a ajuda de meu grupo ou de pesquisas.**	

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Ao contrário das outras categorias, nas quais os trechos apresentavam-se de forma heterogênea, aqui há, de forma majoritária, a participação do grupo como colaborativa. Os trechos de Joaquim, Naiara, Felícia, Maria, Mônica, Silvana e Amália mostram isso, enquanto apenas o trecho de Ariel traz uma *restraint*, ainda que tênue.

Dentro dos colaborativos, há ainda dois grupos: aqueles que falam do trabalho coletivo, contando com Joaquim, que diz “todos buscaram fazer uma pequena parte do trabalho de forma que o resultado final seja proveitoso e ninguém se sobrecarregue”; Naiara, que fala que o grupo trabalhou coletivamente; Maria, que dá sua opinião sobre o grupo em geral; e Silvana, que aponta que “todos participaram ativamente na produção”; e o segundo grupo com aqueles que

falam individualmente seja da sua participação, seja de como o grupo agiu com o participante. Aqui, há Felícia, com dois trechos, um em cada ponta, o primeiro que aponta sua participação no grupo como boa e enumera as atividades feitas por ela e o segundo que mostra como o grupo a auxiliou no desenvolvimento do seu vocabulário; Mônica, que fala das suas ações dentro do grupo; e Amália, que mostra que teve ajuda dos colegas para sanar suas dificuldades.

Por fim, traz-se Ariel, que aponta uma *restraint* de que o grupo "dificultou um pouco a experiência devido ao desinteresse", ainda que participativos quando instados a isso. Nesse caso, o participante revela que o grupo não age como uma entidade autônoma e que se autorregula e auto-organiza, mas como uma massa que deve ser moldada, neste caso, pelo participante que nos fala. É preciso ter em mente, porém, que esta é a fala de um único participante do grupo e, portanto, enviesada por sua visão.

Apesar desse viés, é possível analisar a fala de acordo com a autonomia: mesmo o desinteresse é uma de suas facetas, já que a motivação está no topo de todo o ciclo autônomo. Assim, se não há motivação (desinteresse), não há a ação autônoma, e tem-se a situação aqui relatada: o grupo passa da horizontalidade – em que há colaboração e mesmo nível de participação de todos – para a verticalidade – em que há um "responsável" ou "líder" que delega as tarefas, as quais são realizadas como obrigação e com automatismo, em oposição ao empoderamento do aluno como gerente de sua própria aprendizagem e autônomo.

Voltando aos demais trechos, aqueles que fazem parte do que chamei de grupo majoritário, é possível perceber sua autonomia. Isso acontece porque, para haver a participação de todos, é necessário haver o exercício das habilidades contidas no elemento de conteúdo de aprendizagem, que é situacional e social, e que se caracteriza por haver administração e negociação de metas, propósitos, conteúdos e recursos de aprendizagem. Portanto, para que o grupo aja em colaboração, é preciso que seus membros sejam capazes de negociar as metas e propósitos do trabalho, quais conteúdos serão abordados e quais recursos serão utilizados de acordo com as instruções e com o que eles acreditam ser mais importante dentre a miríade de opções que há em um círculo de leitura.

Assim, ao tratar da "atitude de cooperação em grupo", pode-se apontar que o elemento dominante é o social, algo não muito surpreendente, já que a colaboração e a cooperação são atividades sociais. Quando esse elemento não aparece, acaba-se com um trecho limitante, que aponta para a "não autonomia" do grupo e o destaque de um único participante, eximindo o caráter social da atividade.

5.6 Determinação de metas de aprendizagem

O tema desta seção já foi explorado anteriormente, aparecendo aqui e acolá como um indício de autonomia secundário nos trechos analisados: para que houvesse os resultados expostos em suas narrativas, era crível supor que houve, antes, o estabelecimento de uma (ou mais) meta de aprendizagem. No entanto, dentre todas as narrativas analisadas, há apenas um trecho em que uma participante fala abertamente sobre o estabelecimento de uma meta de aprendizagem, como é possível ver no Quadro 11.

Quadro 11 – Trechos que expressam determinação de metas de aprendizagem

Aluno	**Trecho(s)**
Felícia	Meu intento não era apenas absorver o conteúdo das leituras, mas também escavar as camadas mais profundas de significado

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Assim, é possível depreender que Felícia exerce sua autonomia ao elaborar suas metas e objetivos para a leitura e para sua participação no círculo de leitura. A participante, nesse trecho, mostra sua capacidade gerencial ao determinar o objetivo pessoal que tem, para além do objetivo traçado pela professora ao propor a atividade. Com isso, mostra também sua capacidade de agir de forma independente, parte do processamento cognitivo inerente à autonomia.

Mais do que o excerto apresentado, nesta categoria, o que é mais revelador é a ausência. A ausência de outros trechos pode indicar um problema que abarca não só a autonomia dos alunos, mas o processo de ensinagem e questões sociais também. Retomo um trecho da BNCC (Brasil, 2018, p. 461), já tratado no Capítulo 2: “Para além da necessidade de universalizar o atendimento, outros grandes desafios do Ensino Médio na atualidade são garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas aspirações presentes e futuras”. Quando trouxe essa problematização do documento, contei uma historieta ocorrida no mesmo ano da geração de dados desta tese, no mesmo contexto desta pesquisa, e como fui surpreendida com os resultados, que mostravam que os alunos sentiam algumas limitações em imaginar possibilidades outras para si e para suas comunidades.

Então, a ausência de trechos, nas narrativas dos participantes, que falem explicitamente sobre o estabelecimento de metas de aprendizagem parece ter a ver com essa limitada visão de mundo, construída por muitos fatores, a maioria deles fora do controle dos próprios sujeitos.

Não é costume, nas escolas, falar de metacognição, muito menos ensinar como trabalhá-la – a metacognição é a capacidade de pensar sobre o próprio pensamento, e uma das capacidades para isso é a do estabelecimento de metas claras –, assim como não se trabalha o processo de construção da autonomia e da motivação, ambos guiados fortemente pelo estabelecimento de metas, objetivos e propósitos claros. Cristina Pereira (2024) investiga o uso de estratégias de aprendizagem metacognitivas no ensino de química – e aqui extrapolo as conclusões da pesquisadora para o ensino de forma geral. Ela descobre que os alunos têm pouco conhecimento sobre tais estratégias e que eles percebem o benefício em sua aprendizagem após instrução clara sobre as estratégias.

Há, então, aprendizes que não são ensinados a como aprender e, como comentado no Capítulo 2, muitas vezes, com oportunidades limitadas de desenvolver seu potencial. Tudo isso colabora para a possibilidade de que o estabelecimento de metas de aprendizagem não seja feito de modo intencional e objetivo, já que esse não é um passo ensinado, e acaba-se tendo como meta algo externo, apenas o elaborado pelo professor ou constante no currículo, sem que os alunos imprimam sua subjetividade e autonomia em seu próprio processo de aprendizagem.

É possível dizer que a falta de autonomia acaba por diminuir as possibilidades de os sujeitos desenvolverem-na, caracterizando um círculo vicioso, em que a falta de uma coisa acaba por criar mais escassez dessa coisa.

5.7 Determinação de conteúdos e progressão a ser feita

Do mesmo modo que a determinação de metas de aprendizagem, a determinação de conteúdos e progressão a ser feita aparece com poucos trechos explícitos, apesar de já ter aparecido indiretamente como possível pré-requisito para ações autônomas analisadas em outras categorias. A partir dessa lacuna na determinação de metas (seção 5.6) e de conteúdos e progressão de atividades e conteúdos a ser feita, é possível depreender que os estudantes “vão no fluxo”, isto é, que o processo de estabelecimento de metas de aprendizagem e, posteriormente, de quais conteúdos são relevantes para atingir tal meta e em qual sequência esses conteúdos devem ser apresentados não são clara e objetivamente traçados pelos estudantes, mas por forças externas, como o professor e o próprio material didático adotado.

Ressalto que aqui estou tratando de decisões dentro do que compete aos estudantes no campo da autonomia e da responsabilização por sua própria aprendizagem, já que algumas decisões nessa seara não competem a eles, mas aos responsáveis por decisões acerca do currículo, do projeto político-pedagógico, do planejamento de sequências didáticas, de decisões

didático-metodológicas, entre outros aspectos da educação. No entanto, ainda que a "determinação de metas de aprendizagem" e de "conteúdos e progressão", numa perspectiva macro, seja feita por esses agentes administrativos, políticos e pedagógicos, é parte do processo que o aluno se responsabilize por si e por sua aprendizagem, fazendo escolhas em nível individual e administrando e avaliando sua própria aprendizagem. É trabalhoso tomar essa responsabilidade para si, mas faz parte do movimento de modernização da educação, de sair do entendimento do professor como detentor de todo o conhecimento e do aluno como aquele que apenas recebe o aprendizado[28] – a própria teoria concernente à autonomia nos mostra como a ideia do aprendiz que é parte ativa da aprendizagem é recente, já que o documento considerado fundador do que hoje se considera autonomia na aprendizagem de línguas é de 1979 – aqui citado como Holec (1981).

Com isso em mente, volto-me aos trechos a serem analisados, que estão no Quadro 12:

Quadro 12 – Trechos que expressam determinação de conteúdos e progressão a ser feita

Aluno	**Trecho(s)**
Mônica	Nós elaboramos um glossário e 2 quizzes dinâmicos com premiação, para incentivar os estudantes a aprenderem
Ariel	As semanas de interpretação livre abriram um espaço para uma discussão mais abrangente, **mas também tornaram mais difícil decidir o que falar.**
Leopoldo	Nosso grupo não interagiu tanto e eu também nem tanto, **talvez porque nosso foco era mais nas palavras do que na narrativa.**
Amália	nos preocupamos em trazer dinâmicas descontraídas quanto ao nosso tema

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Nos trechos de Mônica e Amália, é possível ver a determinação de conteúdos e progressão em ação. Em ambos os casos, as participantes mostram preocupação do grupo em levar conteúdos relevantes de forma "dinâmica", ou seja, não bastava abordar o tema conferido a seus grupos, era necessário selecionar o conteúdo com cuidado, para que a progressão das atividades propostas conferisse dinamicidade às apresentações e, nas palavras de Mônica, incentivasse os colegas a aprender. É possível entender, aqui, que esse incentivo é relacionado à motivação e à percepção dos estudantes quanto às atividades que estavam sendo construídas. Dörnyei (1994a; 1994b) discorre sobre isso: para o autor, a motivação na sala de aula é consolidada com: a) desenvolvimento da autoconfiança (autoeficácia) do aluno; b) redução da

[28] Adoto, ao longo da tese, o termo "aprendizagem", indicando que aprender é um processo, e, aqui, opto por "aprendizado" para me referir ao conhecimento como um produto pronto que é entregue aos estudantes.

ansiedade; c) encorajamento aos alunos para que estabeleçam metas pessoais/grupais atingíveis; d) aumento da atratividade do conteúdo do curso.

Os trechos de Mônica e Amália falam de atividades dinâmicas, de engajamento, de descontração, o que é possível relacionar à redução da ansiedade e ao aumento da atratividade do conteúdo do curso. No entanto, são apresentados poucos trechos que explicitamente abordem essa questão, assim como há apenas um trecho que trata do ponto *c*, de encorajamento aos alunos para que estabeleçam metas pessoais/grupais atingíveis. Apenas quando se fala de desenvolvimento da autoconfiança (autoeficácia) dos alunos, há uma quantidade expressiva de trechos das narrativas dos estudantes: esses trechos podem ser conferidos na seção 5.3, que trata da percepção da (in)efetividade das próprias ações.

Novamente, é possível ver como o ciclo da motivação e, por conseguinte, da autonomia, não é totalmente cumprido, pelo menos, não de forma intencional. Sem o estabelecimento de metas de aprendizagem claras, não é possível determinar de forma objetiva quais conteúdos são importantes: se não se sabe o que aprender, qualquer coisa vale; tudo é importante, ou nada é importante o suficiente. Assim, os estudantes se apropriam de metas e objetivos estabelecidos não por si mesmos, mas por agentes externos, como professores, coordenadores e o próprio currículo. Não há personalização e apropriação da aprendizagem nesse nível. Portanto, é possível inferir que esses estudantes vão se apropriar daquilo que dão conta: a forma de apresentar esse conteúdo para seus pares, como revelam os trechos em questão, e a avaliação de sua participação, algo intimamente relacionado à percepção de autoeficácia.

Passando aos próximos trechos, Ariel e Leopoldo expressam suas visões sobre o estabelecimento dos papéis interpretativos. Ariel conta que, nas últimas semanas, quando os papéis tinham sido abolidos, a discussão se tornou mais abrangente, mas que isso também dificultou a determinação do conteúdo a ser abordado durante as sessões do círculo. Assim, há uma *restraint* da autonomia do grupo e é possível depreender desse trecho que, por não terem metas pré-estabelecidas (o tipo de conteúdo a ser abordado) que restringiam as possibilidades de trabalho, o grupo pode ter se sentido mais perdido durante as atividades.

Leopoldo, por outro lado, apresenta também uma *restraint* na autonomia, mas do lado oposto ao apresentado por Ariel. Seu grupo, dos *vocabulary enrichers*, não consegue se posicionar nos debates por ter se atido somente ao conteúdo pré-selecionado – os vocábulos que iriam tratar durante as sessões do círculo de leitura com papéis pré-estabelecidos – sem ter, de fato, extrapolado a busca por esses itens lexicais à interpretação do texto.

Com isso, há mais uma categoria que revela detalhes importantes da condução do círculo de leitura e sua ligação com a autonomia dos alunos: é preciso que seja trabalhado mais

explicitamente, assim como no caso do estabelecimento de metas, como selecionar os conteúdos relevantes para a aprendizagem e como estabelecer uma progressão dentro desses conteúdos. Dessa forma, baseando-me tanto no postulado por Benson (2009, 2011) e Holec (1981), quanto no colocado por Jackson (2004), seria possível oferecer aos estudantes ferramentas para que se tornem cada vez mais autônomos, motivados e conscientes de sua própria aprendizagem.

5.8 Atitudes participativas

Nesta seção, os trechos em que os participantes expressam sua participação ativa nas atividades desenvolvidas durante o período do círculo de leitura literária serão analisados. A atitude participativa é aquela em que o sujeito, conscientemente, empreende ações para atingir seus objetivos de aprendizagem e age autonomamente, tomando decisões e avaliando seu percurso dentro do proposto. No Quadro 13, trago todos os trechos com indícios de autonomia classificados nesta categoria.

Quadro 13 – Trechos que expressam atitudes participativas

Aluno	**Trecho(s)**		
Joaquim	Minha participação foi muito **proativa**, uma vez que eu sempre buscava encontrar um meio de puxar um tópico pra debate sobre a leitura e expressar minha opinião!	Minha participação foi muito **ativa**	
Naiara	Eu me esforcei para a realização do círculo de leitura e participei **ativamente** do trabalho		
Felícia	Na minha avaliação, minha participação individual no círculo de leitura foi notável. Empenhei-me diligentemente em contribuir de forma consistente, imergindo nas narrativas com profunda atenção e aprofundando minha análise para oferecer discussões mais refinadas.	Dentro do grupo, mantive uma participação **ativa**	contribuí trazendo jogos dinâmicos e interativos para a turma, o que acrescentou um aspecto lúdico e envolvente ao círculo de leitura.
Mônica	eu me esforcei para sempre participar **ativamente**, tomar decisões e trazer o meu ponto	Minha participação dentro do grupo foi muito **ativa**	

	de vista nas discussões.		
Leopoldo	Participei **ativamente** quanto à atribuição do meu grupo		
Tito	Eu participei de forma **ativa** individualmente, tanto nas discussões com a turma, quanto na escolha dos elementos levados pelo meu grupo para os debates sobre o livro.		
Guilherme	pode-se considerar que me esforcei para trazer pontos de vistas pessoais dentro da discussão, no círculo de leitura	Considero que auxiliei e participei **ativamente** no grupo	
Helena	eu acho que participei de forma **ativa**	Tivemos uma participação razoavelmente boa	
Amália	me esforcei o máximo para contribuir e mostrar minhas opiniões durante a conversa na roda de leitura	procurei tentar fazer perguntas e comentários que puxassem um assunto a ser discutido	sempre procurei em dar ideias e ajudar durante a execução delas

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Ao voltar o olhar para os trechos apresentados no Quadro 13, é possível notar como a palavra “ativa” e suas derivações aparecem com frequência. De 17 trechos, 10 deles trazem as palavras “ativa”, “ativamente” ou “proativa”. O uso da palavra, por si, já é um indício de autonomia em sua definição mais crua, de se responsabilizar por seu processo de aprendizagem. Participar ativamente de atividades, portanto, implica passar por todo o processo de administração da aprendizagem, processamento cognitivo e conteudístico que essa participação necessita para acontecer. Mesmo nos trechos que não se colocam explicitamente como “participantes ativos”, é possível notar essa tendência.

Os participantes Joaquim, Naiara, Felícia, Mônica, Leopoldo, Guilherme e Helena – esta por duas vezes – expressam, nos trechos em rosa do Quadro 13, que suas participações foram “muito ativa”, “razoavelmente boa”, e que “participei ativamente”, com poucas diferenças entre os trechos, a principal delas sendo uma avaliação da participação em geral ou da participação dentro de seu grupo de trabalho. Como apontado, o fato de esses participantes avaliarem suas participações já indica autonomia, primeiramente por serem ativos em seu próprio processo de aprendizagem, demonstrando que alocam o elemento “administração da aprendizagem” em seus processos, determinando objetivos, monitorando procedimentos e

avaliando sua participação, mas também pela função de processamento cognitivo, que pressupõe a habilidade de tomar decisões e agir de forma independente.

Da mesma forma, os participantes Joaquim, Felícia, Tito, Guilherme e Amália, nos trechos em amarelo do Quadro 13, ao adicionarem contexto a suas falas, mostram que acionam, adicionalmente, as habilidades situacionais da autonomia para administrar e negociar os conteúdos e recursos de aprendizagem empregados durante o círculo de leitura, como é possível ver na fala de Joaquim, "Minha participação foi muito proativa, uma vez que **eu sempre buscava encontrar um meio de puxar um tópico pra debate sobre a leitura e expressar minha opinião**!" (grifos meus), e de Tito, "Eu participei de forma ativa individualmente, tanto nas discussões com a turma, quanto **na escolha dos elementos** levados pelo meu grupo para os debates sobre o livro" (grifos meus).

Por fim, a participante Felícia, no trecho em verde no Quadro 13, além de acionar os três domínios da autonomia – administração da aprendizagem, processamento cognitivo e conteúdo de aprendizagem –, também toca em questões motivacionais, mais especificamente, na atratividade de conteúdo. A estudante aponta que contribuiu "trazendo jogos dinâmicos e interativos para a turma, o que acrescentou um aspecto lúdico e envolvente ao círculo de leitura". Nessa fala, é possível ver o reflexo das afirmações de Mônica e Amália trazidas na seção 5.7, em que as participantes também apontam como administraram os conteúdos que seus grupos apresentariam nas discussões do círculo de leitura – utilizando-se de elementos da autonomia – para aumentar a atratividade do conteúdo e diminuir a ansiedade, aproximando-se do que Dornyei (2020) coloca como elementos constituintes da motivação.

A partir dos trechos que expressam atitude participativa, é possível distinguir, portanto, duas principais linhas de atuação: os excertos que trazem, sem mais informações, a indicação de participação ativa, acionando elementos gerenciais e cognitivos da autonomia, e aqueles que fornecem explicações adicionais, trazendo à baila, também, elementos situacionais de negociação dos conteúdos trabalhados no círculo de leitura.

5.9 Priorização de conteúdos

Nesta seção, como já explanado em seu título, trarei excertos das narrativas que expressam indícios de autonomia relacionados aos elementos situacionais de gerenciamento e priorização de conteúdos de aprendizagem. É possível ver todos os trechos selecionados no Quadro 14.

Quadro 14 – Trechos que expressam priorização de conteúdos

Aluno	**Trecho(s)**	
Maria	acho que deveríamos ter tentado aprofundar no inglês, para realmente treinarmos, aprender melhor a língua e aprendermos ela de uma forma mais divertida e atrativa, sem que as pessoas tenham vergonha de falar, mesmo estando errado.	
Ariel	Devido a rotina excessiva da escola não pude me esforçar ao máximo,	
Leopoldo	A linguagem eram bem simples, porém ainda sentia que era difícil encaixar a leitura do livro adjunto das atividades e principalmente se sentir motivado de ler.	para mim foi interessante focar na seleção do vocabulário, uma vez que foi uma oportunidade para focar a leitura para aprender novas palavras o que a tornou mais interessante.
Lúcia	Eu preferi os dias em que foi dada metade da aula para leitura, na primeira, tive que ler em casa e não tive tempo, além de ter outras tarefas "mais importantes".	

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O primeiro trecho desta categoria, produzido pela participante Maria, vem em oposição ao que expressaram Mônica e Amália na seção 5.7 e Felícia na seção 5.8. Maria aponta uma *restraint* de autonomia e é possível inferir de sua fala que ela não teve poder de negociação sobre o conteúdo trabalhado e o modo como este foi apresentado, dando a entender que a língua não foi trabalhada, apenas a parte de leitura, e que as atividades não eram divertidas ou atrativas, na contramão do que as outras participantes afirmam, de ter tentado trazer mais ludicidade ao conteúdo apresentado.

Apesar da *restraint* apresentada, é interessante investigar qual é o curso de cada uma delas: Felícia é aluna do curso de Informática, enquanto Amália, Mônica e Maria são alunas do curso de Controle Ambiental e da mesma divisão de turma, o T2. Assim, o que em um primeiro momento se mostra como uma limitação na habilidade situacional/social da aprendizagem, pode ser entendido, também, como desenvolvimento das habilidades da aluna em agir de forma independente (processamento cognitivo) e avaliar a aprendizagem (administração da aprendizagem), mostrando-nos, inclusive, sua percepção sobre as atividades que as colegas julgaram como engajantes e motivadoras.

Leopoldo, por sua vez, diz que “para mim foi interessante focar na seleção do vocabulário, uma vez que foi uma oportunidade para focar a leitura para aprender novas palavras o que a tornou mais interessante”, evidenciando que o papel estabelecido para seu grupo no círculo de leitura – *vocabulary enrichers* – teve papel fundamental na seleção do

conteúdo a ser abordado, contribuindo, assim, para que os membros do grupo desenvolvessem suas habilidades autônomas de priorização de conteúdos.

Os próximos trechos, de Ariel, Leopoldo e Lúcia, no entanto, saem do âmbito da aula de inglês e entram na seara mais ampla dos conteúdos e disciplinas escolares, apontando uma hierarquização. Ariel, mais brando, aponta que "[d]evido a rotina excessiva da escola não pude me esforçar ao máximo", enquanto Leopoldo afirma, sobre a leitura da obra "Diary of a Wimpy Kid 2", que "[a] linguagem eram bem simples, porém ainda sentia que era difícil encaixar a leitura do livro adjunto das atividades e principalmente se sentir motivado de ler", e Lúcia explica que preferiu "os dias em que foi dada metade da aula para leitura, na primeira, tive que ler em casa e não tive tempo, além de ter outras tarefas 'mais importantes'".

Com esses excertos, entende-se que o possível excesso de atividades e disciplinas escolares fazem com que os alunos tenham de escolher a quais disciplinas e conteúdos vão dar prioridade, algo apontado na pesquisa de Ribeiro (2020), também realizada com alunos do CEFET-MG, em outro campus, que afirmam que a carga horária estendida do Ensino Médio integrado ao Técnico é um empecilho à manutenção do hábito de leitura.

Essa priorização, como apontam os trechos aqui e a pesquisa de Ribeiro (2020), não é a favor da leitura ou das disciplinas do eixo de linguagens, o que possibilita afirmar que se constitui como uma *restraint* à aprendizagem desse eixo. No entanto, esse movimento indica, também, que os participantes estão exercendo seu domínio sobre a própria aprendizagem e trabalhando as habilidades dentro dos elementos de administração e conteúdos de aprendizagem.

5.10 Interação para negociação de metas e conteúdos com colegas e professores e administração da escola

Nesta seção, trechos que trazem a negociação, seja entre estudantes, entre estudantes e professores, ou entre estudantes e agentes administrativos, foram destacados dentro da narrativa. Apesar disso, apenas trechos de negociação entre pares e entre aluno e professora foram encontrados, trazendo, ainda, essa negociação no campo da especulação. Os trechos estão no Quadro 15.

Quadro 15 – Trechos que expressam interação para negociação de metas e conteúdos com colegas e professores e administração da escola

Aluno	**Trecho(s)**
Felícia	Todos os membros se comprometeram a tornar as discussões cativantes e pertinentes ao nosso propósito.
Antônio	Quanto as dificuldades eu poderia citar a falta do contato direto na construção por exemplo do vocabulário, mas não acho que seja um ponto negativo e sim um ponto de analise de como vocês vão abordar isso.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O excerto extraído da narrativa de Felícia traz a negociação nas entrelinhas, ao mostrar o resultado dela: é possível inferir que, para que todos os membros do grupo se comprometessem com o propósito das atividades, houve prévia negociação de quais seriam essas atividades, como e por quem seriam elaboradas e qual, exatamente, seria o propósito mencionado pela participante. Assim, é possível dizer que os alunos envolvidos ativaram não só o domínio social e situacional da autonomia, mas também o de administração, de forma a elaborar metas e propósitos, e o de processamento cognitivo, permitindo com que houvesse essa tomada de decisão.

Já o excerto apresentado por Antônio age no campo da especulação, falando diretamente com a professora-pesquisadora num momento posterior à construção das atividades e tentando negociar conteúdos para uma hipotética futura construção da mesma atividade. Assim, o aluno, ao avaliar a atividade em si, exercendo as habilidades afiliadas ao elemento da administração da aprendizagem, percebe alguns pontos passíveis de melhora e encontra a tessitura da narrativa como meio de negociação.

É interessante notar, também, como a percepção do estudante se dá: ao mencionar a "falta do contato direto na construção (...) do vocabulário", é possível identificar uma limitação na construção do círculo de leitura, que, em seu intento, busca fazer com que os estudantes construam o conhecimento a partir das necessidades emergentes da leitura da obra literária que eles mesmos escolheram. Assim, o objetivo da atividade e da atribuição de um papel especificamente ligado a questões vocabulares nas duas primeiras semanas do círculo intentavam fazer com que houvesse, justamente, o contato direto dos estudantes com a linguagem e as palavras, construindo em conjunto o conhecimento necessário nessa seara, e que, é possível ver em outras seções, foi pelo menos parcialmente atingido, segundo trechos de outros participantes, como os dos participantes Joaquim, Felícia, Mônica e Isabelle, na seção 5.3.

Assim, essa limitação apontada por Antônio deve ser levada em consideração em futuras construções do círculo de leitura, ainda que haja outros trechos que contradigam o posto pelo participante.

6 *AFFORDANCES* EDUCACIONAIS NO CÍRCULO DE LEITURA LITERÁRIA

As *affordances*, como detalhado na seção 2.5, são o que é possível chamar de potenciais para a ação: elas existem independentemente do agente-observador e estão disponíveis no objeto para que haja a ação. Uma cadeira, por exemplo, carrega a *affordance* de assentar, mas também para que se use de apoio para outros objetos, de escada para trocar uma lâmpada, de fechadura para uma porta quebrada… E esses potenciais existem quer o agente os perceba ou não. No caso das *affordances* educacionais, são os potenciais para ação contidos dentro de uma sequência didática ou atividade e podem ser criadas conscientemente pelo professor ou serem percebidas pelos alunos apesar da intenção colocada no design instrucional.

Neste trabalho, foram encontradas não só *affordances* educacionais intencionais e contidas dentro do desenho do círculo de leitura, mas também algumas espontâneas, identificadas pelos alunos, e algumas *restraints*, que seriam as "*affordances* do mal", ou aqueles potenciais que limitam a aprendizagem, ao invés de promovê-la.

Os trechos encontrados, algumas vezes, coincidem com aqueles que expressam indícios de autonomia, já que uma ação para aprendizagem pode – e espera-se que seja! – ser também um movimento de construção da autonomia.

Os excertos que contêm *affordances* foram separados em sete categorias: desenvolvimento de vocabulário e habilidades linguísticas; pensamento crítico e interpretação de texto; engajamento e motivação; dificuldades e superação; aprendizagem colaborativa; aplicação de estratégias de leitura e outras. Vejamos cada uma delas.

1. Desenvolvimento de vocabulário e habilidades linguísticas: A categoria com mais trechos, em que muitos alunos destacam que o projeto ajudou a expandir seu vocabulário em inglês, especialmente por meio da leitura das obras literárias e da discussão em grupo. A necessidade de pesquisar palavras desconhecidas e entender expressões em contexto foi um fator importante para o aprendizado, assim como as discussões durante o círculo.
2. Pensamento crítico e interpretação de texto: Mostra como as discussões do círculo, sejam dentro do grupo de trabalho, seja com a turma toda, permitiram que os alunos explorassem diferentes perspectivas sobre a obra, o que contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de interpretação. A troca de ideias e a pluralidade de opiniões foram aspectos valorizados pelos alunos.
3. Engajamento e motivação: Como visto na análise dos indícios de autonomia, os participantes percebem oportunidades para se envolverem nas discussões e nas atividades, motivando-se a buscar apresentações alternativas para suas funções,

expressar suas opiniões e debater com os colegas. A interação em grupo e a atmosfera descontraída foram fatores que contribuíram para o engajamento.

4. Aplicação de estratégias de leitura: Nesta categoria, é possível ver como os participantes aproveitam as dificuldades encontradas durante a leitura para agir e criar estratégias para melhorar a compreensão do texto, como a leitura simultânea em português e inglês, a associação de palavras com imagens e o uso de contextos para inferir significados. Não coincidentemente, essa ação para a aprendizagem é, também, um indício de autonomia.
5. Aprendizagem interativa: Trechos que mostram que a interação entre leitor-texto e leitor-leitor foi um aspecto central do projeto e sua importância para a aprendizagem. A divisão de tarefas e a discussão coletiva permitiram que os alunos aprendessem uns com os outros.

   Passo, agora, à análise dos trechos de cada categoria.

6.1 Desenvolvimento de vocabulário e habilidades linguísticas

Nesta categoria, os trechos que tratam de *affordances* educacionais com direcionamento para o desenvolvimento de vocabulário e/ou de habilidades linguísticas serão analisados. Como já mencionado anteriormente, alguns dos trechos aqui em voga estiveram presentes, também, no capítulo 5, na análise sobre autonomia, e por isso podem soar familiares – e são. No Quadro 16, é possível ver todos os trechos selecionados como pertencentes a esta categoria.

Quadro 16 – Trechos que expressam *affordances* educacionais de desenvolvimento de vocabulário e habilidades linguísticas

Aluno	**Trechos**			
Joaquim	A única estratégia que eu usei mais se relaciona com a função do meu grupo no círculo de leitura, mas tornou-se um hábito quando leio obras em inglês, que é escrever as palavras que eu não conheço e buscar seu significado. Dessa forma, além do meu vocabulário ser enriquecido, eu desenvolvo um maior entendimento da obra caso essa palavra volte a aparecer.	Todos os membros do círculo de leitura se sentiram extremamente engajados com o quiz que fizemos com as novas palavras e **serviu como uma ótima fonte de conhecimento para enriquecer nosso vocabulário da língua inglesa.**		
Felícia	A maior parte das obras era de fácil compreensão, embora ocasionalmente me deparasse com expressões ou passagens que desafiavam minha compreensão. Nestes momentos, a presença de meu grupo responsável por ampliar nosso vocabulário revelou-se inestimável. Eles desempenharam um papel crucial na decifração do significado de palavras desconhecidas e na contextualização das mesmas no contexto da obra. Isso representou um desafio instigante e construtivo para todos nós.	A oportunidade de mergulhar em uma variedade de contos desafiadores e diversificados expandiu meus horizontes literários e enriqueceu minha compreensão da literatura, não apenas em termos linguísticos, mas também no que concerne a temas, simbolismo e estrutura narrativa.	O processo de aprofundamento da análise dos contos e da expressão de minhas ideias por escrito contribuiu significativamente para a consolidação do conhecimento adquirido.	

Maria	Além de ter treinado o inglês com a leitura do livro.	acho que deveríamos ter tentado aprofundar no inglês, para realmente treinarmos, aprender melhor a língua e aprendermos ela de uma forma mais divertida e atrativa, sem que as pessoas tenham vergonha de falar, mesmo estando errado.		
Mônica	Eu pude desenvolver minha habilidade de interpretar e inferir o significado de expressões e palavras desconhecidas dentro de um contexto, aprimorar minhas habilidade de conversação em inglês, desenvolver minha oratória em público e trabalhar em equipe.	Durante a leitura, eu me esforcei para associar palavras e expressões desconhecidas às imagens e ao contexto para facilitar a compreensão. Essa abordagem foi eficaz para expandir meu vocabulário e melhorar minha compreensão do texto.	Durante o processo, desenvolvi minhas habilidades de interpretação e inferência, melhorando a compreensão de expressões e palavras desconhecidas em um contexto mais amplo.	Além disso, aprimorei minhas habilidades de conversação em inglês e minha capacidade de falar em público, algo que considero valioso para meu crescimento pessoal e acadêmico.
Antonio	na construção do resumo e no prolongamento dos encontros, eu pude aprender tanto com novos termos quanto com pronúncias. Então eu acho que isso agrega bastante, pois mesmo a pessoa tendo um nível mais fraco, se for do seu interesse, ela consegue obter alguma aprendizagem			
Isabelle	Foi bem, havia momentos em que as palavras eram simples e conhecidas mas outras em que por não saber o significado não conseguia interpretar bem a "cena" ou o capítulo mas após pesquisar ficava de fácil compreensão.	sem falar que toda vez que pesquisava pelo significado de algo, descobria uma nova palavra à acrescentar ao meu vocabulário.		

Silvana	Foi legal para conhecer algumas expressões usadas no livro que eu não conhecia, além de ter feito eu sair da zona de conforto: ler um livro todo em inglês e ler um gênero que não é o meu favorito.			
Eduardo	Eu me utilizei de pesquisas no google para saber sobre expressões as quais eu não tinha conhecimento ainda. Para ser mais especifico, de pesquisas no site da cambrigde academy que passa mais segurança. Isso foi muito importante para a compreensão do livro, já que em algumas partes é necessário saber muito sobre a sonoriedade das palavras também.	Eu penso o circulo possibilitou a obtenção de um vocabulario mais vasto, causado pelo modo coloquial em que a obra é escrita. Então era preciso fazer pesquisas constantes sobre o significado de certas palavras e expressões.		
Amália	Minha aprendizagem foi ótima durante todo o trabalho, não só com a língua do inglês, mas também desenvolvi minhas habilidades de pesquisa, de trabalho em grupo, de falar em inglês e etc.	Na hora de ler, me ajudou a melhorar minha leitura e minha interpretação, além de novas palavras, expressões e gírias vistas	já durante o círculo de leitura, consegui treinar a minha fala em inglês em uma conversa mais descontraída e a me sentir mais confortável ao falar.	
Leopoldo	Ele permitiu mostramos nossa opinião e para mim foi interessante focar na seleção do vocabulário, uma vez que foi uma oportunidade para focar a leitura para aprender novas palavras o que a tornou mais interessante.			

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Como é possível ver em trechos dos participantes Joaquim, Antônio, Isabelle, Silvana, Eduardo, Amália e Leopoldo, o círculo de leitura carrega a *affordance* de aprendizagem de vocabulário, oportunizando a ação de pesquisa de novos vocábulos, como expõem Joaquim: “A

única estratégia que eu usei mais se relaciona com a função do meu grupo no círculo de leitura, mas tornou-se um hábito quando leio obras em inglês, que é escrever as palavras que eu não conheço e buscar seu significado"; e Isabelle: "Foi bem, havia momentos em que as palavras eram simples e conhecidas mas outras em que por não saber o significado não conseguia interpretar bem a 'cena' ou o capítulo mas após pesquisar ficava de fácil compreensão".

Essa recorrência nas falas dos participantes sobre a aprendizagem de vocabulário por meio de pesquisas sugere que essa seja uma *affordance* educacional do círculo de leitura e que a aprendizagem de novos vocábulos contextualizados seria esperada nesse tipo de atividade, algo que se confirma nos trechos dos alunos Felícia, Maria e Mônica, que, apesar de não mencionarem terem realizado pesquisas, confirmam ter expandido seu vocabulário e suas habilidades linguísticas por meio da leitura, seja utilizando-se de pistas contextuais, seja por meio da discussão com colegas.

Nesse sentido, Mônica diz: "Além disso, aprimorei minhas habilidades de conversação em inglês e minha capacidade de falar em público, algo que considero valioso para meu crescimento pessoal e acadêmico", o que nos leva a mais uma *affordance* educacional constante no círculo de leitura: a interação na língua adicional, que se desdobra no aprimoramento das habilidades linguísticas orais relacionadas à fluência. Assim, é possível ver como o círculo de leitura contribui não só para a expansão vocabular dos alunos, mas também para o desenvolvimento interpretativo do texto e da capacidade crítica deles, além de proporcionar um espaço em que pudessem se comunicar em inglês de forma segura, no sentido de não se sentirem julgados e apreensivos com *feedbacks* agressivos.

No entanto, a participante Maria discorda, explicitando uma *restraint* decorrente dessa ação: "acho que deveríamos ter tentado aprofundar no inglês, para realmente treinarmos, aprender melhor a língua e aprendermos ela de uma forma mais divertida e atrativa, sem que as pessoas tenham vergonha de falar, mesmo estando errado". Ao contrário de Mônica, Maria, como já visto anteriormente, acha que sua turma se baseou muito no uso do Português e que as atividades do círculo foram insuficientes para haver desenvolvimento das habilidades orais.

Entre as *affordances* e *restraints* percebidas pelos participantes, é possível afirmar que o círculo de leitura possibilita a expansão do mundo linguístico do aluno, como propõe van Lier (2000) ao tratar das *affordances* na aprendizagem de línguas não-maternas. Por meio do contato com as obras, os leitores são capazes de explorar novas possibilidades linguísticas, as quais também é possível chamar de *affordances*, sejam oportunidades de contato com novos léxicos, padrões gramaticais, gírias, diferentes registros e gêneros textuais, além de, nas discussões propostas, poderem experimentar essas possibilidades, ou seja, efetivarem a ação em potencial das *affordances* educacionais e linguísticas.

6.2 Pensamento crítico e interpretação de texto

Nesta seção, o foco se volta para os trechos das narrativas dos participantes que relatam *affordances* educacionais voltadas para o desenvolvimento do pensamento crítico e da interpretação de texto. Tais trechos estão presentes no Quadro 17 abaixo.

Quadro 17 – Trechos que expressam *affordances* educacionais voltadas ao pensamento crítico e à interpretação de texto

Aluno	**Trecho**		
Joaquim	O que não faltou durante os círculos de leitura foi oportunidades de aprendizagem, uma vez que os próprios debates e as divergências de opinião sobre a obra já desenvolvem uma série de aprendizagens, muito relacionado com o desenvolvimento do pensamento crítico.	creio eu que o ponto principal que revela a importância dos círculos de leitura é justamente essa liberdade de poder expressar ativamente suas opiniões e debater com pessoas que possam ter lido a obra de uma perspectiva alternativa, explorando justamente a pluralidade de ideias que esse método incentiva!	
Naiara	O processo de discussão em grupo permitiu que diferentes perspectivas enriquecessem nossa compreensão do livro.		
Lúcia	Eu gostei da primeira parte, com distribuição de funções, pois achei que a discussão ficou mais completa, abordou o livro de mais formas, facilitando a compreensão e tornando a roda de conversa mais atrativa		
Isabelle	Foi incrível era legal poder ver tantos aspectos de diferentes pessoas e principalmente no momento da discussão, me ensinou a ter diversas interpretações sobre um mesmo assunto.	Quando debatia com meus colegas conseguia concluir a interpretação e finalmente compreender o texto, e até mesmo os personagens já que cada um tinha uma visão e crítica diferente sobre eles. Assim aprendi tanto a trabalhar com diversas interpretação e maneiras de pensar,	Sim, com a distribuição de leituras cada grupo focava em algo específico enquanto lia mas quando havia a reunião da turma era possível perceber diversos aspectos e diferentes interpretações. Com isso era como se a história que estávamos lendo estivesse sendo contada por várias pessoas juntas, por que eu sempre sentia que estava percebendo algo novo sobre o livro a cada grupo.

Silvana	A discussão em grupo enriqueceu minha compreensão do livro, mesmo não participando ativamente, e mostrou como a literatura pode nos fazer refletir e nos conectar com os outros.	A experiência me ensinou a não julgar um livro pela capa e a explorar diferentes gêneros literários, independentemente da idade do público-alvo.	
Tito	Sim sim, foi interessante, pois possibilitou ampliar as visões sobre o livro e as interpretações de outros grupos em diferentes aspectos da leitura.		
Eduardo	E também foi muito bom discutir sobre questões de amizades e relação familiar, além que comparar as culturas americana e brasileira.	Contudo não foi somente conhecimento a cerca da lingua que foi construido, foi discutido a cerca de relações familiares e amizades.	

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Nesses trechos, é possível identificar duas correntes: aqueles que se aproveitaram das *affordances* educacionais presentes no momento da discussão proporcionada pelo círculo de leitura para aprofundar a interpretação do próprio texto lido, e aqueles que relataram que as discussões proporcionaram compreensão sobre outros aspectos socioculturais e do pensamento crítico.

Em ambos os casos, é possível ver uma comunidade interpretativa em ação, como propõe Fish (1992). A comunidade interpretativa se pauta em um grupo que compartilha dos mesmos códigos linguísticos e culturais e que, por meio da discussão, negocia o sentido dos textos lidos. São, também, exemplos da abordagem interacional da leitura, em que a construção de sentido se faz na interação autor-texto-leitor e entre leitores e suas inserções socioculturais (Leffa, 1999).

Exemplificando o primeiro grupo, daqueles que enxergaram *affordances* de interpretação do texto, tem-se a participante Isabelle, que diz:

> Sim, com a distribuição de leituras cada grupo focava em algo específico enquanto lia mas quando havia a reunião da turma era possível perceber diversos aspectos e diferentes interpretações. Com isso era como se a história que estávamos lendo estivesse sendo contada por várias pessoas juntas, por que eu sempre sentia que estava percebendo algo novo sobre o livro a cada grupo. (Isabelle, 2023)

Além de Isabelle, os participantes Naiara, Lúcia e Tito abordam a construção de sentidos por meio da discussão com seus pares, demonstrando como o círculo de leitura funciona como comunidade interpretativa e que os participantes enxergam essa *affordance* imbuída nele com facilidade, agindo sobre ela e percebendo seu valor educacional. Nesse sentido, é possível afirmar que, ao perceberem as discussões do círculo de leitura como uma *affordance*

educacional para aprofundar sua compreensão do texto, os participantes estão percebendo o próprio valor do círculo, uma vez que é esse o objetivo da atividade, como aponta Cosson (2014).

O segundo grupo demonstra o mesmo sobre o círculo de leitura e a efetividade do design instrucional utilizado nas atividades para esta pesquisa, porém, com *affordances* educacionais que extrapolam a interpretação do texto em si e passam à interpretação da vida e seus desdobramentos.

Silvana, ao comentar sobre as discussões empreendidas, conecta a interpretação da obra lida e o estímulo ao pensamento crítico: "A discussão em grupo enriqueceu minha compreensão do livro, mesmo não participando ativamente, e mostrou como a literatura pode nos fazer refletir e nos conectar com os outros". É possível ver, portanto, como a participante passa por ambos os grupos, e é possível inferir, também, que é a partir da discussão em grupo que surge a reflexão e a conexão explicitadas pela aluna, que deve exercitar seu pensamento crítico para haver reflexão.

O participante Joaquim também traz, em sua narrativa, *affordances* educacionais relacionadas ao exercício do pensamento crítico:

> O que não faltou durante os círculos de leitura foi oportunidades de aprendizagem, uma vez que os próprios debates e as divergências de opinião sobre a obra já desenvolvem uma série de aprendizagens, muito relacionado com o desenvolvimento do pensamento crítico. (Dados da Pesquisa, 2025)

Mais uma vez, é possível ver como as discussões suscitadas pela obra, dentro de uma comunidade interpretativa, possibilitam não só o rompimento da camada mais superficial do texto para acessar significados mais profundos, mas como o próprio ato de se debater está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do pensamento crítico, visto que é praticamente impossível fazer um sem exercitar o outro. Eduardo também comenta, nesse sentido: "Contudo não foi somente conhecimento a cerca da lingua que foi construido, foi discutido a cerca de relações familiares e amizades", exemplificando como a base textual pode suscitar discussões sobre assuntos relacionados.

Assim, é possível perceber que as atividades inerentes ao círculo de leitura, em conjunto com o design instrucional específico adotado durante as rodadas de leitura realizadas no âmbito desta pesquisa, disponibilizam *affordances* educacionais de desenvolvimento de interpretação de texto e pensamento crítico que são facilmente identificáveis por parte dos alunos, que aproveitam seus potenciais de ação e, de fato, aprendem. Nesta seção, é possível ver não só a expansão do "mundo linguístico" dos participantes, mas também de seu próprio mundo real, povoado por outras interpretações das mesmas linhas.

Os trechos presentes nesta seção e na seção 6.1 sugerem, então, que o design do círculo de leitura, ao menos do modo como foi feito nesta pesquisa, está imbuído das *affordances* educacionais pretendidas quando da criação da atividade, algo que vai ao encontro do que propõe Norman (2013) em seu *Design of everyday things*.

Apesar de voltado ao design de produtos, a obra de Norman é associada ao design instrucional. Isso acontece porque, ao introduzir o conceito de *affordances* como as possibilidades de interação que um objeto oferece ao usuário, ele diferencia entre *affordances* reais (baseadas nas propriedades físicas do objeto) e *affordances* percebidas (influenciadas pelo design e pela experiência do usuário). Para Norman (2013), um bom design deve tornar as *affordances* percebidas claras e intuitivas, guiando o usuário na interação sem necessidade de instruções explícitas. Isso ajuda a evitar erros e frustrações, tornando os produtos mais fáceis e eficientes de usar.

O autor aponta, ainda, como o design de um determinado objeto pode se tornar falho, camuflando uma *affordance* percebida pretendida no projeto ou criando outras indesejadas ou mesmo falsas, como as portas de puxar que têm placas (incentivando o ato de empurrar) ao invés de puxadores. Assim, é possível fazer um paralelo com o design de atividades e sequências didáticas, que podem trazer sinais para ações que não são esperadas ou possíveis, mas que, quando bem construídas, levam o aluno aos objetivos de aprendizagem estabelecidos.

6.3 Engajamento e motivação

Nesta seção, a atenção se volta para os trechos das narrativas dos estudantes que expressam *affordances* de engajamento e motivação. Essas são *affordances* que emergiram durante os procedimentos do círculo de leitura e que provocaram reações de engajamento ou, ainda, que influenciaram no processo motivacional dos alunos. De acordo com Dörnyei (2020), a motivação é embasada em aspectos cognitivos, emocionais e experienciais e, como há de se ver nos trechos desta seção, as atividades do círculo influenciam as experiências e emoções dos alunos, afetando, por conseguinte, suas percepções de motivação.

No Quadro 18, apresento os trechos selecionados com *affordances* de engajamento e motivação.

Quadro 18 – Trechos que expressam affordances educacionais de engajamento e motivação

Aluno	**Trechos**	
Joaquim	Foi um meio muito envolvente e interativo, mostrando a importância do contato do estudante como indivíduo com o ensino de forma efetiva. Conseguiu despertar muito interesse dos estudantes na literatura e teve impactos muito positivos na aprendizagem!	*Todos os membros do círculo de leitura se sentiram extremamente engajados com o quiz que fizemos com as novas palavras* e serviu como uma ótima fonte de conhecimento para enriquecer nosso vocabulário da língua inglesa.
Guilherme	Por outro lado, já para a metade do livro, a leitura já havia se tornado algo sem empecilho, e sim, se tornado um passatempo e propondo momentos de estudo em conjunto com atividade "lúdica".	
Helena	Em uma dessas sessões, os alunos mergulharam nas páginas de um conto intrigante através de um jogo de interpretação de personagens. As risadas ecoavam pelos corredores enquanto os estudantes, entusiasmados, encarnavam os protagonistas, dando voz e vida aos diálogos. A atmosfera descontraída facilitava a compreensão das nuances da trama.	
Amália	Com isso, posso concluir que meu processo de aprendizagem durante o círculo de leitura foi melhorando a cada dia de trabalho, juntamente com meu engajamento na história do livro	

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Guilherme, ao comentar sobre sua experiência de leitura, diz que houve “momentos de estudo em conjunto com atividade ‘lúdica’”, enquanto Helena narra um momento de descontração junto aos colegas ao encenarem uma das cenas da obra lida, expondo uma *affordance* educacional ao afirmar que “A atmosfera descontraída facilitava a compreensão das nuances da trama”.

Nos dois trechos, é possível perceber como as atividades percebidas como “lúdicas” e “descontraídas” facilitam o afloramento de emoções positivas, a diminuição da ansiedade e a construção de uma ambientação em que os alunos se sentem à vontade para experimentar com a língua em aprendizagem, indo ao encontro do que propõe Dörnyei (1994a; 1994b; 2020), de que, para haver aprendizagem, os alunos devem sentir pouca ansiedade e se sentirem engajados pessoalmente.

Nesse sentido, Joaquim fala das atividades desempenhadas por seu grupo: “Todos os membros do círculo de leitura se sentiram extremamente engajados com o quiz que fizemos com as novas palavras (...)”, e é possível inferir que tal quiz mencionado pode ser considerado

uma atividade lúdica, também, despertando o interesse dos alunos e dando início ao processo de construção da motivação, com estabelecimento de metas e submetas de aprendizagem naquele momento. Extrapolando as atividades de seu grupo, o participante também diz que o círculo de leitura "Foi um meio muito envolvente e interativo, mostrando a importância do contato do estudante como indivíduo com o ensino de forma efetiva", mais uma vez corroborando com o que postula Dörnyei (1994a; 1994b; 2020) sobre o estabelecimento e a manutenção da motivação.

Em ambos os trechos de Joaquim, têm-se, também, *affordances* educacionais, no sentido de que as atividades propostas dentro do escopo do círculo de leitura fornecem esse potencial para ações lúdicas, interativas e envolventes, sobre o qual os estudantes agiram, consolidando o potencial fornecido pela *affordance*.

Indo por outro caminho, tem-se Amália, que nos conta que seu processo de aprendizagem "foi melhorando a cada dia de trabalho, juntamente com meu engajamento na história do livro". A participante, portanto, não menciona as atividades criadas pelos alunos, mas o próprio ato de ler e se envolver na história como motivador da aprendizagem. O trecho sugere, portanto, que a atividade leitora fornece *affordances* educacionais *per se*, sejam elas de motivação, sejam elas de aprendizagem da língua, como a participante indica ao falar que seu processo de aprendizagem melhora no mesmo passo que sua leitura.

6.4 Estratégias de leitura

Nesta seção, serão analisados os trechos em que os participantes relatam *affordances* educacionais relacionadas a estratégias de leitura. É possível visualizar todos os trechos em questão no Quadro 19.

Quadro 19 – Trechos que expressam *affordances* educacionais de estratégias de leitura

Participante	Trecho
Naiara	Minha estratégia foi ler com meus amigos do grupo, portanto isso foi fundamental para uma leitura mais sábia e rápida.
Felícia	Ao longo da leitura, recorri a uma estratégia pessoal para aprimorar meu vocabulário em inglês. Li o livro na versão em português, enquanto simultaneamente o acessava em inglês em meu dispositivo móvel. Essa abordagem me permitiu realizar comparações entre as versões e, por conseguinte, compreender com maior profundidade o texto original. Essa estratégia revelou-se altamente eficaz na melhoria de minha proficiência na língua inglesa.
Mônica	Durante a leitura, eu procurei associar as palavras e expressões desconhecidas com a imagem e o contexto, para assim me ajudar na compreensão.

Tito	A princípio, a escolha do livro já é positiva, Maus, um livro interessante com uma temática polêmica trata a respeito da segunda guerra mundial, traumas e experiências pós guerra, relações familiares. Mas, tudo isso facilita o entendimento da narrativa, o fato de serem quadrinhos também ajuda, pois as imagens ajudam na contextualização e interpretação.
Lúcia	Houve maior facilidade pois eram quadrinhos, logo, a imagem ajuda a interpretar. Porém, ainda assim tive algumas dificuldades, principalmente de algumas palavras que eu não conhecia.
Amália	minha principal estratégia foi que, quando não entendia alguma trecho do livro (não sabia a tradução ou parte dela), procurei interpretar de acordo com o que estava ilustrado no quadrinho e o que eu havia lido nos quadrinhos anteriores, ou seja, consegui interpretar usando o contexto do momento. Isso me ajudou muito e me fez conseguir entender.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Para a análise dos trechos presentes no Quadro 19, vou, primeiro, relembrar os livros lidos por cada um dos participantes. Tito e Lúcia leram o quadrinho "Nimona", de ND Stevenson; Naiara, Mônica e Amália leram o quadrinho "Maus", de Art Spiegelman; e Felícia leu os contos "The colour out of space", de H. P. Lovecraft, e "The black cat", de Edgar Allan Poe.

Naiara começa explicitando uma *affordance* educacional do círculo de leitura, a participação em uma comunidade interpretativa, quando diz que sua estratégia foi ler em conjunto com seu grupo e que isso foi "fundamental" para o desenvolvimento da leitura. É possível entrever, também, o caráter interacional da leitura na fala da participante, como aponta Leffa (1999) ao explicitar a leitura como atividade social, em que o sentido é construído no encontro com o outro.

Felícia, por sua vez, encontra uma *affordance* educacional na comparação entre as versões em português e em inglês das obras que leu, afirmando que, ao ler as duas versões simultaneamente, conseguiu "compreender com maior profundidade o texto original". A menção a tal *affordance* sugere que a participante enfrentava dificuldades em alguns subprocessos da leitura, como propõe Coscarelli (2002). De acordo com a autora (2002), a baixa proficiência leitora pode interferir em vários dos subprocessos da leitura e, no caso da leitura em uma língua estrangeira/adicional, é possível supor que a baixa proficiência *na língua* também afeta esses subprocessos. Portanto, ler e reler o texto nas duas línguas (materna e adicional) é um modo de sanar deficiências linguísticas que podem afetar o *processamento lexical* – ou o reconhecimento de palavras como tal –; o *processamento sintático* – ou a estruturação das palavras em unidades sintáticas –; e a *construção da coerência local* – ou a construção da relação entre as frases para formar uma unidade de significado.

Os quatro outros participantes com trechos presentes nesta seção – Mônica, Tito, Lúcia e Amália – encontram *affordances* inerentes ao gênero textual lido (quadrinhos). Antes de

passarmos para a análise de seus trechos, é importante mencionar que todo texto traz consigo contexto e pistas contextuais, assim como o leitor traz consigo sua experiência de vida, permitindo que haja tanto a leitura decodificadora (abordagem ascendente), que decifra os elementos presentes no texto, quanto a leitura cognitivista (abordagem descendente), baseada nos conhecimentos prévios e experiências de vida do leitor, que atribuiria significado ao texto a partir de suas vivências. No entanto, como discutido na seção 2.2, sobre leitura, nenhuma das abordagens, sozinha, explica o fenômeno da leitura, e acredito que é a interação não só leitor-texto que produz sentido, mas também entre texto, leitor e seus pares, outros textos, autor, situações sociais e dinâmicas histórico-culturais. Assim, quando os participantes mencionam "contextualização" e afins, por exemplo, não é possível afirmar que esse contexto é somente aquele dado por interações presentes dentro do texto lido, mas também entre texto e conhecimentos extra-texto que o leitor traz para a atividade leitora.

Com isso em mente, trago o que dizem Mônica: "Durante a leitura, eu procurei associar as palavras e expressões desconhecidas com a imagem e o contexto, para assim me ajudar na compreensão" e Amália: "quando não entendia alguma trecho do livro (não sabia a tradução ou parte dela), procurei interpretar de acordo com o que estava ilustrado no quadrinho e o que eu havia lido nos quadrinhos anteriores, ou seja, consegui interpretar usando o contexto do momento." As participantes se valem da *affordance* contida no gênero textual da obra lida para então a lerem com mais fluidez, isto é, as participantes leem todos os modos textuais presentes ali, relacionando texto verbal e imagético e também trazendo à baila o que sabem sobre as cercanias do texto: o que veio antes, o que vem depois, e as inferências que já trabalharam ao longo da leitura, exemplificando a perspectiva interacional da leitura comentada por Gee (1992) e Leffa (1999).

Nesse mesmo sentido, Tito explicita o que Mônica e Amália sugerem:

> A princípio, a escolha do livro já é positiva, Maus, um livro interessante com uma temática polêmica trata a respeito da segunda guerra mundial, traumas e experiências pós guerra, relações familiares. Mas, tudo isso facilita o entendimento da narrativa, o fato de serem quadrinhos também ajuda, pois as imagens ajudam na contextualização e interpretação (Dados da Pesquisa, 2025).

Nesse excerto, portanto, o participante conta como foi importante para a decodificação da leitura e interpretação do texto seu conhecimento prévio sobre o assunto, ainda que o livro traga uma nova perspectiva, além de valorizar também os diferentes modos textuais presentes, que dão suporte para a leitura do texto verbal em inglês e caracterizam uma *affordance* educacional.

Contudo, nem tudo são flores, e Lúcia, ao mencionar essa *affordance* do gênero textual quadrinho, aponta, também, uma limitação: “Houve maior facilidade pois eram quadrinhos, logo, a imagem ajuda a interpretar. Porém, ainda assim tive algumas dificuldades, principalmente de algumas palavras que eu não conhecia”. Para a participante, a *affordance* de explorar as imagens presentes no texto possibilita, sim, um maior entendimento, mas também não é uma solução mágica: a baixa proficiência na língua inglesa ainda desempenha um papel limitante, e o relato de Lúcia sugere que isso afeta seu *processamento lexical* (Coscarelli, 2002).

Assim, é possível perceber que diferentes gêneros e tipos textuais contêm diferentes *affordances* educacionais que podem auxiliar na leitura e na aprendizagem, mas que, sozinhas, não conseguem eliminar todos os problemas que podem surgir no processo leitor.

6.5 Aprendizagem interativa

Como já discutido anteriormente, uma das *affordances* mais percebidas no círculo de leitura é seu caráter interativo, marcado pela criação de uma comunidade interpretativa entre os participantes. Nesta seção, são vistos trechos dos relatos dos participantes que tratam especificamente de *affordances* educacionais relacionadas à aprendizagem frente ao outro, num exercício de interação.

Quadro 20 – Trechos que expressam *affordances* educacionais de aprendizagem interativa

Participantes	**Trecho(s)**
Felícia	Com um interesse pela literatura, enxerguei essa oportunidade como uma maneira de aprofundar meu conhecimento e compartilhar minhas perspectivas de modo perspicaz.
Mônica	Consolidar o conhecimento absorvido é essencial, e o trabalho em grupo nos permitiu usar nossa criatividade para criar produções criativas relacionadas ao conteúdo do livro. Essa abordagem prática ajudou a fixar o aprendizado e tornou a experiência de leitura ainda mais enriquecedora.
Maria	Só tive dificuldade no significado de algumas palavras que estavam presentes no livro, mas que depois, com os debates, foi esclarecido.
Lúcia	Pude ver diferentes opiniões sobre temas importantes, diferentes pontos de vista, além do inglês na prática, conversando (apesar do meu t [subturma] costumar falar quase tudo em português mesmo).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Nos trechos em questão, é possível ver a explicitação de *affordances* educacionais baseadas na interação entre os pares. Felícia começa afirmando seu interesse pela literatura e como o círculo de leitura oportunizou o desenvolvimento de sua aprendizagem por meio do compartilhamento de suas interpretações acerca das obras que leu. Quando a aluna fala

“enxerguei essa oportunidade como uma maneira de aprofundar meu conhecimento e compartilhar minhas perspectivas”, é possível ler nas entrelinhas que houve a percepção dessa *affordance*, desse potencial de compartilhamento, e que a interação proporcionada por tal ato é em parte responsável pelo aprofundamento de seu conhecimento.

Mônica, por sua vez, aponta que produzir conteúdo relacionado ao livro, em grupo, é o que a ajudou a fixar o aprendizado e tornou a experiência de leitura mais proveitosa. Assim, a participante nos revela que a interação com o próprio texto e com seu grupo é o que a permitiu aprender, desvelando, então, a *affordance* educacional presente no modo de estudo e leitura adotado.

Nesse mesmo sentido, Maria diz: “Só tive dificuldade no significado de algumas palavras que estavam presentes no livro, mas que depois, com os debates, foi esclarecido”, e, mais uma vez, a interação entre texto, leitor e seus pares se faz fundamental para a compreensão do texto lido.

Para Felícia e Mônica, a interação repercute no mesmo sentido da comunidade interpretativa (Fish, 1992; Cosson, 2014), provocando reflexões críticas acerca dos temas tratados nos livros e negociação dos sentidos encontrados, agindo no que Coscarelli (2002) aponta como “construção da coerência local” e “construção da coerência externa ou processamento integrativo”. Já para Maria, essa interação com seus pares a partir do texto lido vem num momento anterior, agindo ainda no processamento lexical (Coscarelli, 2002).

Para Lúcia, por sua vez, há uma conjunção de fatores e as *affordances* percebidas pela participante são ações em diferentes campos. Primeiro, a participante diz que pôde “ver diferentes opiniões sobre temas importantes, diferentes pontos de vista”, explicitando a construção de uma comunidade interpretativa a partir da interação com os colegas; mas apontando, também, para a expansão de seu mundo linguístico, como propõe van Lier (2000) para as *affordances* de aprendizagem de inglês. Lúcia diz que o círculo de leitura proporcionou ver o “inglês na prática, conversando (apesar do meu t [subturma] costumar falar quase tudo em português mesmo)”, o que nos mostra que a participante teve a) a oportunidade de praticar a língua alvo durante os procedimentos do círculo, portanto expandindo as oportunidades de aprendizagem e agindo sobre as *affordances* percebidas; e b) uma *restraint* imposta pela baixa adesão de sua subturma ao debate na língua inglesa.

Quanto à *restraint* encontrada pela participante, é possível apenas devanear sobre os motivos, que podem perpassar questões como falta de léxico; de conhecimento estrutural da língua; questões psicológicas como a motivação, a vergonha, a autopercepção; e até questões como o “contágio social”, quando um único aluno fala em português e os outros seguem a deixa.

É importante mencionar, no entanto, que dentre as aulas lecionadas no período antes e durante o círculo de leitura, houve momentos dedicados à aprendizagem da expressão de opiniões, de concordância e discordância, e que durante os debates do círculo fez-se o possível para estimular que estes fossem em inglês.

Com base nas *affordances* percebidas pelas participantes e constantes desta seção, é possível entrever como a interação entre os leitores e seus pares teve papel importante na aprendizagem, corroborando com o exposto nas seções 5.5, 5.8 e 6.2.

7 AVISTANDO A COSTA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de uma longa jornada, avisto a costa: está na hora de atracar e fazer o balanço da viagem. Ao longo do percurso, nesta pesquisa, busquei responder, da forma mais detalhada possível, à hipótese levantada, de modo a cumprir com os objetivos geral e específicos, pelos quais hei de começar a retrospectiva, de forma a avaliar os resultados alcançados.

Façamos agora uma apresentação do cumprimento de cada um dos objetivos específicos estabelecidos para a pesquisa.

a) implementar um círculo de leitura literária nas turmas de segundo ano do Ensino Médio integrado ao técnico dos cursos de Controle Ambiental, Eletroeletrônica e Informática, em uma instituição de ensino federal.

É possível apontar que esse objetivo foi cumprido com sucesso: houve a implementação do círculo de leitura literária com as turmas especificadas, no ano de 2023, sem grandes percalços concernentes ao desenvolvimento das atividades. No entanto, é importante notar algumas limitações encontradas durante a análise dos dados: estudantes relatam dois principais problemas, sendo o primeiro a questão da baixa adesão ao uso de inglês durante as discussões – como mencionado por Maria e analisado nas seções 5.9 e 6.1, e por Lúcia, com análise na seção 6.5 –; e o segundo a escolha das obras. De modo geral, as narrativas dos participantes mostram engajamento na leitura das diversas obras abordadas em cada uma das turmas, indicando que as escolhas tiveram sucesso parcial, mas há breves relatos de cansaço, como na narrativa do participante Nicolas (abordado nas seções 5.3 e 5.4), ainda que esse cansaço possa ser derivado das estratégias de leitura adotadas, e de queda no interesse devido à história repetitiva, como na narrativa de Lílian (sem análise do trecho, pois não apresenta indício de autonomia ou percepção de *affordances*).

É importante relembrar que a escolha da obra é feita pelos participantes do círculo, ou seja, pelos estudantes, e que a professora/mediadora, no caso desta pesquisa, tinha apenas poder de veto, de modo que a escolha da obra não pudesse contemplar livros com temáticas inapropriadas para a faixa etária e/ou com linguagem destoante do nível de proficiência da maioria dos alunos. Assim, ao tratar da escolha da obra a ser lida, mediante os problemas encontrados nesta pesquisa, pode ser interessante buscar pela sinopse e por resenhas, de modo a antecipar possíveis questões como as apontadas aqui. Outra possibilidade seria trazer essas questões para a própria discussão do grupo e buscar soluções em conjunto – por exemplo, uma história repetitiva pode ser usada para trabalhar sinônimos, para comparação dos diferentes registros da língua, entre outras alternativas. No entanto, esse problema deve ser levantado

dentro do grupo de trabalho. Passemos para a apresentação do cumprimento do segundo objetivo específico.

b) apontar indícios de desenvolvimento da autonomia dos alunos participantes por meio do círculo de leitura.

A partir desse objetivo, foi construído o Capítulo 5, no qual os trechos identificados como contendo indícios de autonomia foram explorados e analisados. Com os trechos analisados, foi possível perceber que todos os alunos relatam práticas que fornecem indícios de autonomia, ainda que favorecendo uma ou outra habilidade.

Estes trouxeram, ainda, ações e ideias centradas nos estudantes e em seus pares, em como eles lidaram com as tarefas propostas, como negociaram suas posições e as atividades a serem desenvolvidas. Retomando Dickinson (1995) e Little (2007), esse seria mais um sinal do desenvolvimento da autonomia dos estudantes, que se tornam os agentes centrais de sua aprendizagem e contam com o apoio do professor como guia nessa jornada.

Os três aspectos da autonomia propostos por Benson (2009) também foram identificados, ainda que haja maior prevalência dos domínios de administração da aprendizagem e de processamento cognitivo, com o domínio de conteúdo da aprendizagem estando presente em um menor número de trechos.

O domínio de conteúdo da aprendizagem se fez de forma situacional e social, pressupondo negociação entre os atores da aprendizagem e, apesar de este domínio não predominar nas narrativas, a questão da interação e da sociabilidade é bem marcada, inclusive demonstrando outros domínios e habilidades requeridos para o desenvolvimento da autonomia.

Assim, a partir dos indícios de autonomia analisados, foi possível perceber que a interação entre pares foi essencial para o andamento das atividades propostas durante a geração de dados e para a própria aprendizagem dos alunos participantes. Isso pode ser visto em diversos trechos analisados, como quando Isabelle aponta que “quando debatia com meus colegas, conseguia concluir a interpretação e finalmente compreender o texto”; quando Tito fala que participou “de forma ativa individualmente, tanto nas discussões com a turma, quanto na escolha dos elementos levados pelo meu grupo para os debates sobre o livro”; ou quando Felícia conta que “a maior parte dos contos foram fáceis de entender, mas também tiveram momentos nos quais não entendia muito bem o que uma determinada expressão significava, e é aí que meu grupo de vocabulário entrava”.

É também a partir desses e outros trechos que mencionam a interação entre indivíduos e seus grupos e o papel das discussões na interpretação do texto, que se vê uma comunidade interpretativa, como proposta por Fish (1992), em ação. Isto é, o significado que o leitor atribui

a um texto está ligado ao contexto em que se lê, a convenções e instituições sociais circunscritas àquela comunidade interpretativa. Assim, ao lidar com um texto novo, em uma língua que não se domina muito bem, a comunidade interpretativa formada pelos participantes de um círculo de leitura vem como forma não só de se produzir e negociar sentidos interpretativos, mas também de se entender a própria linguagem utilizada. Os indícios de autonomia, portanto, mostram que há o desenvolvimento de uma comunidade interpretativa que ajuda o aluno a desenvolver suas habilidades leitoras, de pensamento crítico e cidadão; que circunscreve o leitor a uma "interpretação embasada", como sugere Fish, nas regras sociais daquele grupo.

Os trechos analisados mostram, entretanto, que há limitações nas habilidades de desenvolvimento da autonomia, principalmente nos processos primários desta, como estabelecimento de metas e objetivos e na determinação de conteúdos relevantes. Tais limitações podem apontar para um caminho a ser seguido, no sentido de que a instrução clara sobre processos de aprendizagem, principalmente no que diz respeito à meta-aprendizagem e à personalização da aprendizagem, pode beneficiar o desenvolvimento da autonomia e, consequentemente, da própria aprendizagem. Passemos para a apresentação do cumprimento de mais dois objetivos específicos.

c) identificar as *affordances* educacionais percebidas no andamento do círculo pelos alunos; e
d) analisar as influências de tais *affordances* na aprendizagem de língua inglesa.

Primeiramente, foi feita essa leitura direcionada das narrativas produzidas pelos alunos, de modo que as *affordances* percebidas por eles pudessem ser identificadas em suas falas. Posteriormente, prosseguiu-se à análise desses trechos e, a partir dessa análise das *affordances* percebidas e explicitadas nas narrativas dos participantes do círculo de leitura, foi possível perceber como o design do próprio círculo carrega *affordances* proeminentes, de fácil percepção pelos alunos. Dentre essas, destaca-se a *affordance* de interação, que se desdobra em diversas outras e em diferentes elementos previstos dentro da concepção do círculo.

Assim, há trechos que apontam que alunos agem por meio de *affordances* educacionais que possibilitam a expansão de seu "mundo linguístico" (van Lier, 2000) e, por conseguinte, permitem a exploração da língua inglesa pelos aprendizes, resultando em aprendizagem de vocabulário e aquisição de novas habilidades linguísticas.

Do mesmo modo, o design das atividades visa à formação de uma comunidade interpretativa, o que, seguindo o que postula Norman (2013) sobre a criação de produtos, deve estar claro no desenho da atividade, permitindo que os agentes (alunos) percebam com facilidade as *affordances* da atividade e ajam sobre elas. Os trechos selecionados e analisados na seção 6.2 sugerem que esse objetivo foi alcançado, já que os participantes explicitam a

formação dessa comunidade interpretativa, que os possibilita acessar camadas mais profundas e/ou complexas de significado das obras lidas. As *affordances* encontradas também sugerem que essa interação entre pares vai além da comunidade interpretativa, influenciando outros aspectos da leitura e da aprendizagem de língua, corroborando com a escolha da abordagem interacional da leitura neste trabalho.

Os participantes mostram, por meio das *affordances* percebidas, que o círculo de leitura tem papel substancial no engajamento e na motivação dentro da aprendizagem de língua inglesa, criando um ambiente em que os alunos aumentam sua percepção de autoeficácia e abaixam a percepção de ansiedade. No entanto, é importante notar que esses são aspectos iniciais da motivação e que, como apontado no Capítulo 5, o processo motivacional ainda tem pouca força dentre os participantes deste estudo, já que outros aspectos, como a criação de metas e objetivos de aprendizagem, não estão tão presentes em suas práticas.

Por fim, foi possível perceber, também, que o círculo permitiu que os alunos tivessem contato com diferentes gêneros textuais, como o conto de ficção científica e de horror, a novela gráfica e o diário, e que estes oferecem diferentes tipos de *affordance*s educacionais.

O objetivo geral desta tese foi de "compreender as influências de um círculo de leitura literária na aprendizagem de língua inglesa em turmas do Ensino Médio integrado ao técnico" e, após cumprir os objetivos específicos, foi possível perceber algumas linhas influenciadoras da aprendizagem surgidas a partir da implementação do círculo de leitura.

A primeira influência percebida deriva do formato do círculo, que pede que os participantes/alunos tenham papel central nas decisões ao negociar como se dará o andamento das atividades, primeiro escolhendo ativamente qual será a obra lida e discutida e negociando o cronograma de leitura e, posteriormente, tomando parte nas discussões. Assim, foi possível perceber que o desenho das atividades empreendidas influenciou ao apontar caminhos para que o estudante se responsabilize por sua aprendizagem, estimulando a construção da autonomia, algo que perpassa todo o Capítulo 5.

O círculo de leitura apresenta, ainda, novas possibilidades e oportunidades de uso da língua alvo por meio da interação leitor-texto e leitor-leitor. Como mencionado nos capítulos de análise, essas interações permitem que os alunos expandam seu "mundo linguístico" (van Lier, 2000) e, por consequência, tenham mais oportunidades de agir na língua em que estão aprendendo. Como van Lier (2000; 2004; 2008) e Vera Paiva (2011) apontam, são as *affordances* que permitem que o aprendiz haja em relação à língua, e a sala de aula como é não oferece *affordances* suficientes para a aprendizagem de uma nova língua, sendo necessário aproveitá-las também fora da sala de aula, além de criar novas oportunidades para tal. Assim sendo, o círculo de leitura pode ser apontado como uma atividade que visa criar essas

oportunidades e que se estende da sala de aula para fora dela, mostrando a língua inglesa como algo vivo e que pode ser manipulado, sem o engessamento inerente ao texto fabricado para o livro didático. Essa seria, portanto, mais uma influência do círculo de leitura na aprendizagem de inglês – a oportunidade de expansão do mundo linguístico e da percepção de *affordances* de aprendizagem por parte dos aprendizes – e que pode ser visto nas seções 6.1, 6.2 e 6.5.

Vera Paiva (2011) nos mostra, ainda, que essa rigidez da língua apresentada aos alunos, mostrada de forma estrutural, gramatical e descritiva, não gera interesse ou incentiva a aprendizagem. Atividades como a do círculo de leitura, como já falado, permitem a interação e a manipulação da língua pelos aprendizes, algo que gera não só *affordances* e expansão do mundo linguístico, mas também engajamento. Foi possível perceber, por meio das análises aqui empreendidas, que o formato das atividades engajou os estudantes de modo que estes se sentiram estimulados a fazer o seu melhor ao criar as atividades para a discussão e, também, para que as atividades criadas engajassem o restante da turma. Esse fenômeno não só influenciou no engajamento em si – ou aumento da atratividade do conteúdo do curso –, mas em outros processos relacionados à motivação, como a diminuição da ansiedade que pode surgir ao falar a língua em aprendizagem e o aumento da percepção de autoeficácia (Dörnyei, 1994a; 1994b), o que pode ser verificado nas seções 5.3, 5.7 e 6.5.

Tendo em vista todo o exposto acima, é possível afirmar que a hipótese levantada para esta tese, de que "o círculo de leitura influencia positivamente na aprendizagem de uma língua adicional", foi confirmada.

Apesar do resultado positivo, algumas limitações foram encontradas durante o percurso da pesquisa. A primeira delas envolve o número de participantes – apesar de haver 88 alunos matriculados na segunda série dos três cursos convidados a participar da pesquisa, 34 aceitaram o convite por meio do preenchimento do TCLE/TALE, e apenas 18 deles completaram todos os passos, isto é, participação nas aulas, preenchimento do questionário inicial e tessitura da narrativa de aprendizagem. Apesar de a discrepância entre convidados e efetivos participantes ser algo esperado em uma pesquisa, devido à demanda de tempo que a participação impõe, esse número reduzido pode trazer resultados enviesados, principalmente devido à distribuição dos participantes por curso. Como foi possível ver no Gráfico 1 (seção 4.1), houve nove participantes do curso de Controle Ambiental, sete participantes do curso de Eletroeletrônica e dois participantes do curso de Informática. Com isso, é possível teorizar que os desdobramentos do círculo foram diferentes em cada turma e que isso pode ter influenciado em sua motivação em participar; assim como é possível questionar o papel do relacionamento afetivo prévio com a leitura: alunos que já têm o hábito da leitura seriam mais propensos a aceitar participar da pesquisa? Esses alunos estão mais presentes em algum(ns) dos cursos que em outros? Apenas

com os dados gerados nesta pesquisa, não é possível responder a essas questões, que se tornam sugestões de adição a pesquisas futuras com este mesmo tema.

Outra limitação desta pesquisa é a fonte de dados: foram gerados dados apenas pelos participantes, por meio do questionário inicial e da produção da narrativa, enquanto, no exame de qualificação, houve a sugestão de se incorporar observações da professora/pesquisadora. Essa adição não foi possível, devido ao projeto previamente aprovado no Comitê de Ética e Pesquisa, que previa a utilização de dados apenas dos participantes, os quais concordaram, por meio de TCLE/TALE, em ter seus dados coletados estritamente por meio dos formulários utilizados, e não por meio de observações durante as atividades do círculo. Entende-se que a geração de dados por minha parte, por meio de um diário de bordo com observações acerca das ações dos estudantes, fosse de grande valia para as discussões aqui tecidas, e esta surge, também, como uma possibilidade de pesquisa futura para complementação desta tese.

Por fim, há a limitação acerca da avaliação dos conhecimentos dos participantes. Nesta pesquisa, trabalho com a percepção que eles têm, investigando indícios de autonomia e de *affordances* percebidas nas atividades empreendidas para, então, ter pistas se houve aprendizagem ou não. Nesse caso, o que há são sugestões e indícios de se houve aprendizagem ou não. Há a possibilidade de pesquisas futuras acerca do tema que se utilizem de instrumentos de avaliação do conhecimento, como testes de proficiência e rubricas para avaliação, para afirmar se houve desenvolvimento de habilidades ou aumento na proficiência dos estudantes. No entanto, esses instrumentos apresentam outras limitações próprias, como a avaliação não compreensiva e parâmetros enviesados. Como meio de sintetizar os achados desta pesquisa, trago a Figura 6:

Figura 6 – Achados da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Levando em consideração os êxitos e as limitações encontradas, sintetizados na Figura 6 e discutidos ao longo desta seção, esta pesquisa conseguiu atingir seus objetivos e demonstrar como se dá o desenvolvimento de um círculo de leitura literária em língua adicional e alguns de seus desdobramentos na aprendizagem de tal língua.

REFERÊNCIAS

BALANCHO, Maria José; COELHO, Filomena. *Motivar os alunos* – criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas. Lisboa: Texto Editora, 1996.

BAMBIRRA, Maria Raquel de Andrade. *Desenvolvendo a autonomia pelas trilhas da motivação, autoestima e identidade:* uma experiência reflexiva. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BEGLAR, David; HUNT, Alan. Pleasure reading and reading rate gains. *Reading in a Foreign Language*, v. 26, n. 1, p. 29-48, 2014.

BENSON, Phil. Making sense of autonomy in language learning. *In*: PEMBERTON, Richard; TOOGOOD, Sarah; BARFIELD, Andy (Orgs.). *Maintaining control: autonomy and language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2009.

BENSON, Phil. *Teaching and Researching Autonomy.* New York: Routledge, 2011.

BOURDIEU, Pierre. Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, n. 30, nov. p. 3-6, 1979.

BORGES, Elaine Ferreira do Vale; PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 14, n. 2, p. 337-356, 2011.

BRABHAM, Edna Greene; VILLAUME, Susan Kidd. Continuing conversations about literature circles. *The reading teacher*, v. 54, n. 3, nov. 2000.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira*: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental - Língua Estrangeira. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf Acesso em: 5 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio:* linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: SEB/MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular.* 1 ed. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular.* 2 ed. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular.* 3 ed. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 21 de jul. 2024.

CHEMERO, Anthony. An outline of a theory of affordances. *Ecological Psychology*, v. 15, n. 2, p. 181-195, 2007.

COLLIE, Joanne; SLATER, Stephen. *Literature in the language classroom*: a resource book of ideas and activities. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CORREIA, Ricardo Lopes; COSTA, Samira Lima da; AKERMAN, Marco. Processos de ensinagem em desenvolvimento local participativo. *Interações* (Campo Grande), [S. l.], v. 18,

n. 3, p. 23–39, 2017. DOI: 10.20435/inter.v18i3.1526. Disponível em: https://interacoesucdb.emnuvens.com.br/interacoes/article/view/1526. Acesso em: 23 ago. 2022.

COSCARELLI, Carla Vianna. Entendendo a leitura. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: UFMG. v. 10, n. 1, p.7-27, jan./jun. 2002.

COSCARELLI, Carla Vianna; CAFIERO, Delaine. Ler e ensinar a ler. In: CAFIERO, Delaine; COSCARELLI, Carla Vianna (Orgs.) *Leituras sobre a leitura:* passos e espaços na sala de aula. Belo Horizonte: Vereda, 2013.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

DANIELS, Harvey. *Literature Circles*: Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups, 2nd edition, 2002.

DAY, Richard. Extensive Reading: the background. *In*: DAY, Richard *et al. Extended Reading, revised edition:* Into the Classroom. Oxford: Oxford University Press, 2016.

DAY, Richard; BAMFORD, Julian. *Extensive reading in the second language classroom*. New York: Cambridge University Press, 1998.

DICKINSON, Leslie. Autonomy and Motivation: A Literature Review. *System*, v. 23, n. 2, p. 165-174, 1995.

DÖRNYEI, Zoltán. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, vol. 1, n. 78, p. 273-284, 1994a.

DÖRNYEI, Zoltán. Understanding L2 motivation: On with the challenge! *Modern Language Journal*, vol. 1, n. 78, p. 515-523, 1994b.

DÖRNYEI, Zoltán; OTTÓ, István. Motivation in action: a process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*. London: Thames Valley University, 1998. v. 4. p. 43-69.

DÖRNYEI, Zoltán. Motivation to learn a foreign/second language. In: *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman, 2001. p. 46-100.

DÖRNYEI, Zoltán. *The Psychology of the Language Learner:* Individual Differences in Second Language Acquisition. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005.

DÖRNYEI, Zoltán. *Research methods in applied linguistics.* New York: Oxford University Press, 2007.

DÖRNYEI, Zoltán. *The Psychology of Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press, 2009.

DÖRNYEI, Zoltán. *Innovations and challenges in language learning motivation.* London: Routledge, 2020.

DUNCAN, Sam. *Reading Circles, Novels and Adult Reading Development*. London: Continuum, 2012.

FISH, Stanley. Is there a text in this class? Tradução de Rafael Eugênio Hoyos-Andrade. *Alfa*, São Paulo, v. 36, p. 189-206, 1992.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia* - Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1997.

GIBSON, James. *The ecological approach to visual perception.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1986.

HOLEC, Henry. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford/New York: Pergamon Press. 1981 (First Published 1979, Council of Europe).

HUDSON, Thom. *Teaching Second Language Reading.* Oxford: OUP, 2007.

JACKSON, Norman. Developing the concept of metalearning. *Innovations in Education and Teaching International*, v. 41, n. 4, p. 391-403, 2004. DOI: 10.1080/1470329042000276995.

JORDÃO, Clarissa Menezes. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *Letras & Letras*, [S. l.], v. 26, n. 2, 2011. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25634. Acesso em: 5 nov. 2022.

KIRSCHNER, Paul. *Three Worlds of CSCL:* Can we support CSCL? Heerlen: Open Universiteit Nederland, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/220017534_Three_worlds_of_CSCL_can_we_support_CSCL. Acesso em: 13 set. 2022.

KRASHEN, Stephen. The Power of Reading. *Westport, Conn*: Libraries Unlimited. Portsmouth, NH: Heinemann, 2004.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário I.; VANDRESEN, Paulino (Eds.) *Tópicos em lingüística aplicada:* O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. *In*: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (Orgs.) *O ensino da leitura e produção textual*; Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LEFFA, Vilson J. *Língua Estrangeira:* Ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LITTLE, David. *Learner autonomy 1*: definitions, issues, and problems. Dublin: Authentik, 1991.

LITTLE, David. Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, p. 14-29. 2007. DOI: 10.2167/illt040.0.

LITTLEWOOD, William. "Autonomy": An anatomy and a framework. *System*, v. 24, n. 4, p. 427–435, 1996. DOI: https://doi.org/10.1016/s0346-251x(96)00039-5.

LOOI, Chee-Kit.; WONG, Lung-Hsiang; SO, Hyo-Jeong *et al*. Anatomy of a mobilized lesson: Learning my way. *Computers & Education*, v. 53, n. 4, 2009, p. 1120–1132. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.05.021

LOPES, Rodrigo Smaha; BAUMGARTNER, Carmen Teresinha. Inglês como língua franca: explicações e implicações. *The ESPecialist*, [S. l.], v. 40, n. 2, 2019. DOI: 10.23925/2318-7115.2019v40i2a2. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/37053. Acesso em: 29 set. 2023.

LÔPO RAMOS, Ana Adelina. Língua adicional: um conceito "guarda-chuva". *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, [S. l.], v. 13, n. 01, p. 233–267, 2021. DOI: 10.26512/rbla.v13i01.37207. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/37207. Acesso em: 2 set. 2025.

MICCOLI, Laura. S. *Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

MILLINER, Brett; COTE, Travis. Mobile-based Extensive Reading: an investigation into reluctant readers. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, v. 5, n. 4, p. 1-15, 2015.

MOTA, Vanessa Moreno; NICOLAIDES, Christine. O fazer pesquisa em Linguística Aplicada: considerações acerca da linguagem, do discurso e da performance no contexto de ensinagem móvel. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 11–24, 2019. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1361. Acesso em: 23 ago. 2022.

NATION, Paul. Reading Faster. *International Journal of English Studies*, v. 9, n. 2, p. 131–144, 2009.

NATION, Paul; WARING, Rob. *Teaching extensive reading in another language*. New York, NY: Routledge, 2019.

NORMAN, Donald. *The Design of Everyday Things.* New York: Basic Books, 2013.

PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; PASSOS, Marta. *Literatura e leitura literária na formação escolar*: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Affordances for language learning beyond the classroom. *In*: BENSON, P.; REINDERS, H. *Beyond the language classroom*. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 2011. p. 59-71. DOI: https://doi. org/10.1057/9780230306790_6

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. O lugar da leitura na aula de língua estrangeira. *Vertentes*. n. 16 – julho/dezembro 2000. p. 24-29

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, Diógenes Cândido de. *Aprendizagem de língua inglesa:* histórias refletidas. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010, p. 151-161.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e; BRAGA, Júnia de Carvalho Fidélis; CARNEIRO, Marisa Mendonça et al. Leitura em inglês na rede: a trajetória do Projeto IngRede. *Educ. & Tecnol.* v. 17, n. 3. Belo Horizonte, 2012.

PAULINO, Graça. Leitura Literária. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). *Glossário Ceale*: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2014, s/p.

PAVLOV, Ivan P. *Conditioned reflexes*. London: Oxford University Press, 1927.

PEREIRA, Camila Sequetto. Uma experiência de criação de clube virtual de leitura e *podcast* com estudantes do IF Baiano Campus Santa Inês em tempos de pandemia. *In*: SILVA, Eliane Santos Leite da; RIBEIRO, Lorena Nascimento de Souza (Orgs.). *Linguagens, Diálogos e Pesquisas*: desafios e soluções das TIC's no ensino e aprendizagem de línguas em um contexto de pandemia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

PEREIRA, Cristina Januária. *Percepção dos estudantes ao utilizarem estratégias de aprendizagem metacognitivas e a transferência de aprendizagem em um laboratório escolar de química no ensino técnico de nível médio.* Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. *Literatura e Sociedade*, São Paulo, Brasil, v. 11, n. 9, p. 16–29, 2006. DOI: 10.11606/issn.2237-1184.v0i9p16-29. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ls/article/view/19709.. Acesso em: 12 fev. 2025.

PINHEIRO, Ivana Queiroz. *Explorando as* affordances *do uso de dispositivos móveis na formação continuada de professores de Língua Inglesa.* Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, com ênfase em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

PO, Diana; SHAM, Lan. Research Methods in Applied Linguistics: Encouraging students to become researchers. *Proceedings of the International Conference: Doing Research in Applied Linguistics*. King Mongkut's University of Technology Thonburi, Bancoque, Tailândia: 21 abr. 2011.

RIBEIRO, Ana Elisa. Sem modo avião: jovens e leitura de livros, hoje. *Comunicação & Educação*, v. 25, n. 1, p. 93-108, 2020. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v25i1p93-108.

ROSENBLATT, Louise M. *La literatura como exploración*. México. DF: Fondo de Cultura Económica, 2002.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscópio*, vol. 7, núm. 1, janeiro-abril, 2009, pp. 11-23.

SCHULZ, Lisiane Ott; CUSTODIO, Magda Mônica Cauduro; VIAPIANA, Simone. Concepções de Língua, linguagem, ensino e aprendizagem e suas repercussões na sala de aula de língua estrangeira. *PLE – Pensar Línguas Estrangeiras*, 2012. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/ple/article/viewFile/1434/1088. Acesso em: 10 set. 2024.

SHOTTER, John; NEWSON, John. An Ecological Approach to Cognitive Development: Implicate Orders, joint Action and Intentionality'. *In*: BUTTERWORTH, George; LIGHT, Paul (Orgs.). *Social Cognition:* Studies in the Development of Understanding. Chicago: University of Chicago Press. 1982.

SIM-SIM, Inês. A formação para o ensino da leitura. *In*: SIM-SIM, Inês. (Org.) *A formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escola e no 1º Ciclo do Ensino Básico.* Cadernos de Formação de Professores, n. 2, 2001. Porto Editora.

SKINNER, Burrhus Frederic. The Generic Nature of the Concepts of Stimulus and Response. *Journal of General Psychology*, v. 12, n. 1, p. 40-65, 1935.

SLOAN, Glenna. Northrop Frye in the elementary classroom. *Children's Literature in Education*, v. 40, n. 2, 2009, p. 120-135.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura*: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Trad. D. Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOUZA, Raquel. Leitura literária na escola: por uma didática da implicação. *Sede de Ler*, v. 5, n. 1, p. 9-15, 21 out. 2020.

STREET, Brian. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

THEIN, Amanda Haertling; GUISE, Megan; SLOAN, DeAnn Long. Problematizing Literature Circles as Forums for Discussion of Multicultural and Political Texts. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, v. 55, n. 1, set. 2011.

TIRABOSCHI, Fernanda. *Instruções de estratégias de leitura hipertextual em Língua Inglesa*: um estudo com aprendizes da educação tecnológica em ambiente virtual de aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Faculdade de Letras - Universidade Federal de Goiás. 2015.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Competência comunicativa. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). *Glossário Ceale*: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2014, s/p.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Competência linguística. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). *Glossário Ceale*: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2014, s/p.

van LIER, Leo. From Input to Affordance: Social-interactive Learning from an Ecological Perspective. In: LANTOLF, James P. (Org.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

van LIER, Leo. *The Ecology and Semiotics of Language Learning:* A Sociocultural Perspective. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2004.

van LIER, Leo. Ecological-semiotic perspectives on Educational Linguistics. *In*: SPOLSKY, Bernard; HULT, Francis (Eds.). *The Handbook of Educational Linguistics*. Malden, MA, USA; Oxford, UK; Victoria, Australia: Blackwell, 2008. p. 596-605.

VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. *The Embodied Mind*: Cognitive Science and Human Experience. Cambridge, MA: MIT Press, 1991.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Projeto CAAE: 69657823.9.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 18 de agosto de 2023.

Caro aluno e cara aluna,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "**Círculos de Leitura na EPTNM: *affordances* educacionais e autonomia a partir da leitura literária em língua inglesa**" por ser aluno(a) do 2º ano do Ensino Médio do CEFET-MG - Campus Contagem. A pesquisa está sob a responsabilidade da doutoranda **Beatriz Gontijo Campos**, RG 13600462, e da professora orientadora **Dra. Ana Elisa Ferreira Ribeiro**. Você terá Beatriz como sua principal interlocutora, e será ela a responsável pela condução das atividades do círculo de leitura durante as aulas da disciplina de Língua Inglesa do CEFET-MG - Campus Contagem, instituição onde é professora substituta da referida disciplina.

A pesquisa tem por objetivo investigar as potencialidades educacionais e a construção da autonomia a partir dos círculos de leitura em língua inglesa, justificando-se a partir da contribuição que tal metodologia pode trazer para o ensino de línguas adicionais.

Para participar da pesquisa, convido você, aluno do segundo ano do ensino médio integrado ao técnico do CEFET-MG, campus Contagem, a responder ao questionário sobre suas práticas de leitura e sua relação com a língua inglesa e seu ensino na escola; a tomar parte nas atividades do círculo de leitura, desenvolvidas durante as aulas de inglês; e a escrever uma narrativa sobre sua participação no círculo. Sua participação contribui para que a pesquisa examine a prática do círculo de leitura a partir das experiências dos aprendizes e dos resultados de aprendizagem observados pelos participantes. Em relação aos riscos, esta é uma pesquisa de risco mínimo aos participantes, que podem se manifestar em alterações psicológicas, intelectuais ou emocionais, tais como: a) cansaço ao realizar as atividades propostas; b) quebra involuntária de sigilo; c) quebra involuntária de anonimato. Os benefícios aos participantes incluem a possibilidade do desenvolvimento das habilidades linguísticas na Língua Inglesa e, indiretamente, podem ser beneficiados por um melhor entendimento de como se dá a aprendizagem de inglês em cursos futuros. A pesquisa será encerrada imediatamente em caso de perda de anonimato ou vazamento de dados. Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466/12 (e, em especial, seu item IV.3) e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália, de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados, a menos que você autorize explicitamente o contrário;
- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou à interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado à sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao(a) pesquisador(a) responsável;
- O acesso aos resultados da pesquisa;
- O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa, inclusive de eventual acompanhante, mediante solicitação ao(a) pesquisador(a) responsável;
- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- O acesso a este Termo.

A pesquisa emprega questionário on-line, portanto, recorre ao ambiente virtual para a coleta de dados. O instrumento de pesquisa utiliza a plataforma *Google Forms*, da empresa *Google*. A plataforma e a empresa têm uma boa reputação, mas a pesquisadora responsável não tem controle de como a empresa *Google* utiliza os dados que colhe dos participantes que respondem ao questionário. A política de privacidade da empresa está disponível em

https://policies.google.com/privacy?hl=pt-BR. Se você não se sentir seguro quanto às garantias da empresa *Google* quanto à proteção da sua privacidade, você deve cessar a sua participação, sem nenhum prejuízo. Caso concorde em participar, será considerado anuência quando responder ao questionário inicial.

Como medidas complementares decorrentes da utilização de ambiente virtual para coleta de dados, a pesquisadora responsável assegura que:

- O TCLE depositado no Comitê de Ética tem a mesma formatação utilizada para visualização dos participantes da pesquisa;
- Não são utilizadas listas ou outro meio que permitam a identificação e/ou a visualização de seus dados pelos demais convidados ou por outras pessoas;
- O TCLE é apresentado anteriormente ao acesso às questões, mas contendo uma descrição do seu conteúdo que lhe permita avaliar e dar, ou não, o seu consentimento para participação na pesquisa;
- Você tem o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa;
- Você tem o direito de se retirar da pesquisa, bem como retirar seu consentimento para a utilização de seus dados a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Para isso, basta declarar a retirada do consentimento através do e-mail bea@cefetmg.br. Nesse caso, a pesquisadora responsável afiança que dará ciência do seu interesse de retirar o consentimento de utilização de seus dados em resposta ao e-mail;
- A pesquisadora responsável fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico pessoal assim que a coleta de dados for finalizada; e apagará todo e qualquer registro do questionário e suas respostas no *Google Forms*;
- Caso você aceite participar, é muito importante que guarde em seus arquivos a cópia deste TCLE. Nesse caso, se perder a sua via física, poderá ainda solicitar uma cópia do documento à pesquisadora responsável por meio do e-mail bea@cefetmg.br.

Qualquer dúvida ou necessidade – neste momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida à pesquisadora, por e-mail: bea@cefetmg.br, telefone (32) 98449-2062, pessoalmente ou via postal para Av. Amazonas, 5253 - Prédio Principal, sala 445 - Nova Suíça, Belo Horizonte - MG, 30421-169.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em: http://www.cep.cefetmg.br ou contatá-lo pelo endereço: Avenida Amazonas, 5855, Prédio Principal (único), sala do CEP/CEFET-MG (s/número), Bairro Gameleira, Belo Horizonte – MG, CEP: 30510-000; e-mail: dppg-cep@cefetmg.br; telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras das 12h às 16h e às quintas-feiras das 12h às 16h.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que preencha os dados ao final deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro que aceito participar da pesquisa.

Assinatura do participante da pesquisa: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Contagem, _____ de _____ de 20__.

Se desejar receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou, se preferir, seu endereço postal, no espaço a seguir:

_____.

Apêndice 2 - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) - aluno menor de idade

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Projeto CAAE: 69657823.9.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 18 de agosto de 2023.

Caro aluno e cara aluna,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "**Círculos de Leitura na EPTNM: *affordances* educacionais e autonomia a partir da leitura literária em língua inglesa**" por ser aluno(a) do 2º ano do Ensino Médio do CEFET-MG - Campus Contagem. A pesquisa está sob a responsabilidade da doutoranda **Beatriz Gontijo Campos**, RG 13600462, e da professora orientadora **Dra. Ana Elisa Ferreira Ribeiro**. Você terá Beatriz como sua principal interlocutora, e será ela a responsável pela condução das atividades do círculo de leitura durante as aulas da disciplina de Língua Inglesa do CEFET-MG - Campus Contagem, instituição onde é professora substituta da referida disciplina.

A pesquisa tem por objetivo investigar as potencialidades educacionais e a construção da autonomia a partir dos círculos de leitura em língua inglesa, justificando-se a partir da contribuição que tal metodologia pode trazer para o ensino de línguas adicionais.

Para participar da pesquisa, convido você, aluno do segundo ano do ensino médio integrado ao técnico do CEFET-MG, campus Contagem, a responder ao questionário sobre suas práticas de leitura e sua relação com a língua inglesa e seu ensino na escola; a tomar parte nas atividades do círculo de leitura, desenvolvidas durante as aulas de inglês; e a escrever uma narrativa sobre sua participação no círculo. Sua participação contribui para que a pesquisa examine a prática do círculo de leitura a partir das experiências dos aprendizes e dos resultados de aprendizagem observados pelos participantes. Em relação aos riscos, esta é uma pesquisa de risco mínimo aos participantes, que podem se manifestar em alterações psicológicas, intelectuais ou emocionais, tais como: a) cansaço ao realizar as atividades propostas; b) quebra involuntária de sigilo; c) quebra involuntária de anonimato. Os benefícios aos participantes incluem a possibilidade do desenvolvimento das habilidades linguísticas na Língua Inglesa e, indiretamente, podem ser beneficiados por um melhor entendimento de como se dá a aprendizagem de inglês em cursos futuros. A pesquisa será encerrada imediatamente em caso de perda de anonimato ou vazamento de dados. Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466/12 (e, em especial, seu item IV.3) e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália, de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados, a menos que você autorize explicitamente o contrário;
- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou à interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado à sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao(a) pesquisador(a) responsável;
- O acesso aos resultados da pesquisa;
- O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa, inclusive de eventual acompanhante, mediante solicitação ao(a) pesquisador(a) responsável;
- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- O acesso a este Termo.

A pesquisa emprega questionário on-line, portanto, recorre ao ambiente virtual para a coleta de dados. O instrumento de pesquisa utiliza a plataforma *Google Forms*, da empresa *Google*. A plataforma e a empresa têm uma boa reputação, mas a pesquisadora responsável não tem controle de como a empresa *Google* utiliza os dados que colhe dos participantes que respondem ao questionário. A política de privacidade da empresa está disponível em https://policies.google.com/privacy?hl=pt-BR. Se você não se sentir seguro quanto às garantias da empresa *Google* quanto à proteção da sua privacidade, você deve cessar a sua participação, sem nenhum prejuízo. Caso concorde em participar, será considerado anuência quando responder ao questionário inicial.

Como medidas complementares decorrentes da utilização de ambiente virtual para coleta de dados, a pesquisadora responsável assegura que:

- O TALE depositado no Comitê de Ética tem a mesma formatação utilizada para visualização dos participantes da pesquisa;
- Não são utilizadas listas ou outro meio que permitam a identificação e/ou a visualização de seus dados pelos demais convidados ou por outras pessoas;
- O TALE é apresentado anteriormente ao acesso às questões, mas contendo uma descrição do seu conteúdo que lhe permita avaliar e dar, ou não, o seu consentimento para participação na pesquisa;
- Você tem o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa;
- Você tem o direito de se retirar da pesquisa, bem como retirar seu consentimento para a utilização de seus dados a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Para isso, basta declarar a retirada do consentimento através do e-mail bea@cefetmg.br. Nesse caso, a pesquisadora responsável afiança que dará ciência do seu interesse de retirar o consentimento de utilização de seus dados em resposta ao e-mail;
- A pesquisadora responsável fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico pessoal assim que a coleta de dados for finalizada; e apagará todo e qualquer registro do questionário e suas respostas no *Google Forms*;
- Caso você aceite participar, é muito importante que guarde em seus arquivos a cópia deste TALE. Nesse caso, se perder a sua via física, poderá ainda solicitar uma cópia do documento à pesquisadora responsável por meio do e-mail bea@cefetmg.br;
- Em conjunto a este Termo de Assentimento, seu(sua) responsável legal terá acesso a um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de forma que possa consentir com sua participação na pesquisa. Somente com seu assentimento e com o consentimento de seu(sua) responsável legal sua participação na pesquisa será considerada.

Qualquer dúvida ou necessidade – neste momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida à pesquisadora, por e-mail: bea@cefetmg.br, telefone (32) 98449-2062, pessoalmente ou via postal para Av. Amazonas, 5253 - Prédio Principal, sala 445 - Nova Suíça, Belo Horizonte - MG, 30421-169.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em: http://www.cep.cefetmg.br ou contatá-lo pelo endereço: Avenida Amazonas, 5855, Prédio Principal (único), sala do CEP/CEFET-MG (s/número), Bairro Gameleira, Belo Horizonte – MG, CEP: 30510-000; e-mail: dppg-cep@cefetmg.br; telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras das 12h às 16h e às quintas-feiras das 12h às 16h.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que preencha os dados ao final deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro que aceito participar da pesquisa.

Assinatura do participante da pesquisa: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Contagem, _____ de _____ de 20__.

Se desejar receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou, se preferir, seu endereço postal, no espaço a seguir: _____.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Projeto CAAE: 69657823.9.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 18 de agosto de 2023.

Caro(a) responsável,

O(a) estudante pelo(a) qual você é responsável está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "**Círculos de Leitura na EPTNM: *affordances* educacionais e autonomia a partir da leitura literária em língua inglesa**" por ser aluno(a) do 2º ano do Ensino Médio do CEFET-MG - Campus Contagem. A pesquisa está sob a responsabilidade da doutoranda **Beatriz Gontijo Campos**, RG 13600462, e da professora orientadora **Dra. Ana Elisa Ferreira Ribeiro**. O(a) estudante terá Beatriz como sua principal interlocutora, e será ela a responsável pela condução das atividades do círculo de leitura durante as aulas da disciplina de Língua Inglesa do CEFET-MG - Campus Contagem, instituição onde é professora substituta da referida disciplina.

A pesquisa tem por objetivo investigar as potencialidades educacionais e a construção da autonomia a partir dos círculos de leitura em língua inglesa, justificando-se a partir da contribuição que tal metodologia pode trazer para o ensino de línguas adicionais.

Para participar da pesquisa, convido o(a) aluno(a) do segundo ano do ensino médio integrado ao técnico do CEFET-MG, campus Contagem, pelo(a) qual você é responsável, a responder ao questionário sobre suas práticas de leitura e sua relação com a língua inglesa e seu ensino na escola; a tomar parte nas atividades do círculo de leitura, desenvolvidas durante as aulas de inglês; e a escrever uma narrativa sobre sua participação no círculo. Sua participação contribui para que a pesquisa examine a prática do círculo de leitura a partir das experiências dos aprendizes e dos resultados de aprendizagem observados pelos participantes. Em relação aos riscos, esta é uma pesquisa de risco mínimo aos participantes, que podem se manifestar em alterações psicológicas, intelectuais ou emocionais, tais como: a) cansaço ao realizar as atividades propostas; b) quebra involuntária de sigilo; c) quebra involuntária de anonimato. Os benefícios aos participantes incluem a possibilidade do desenvolvimento das habilidades linguísticas na Língua Inglesa e, indiretamente, podem ser beneficiados por um melhor entendimento de como se dá a aprendizagem de inglês em cursos futuros. A pesquisa será encerrada imediatamente em caso de perda de anonimato ou vazamento de dados. Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466/12 (e, em especial, seu item IV.3) e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália, de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados, a menos que você autorize explicitamente o contrário;
- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou à interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado à sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao(a) pesquisador(a) responsável;
- O acesso aos resultados da pesquisa;
- O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa, inclusive de eventual acompanhante, mediante solicitação ao(a) pesquisador(a) responsável;
- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- O acesso a este Termo.

A pesquisa emprega questionário on-line, portanto, recorre ao ambiente virtual para a coleta de dados. O instrumento de pesquisa utiliza a plataforma *Google Forms*, da empresa *Google*. A plataforma e a empresa têm uma boa reputação, mas a pesquisadora responsável não tem controle de como a empresa *Google* utiliza os dados que colhe dos participantes que respondem ao questionário. A política de privacidade da empresa está disponível em https://policies.google.com/privacy?hl=pt-BR. Se você não se sentir seguro quanto às garantias da empresa *Google* quanto à proteção da privacidade do(a) aluno(a) pelo(a) qual é responsável, você deve cessar a participação dele(a), sem nenhum prejuízo. Caso concorde em participar, será considerado anuência quando o(a) aluno(a) responder ao questionário inicial.

Como medidas complementares decorrentes da utilização de ambiente virtual para coleta de dados, a pesquisadora responsável assegura que:

- O TCLE depositado no Comitê de Ética tem a mesma formatação utilizada para visualização dos participantes da pesquisa;
- Não são utilizadas listas ou outro meio que permitam a identificação e/ou a visualização de dados dos participantes pelos demais convidados ou por outras pessoas;
- O TCLE é apresentado anteriormente ao acesso às questões, mas contendo uma descrição do seu conteúdo que lhe permita avaliar e dar, ou não, o seu consentimento para participação na pesquisa;
- Você tem o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa;
- Você tem o direito de retirar o(a) estudante pelo(a) qual é responsável da pesquisa, bem como retirar seu consentimento para a utilização de seus dados a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Para isso, basta declarar a retirada do consentimento através do e-mail bea@cefetmg.br. Nesse caso, a pesquisadora responsável afiança que dará ciência do seu interesse de retirar o consentimento de utilização de dados em resposta ao e-mail;
- A pesquisadora responsável fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico pessoal assim que a coleta de dados for finalizada; e apagará todo e qualquer registro do questionário e suas respostas no *Google Forms*;
- Caso você aceite que o(a) estudante pelo(a) qual é responsável participe, é muito importante que guarde em seus arquivos a cópia deste TCLE. Nesse caso, se perder a sua via física, poderá ainda solicitar uma cópia do documento à pesquisadora responsável por meio do e-mail bea@cefetmg.br.

Qualquer dúvida ou necessidade – neste momento, no decorrer da participação do(a) estudante ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida à pesquisadora, por e-mail: bea@cefetmg.br, telefone (32) 98449-2062, pessoalmente ou via postal para Av. Amazonas, 5253 - Prédio Principal, sala 445 - Nova Suíça, Belo Horizonte - MG, 30421-169.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em: http://www.cep.cefetmg.br ou contatá-lo pelo endereço: Avenida Amazonas, 5855, Prédio Principal (único), sala do CEP/CEFET-MG (s/número), Bairro Gameleira, Belo Horizonte – MG, CEP: 30510-000; e-mail: dppg-cep@cefetmg.br; telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras das 12h às 16h e às quintas-feiras das 12h às 16h.

Se optar por conceder a participação na pesquisa do(a) aluno(a) pelo(a) qual é responsável, peço-lhe que preencha os dados ao final deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro que aceito que o(a) estudante _____, pelo(a) qual sou responsável, participe da pesquisa.

Assinatura do responsável pelo(a) participante da pesquisa: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Contagem, _____ de _____ de 20__.

Se desejar receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou, se preferir, seu endereço postal, no espaço a seguir: _____.

Círculos de Leitura na EPTNM

Caro aluno e cara aluna,

Este formulário é parte da pesquisa "**Círculos de Leitura na EPTNM: *affordances* educacionais e autonomia a partir da leitura literária em língua inglesa**", e segue os termos presentes no Termo de Consentimento ou Assentimento Livre e Esclarecido assinado anteriormente. Você pode retirar o seu consentimento ou assentimento a qualquer momento, informando a pesquisadora pelo e-mail bea@cefetmg.br.

O tempo previsto para o preenchimento deste questionário é de 15 minutos, já levando em conta o tempo necessário para revisar as respostas.

Ao responder às questões, seja o mais sincero(a) possível, comentando todos os aspectos que achar relevante quando a pergunta for aberta.

* Indicates required question

1. Email *

2. Curso no CEFET-MG unidade Contagem *

   Mark only one oval.

   - ◯ Controle Ambiental
   - ◯ Eletroeletrônica
   - ◯ Informática

3. Idade *

Hábitos de leitura

4. Você tem fácil acesso a livros escritos em língua portuguesa? *

Mark only one oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

5. Você tem fácil acesso a outros materiais de leitura em língua portuguesa? * (revistas, *e-books*, quadrinhos, mangás, etc)

Mark only one oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

6. Você tem fácil acesso a livros em língua inglesa? *

Mark only one oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

7. Você tem fácil acesso a outros materiais de leitura em língua inglesa? (revistas, *e-books*, quadrinhos, mangás, etc)

Mark only one oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

8. Você tem o costume de ler como atividade de lazer? *
Considere leituras não obrigatórias, incluindo livros, quadrinhos, mangás, fanfiction, entre outros.

Mark only one oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

9. Com que frequência você lê por lazer? *

_____

10. Qual tipo de texto você lê com mais frequência, considerando leituras não obrigatórias? *

Marque até três opções.

Check all that apply.

- ☐ Livros de literatura
- ☐ Mangás/Manhwas
- ☐ Quadrinhos
- ☐ Fanfictions
- ☐ Revistas
- ☐ Jornais
- ☐ Other: _____

11. Qual(is) suporte(s) você usa para ler? *

Mark only one oval.

- ◯ Obras impressas
- ◯ Leitor eletrônico (Kindle, Kobo, etc)
- ◯ Computador
- ◯ Celular
- ◯ Other: _____

12. Você considera que, durante o Ensino Médio, lê mais do que lia quando estava no Ensino Fundamental? Considere apenas as leituras não obrigatórias. *

Mark only one oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Mesma quantidade

13. Como é sua relação com a leitura? Comente. *

_____

_____

_____

_____

_____

14. Você acha que sua relação com a leitura mudou nos últimos cinco anos? Como? Comente. *

_____

_____

_____

_____

_____

Relações com a língua inglesa

15. Você estuda inglês **na escola** há quantos anos? *

Escreva apenas o número.
Exemplo: 5

_____

16. Você já estudou inglês fora da escola regular? *

Mark only one oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

17. Caso sim, por quanto tempo?

Escreva apenas o número de anos.
Exemplo: 5

_____

18. Descreva sua relação com a aprendizagem de língua inglesa. *

Você gosta de aprender? Considera que tem algum "bloqueio" com a língua? Já gostou mais, e hoje acha chato? Teve algum episódio marcante na sua trajetória? Escreva de forma detalhada.

_____

_____

_____

_____

_____

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Apêndice 5 - Instruções do trabalho de sistematização

Final Project

This project is about the book you read in class!

1) Answer these questions:
   - Who or what are the main characters?
   - How long is the book?
   - What is your opinion about it? Did you like it?
   - What points could be improved?
   - Do you have a favorite part? Describe it.
   - What feelings and emotions did you feel while reading/watching it?

2) Choose one of the prompts below and complete it in groups of up to 5 students. Use the previous answers to help you.

Prompt 1. Create an illustrated timeline showing the important events in this book
Prompt 2. Select a birthday gift for each important character in this book, and explain why each gift is appropriate for each character in a spoken presentation (recorded).
Prompt 3. Write a letter to the author about what the book means to you.
Prompt 4. Write a letter to a character in the book about a mistake, and what you think that character should have done differently
Prompt 5. Make a chart to define what each character loves, wants, fears, and hates most
Prompt 6. Create a dictionary or thesaurus featuring challenging vocabulary in the book
Prompt 7. Imagine the characters 10 years later, and design a “Where Are They Now” poster
Prompt 8. Record a podcast discussing the book.
Prompt 9. Create a blog/website about the book. You may approach the characters, the plot, the author, etc.
Prompt 10. Write an alternate ending to the story.

Narrativa de aprendizagem

Círculo literário nas aulas de inglês

* Indicates required question

1. Email *

2. Você preencheu e entregou assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e/ou Termo de Assentimento Livre e Esclarecido? *

   Mark only one oval.

   - ◯ Sim *Skip to question 3*
   - ◯ Não
     Skip to section 3 (Infelizmente você só pode participar da pesquisa após entregar o TCLE e/ou TALE.)

3. Você preencheu o questionário sobre hábitos de leitura e aprendizagem de inglês? *

   Mark only one oval.

   - ◯ Sim *Skip to question 4*
   - ◯ Não
     Skip to section 4 (Você só pode participar desta etapa após preencher o questionário inicial.)

Infelizmente você só pode participar da pesquisa após entregar o TCLE e/ou TALE.

Agradeço a participação!

Você só pode participar desta etapa após preencher o questionário inicial.

Vá até https://forms.gle/dGnKjY2tEzjvz3u96 e preencha antes de continuar aqui! :)
Para continuar, pressione "voltar", ou, caso não queira participar, clique em "enviar".

Reflita sobre as perguntas abaixo, tentando resgatar o máximo possível da sua experiência com o círculo de leitura nas aulas de inglês.

Tente sempre responder da forma mais honesta possível, detalhando sua experiência.

4. Como foi sua participação, individualmente, no círculo de leitura?
   Você participou ativamente, tomou decisões e se esforçou para trazer seu ponto de vista nas discussões?

5. Como foi a participação do seu grupo no círculo de leitura? E sua participação dentro do grupo?

6. Você considera que a distribuição de funções nas duas primeiras semanas ajudou na compreensão da leitura? E quanto às semanas de interpretação livre/sem funções definidas para o grupo?

7. Como foi o processo de leitura? Houve algum momento de maior facilidade? E dificuldade?

8. Você utilizou alguma estratégia durante a leitura da(s) obra(s)? Quais? Como essa(s) estratégia(s) te ajudaram na compreensão?

9. Quais são suas impressões sobre o círculo de leitura? Você considera que houve oportunidades de aprendizagem enquanto participava das atividades de leitura e discussão? Considere a aprendizagem de forma geral, não só de inglês.

10. Você considera que a sistematização do conhecimento adquirido nas discussões, em forma de trabalho, foi importante para sua aprendizagem?

Narrativa

Nesta parte, você vai produzir uma narrativa sobre seu processo de aprendizagem. Para tal, você pode utilizar as respostas que elaborou nas questões anteriores como base do texto.

11. Agora, escreva uma narrativa detalhada sobre seu processo de aprendizagem durante o círculo de leitura, utilizando as perguntas acima como guia. Busque sempre descrever as situações, dar sua opinião detalhada e justificar suas posições. *

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms