

CÍRCULOS DE LEITURA ON-LINE: UMA ADAPTAÇÃO PARA INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

CÍRCULOS LITERARIOS EN LÍNEA: UNA ADAPTACIÓN EN INGLÉS COMO LENGUA ADICIONAL

ONLINE LITERARY CIRCLES: AN ADAPTATION IN ENGLISH AS AN ADDITIONAL LANGUAGE



Elisa SEERIG¹

e-mail: eseerig@gmail.com



Amália Cardona LEITES²

e-mail: amalia.leites@ifc.edu.br



Cátia de Azevedo FRONZA³

e-mail: catiaaf@unisinos.br

Como referenciar este artigo:

SEERIG, E.; LEITES, A. C.; FRONZA, C. A. Círculos de leitura on-line: uma adaptação para inglês como língua adicional. *Rev. EntreLínguas*, Araraquara, v. 11, n. 00, e025018, 2025. e-ISSN: 2447-3529. DOI: 10.29051/el.v11i00.20039



| Submetido em: 25/02/2025

| Revisões requeridas em: 26/03/2025

| Aprovado em: 05/09/2025

| Publicado em: 27/12/2025

Editores: Prof. Dr. Ivair Carlos Castelan

Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Doutora em Linguística Aplicada (UNISINOS/UNIPD).

² Professora no Instituto Federal Catarinense. Doutora em Letras (UFSM).

³ Professora na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Doutora em Letras (PUCRS).

RESUMO: A literatura é uma elevada expressão de língua e cultura, mas é frequentemente evitada nas aulas de Inglês como Língua Adicional (EAL) no Brasil, devido à sua complexidade ou à falta de preparo dos professores. Este artigo descreve uma prática pedagógica online, realizada durante a pandemia, com o grupo “Conversas Literárias”, um projeto de ensino em um Instituto Federal. Participantes de diferentes idades e níveis de proficiência leram um conto em inglês, e estratégias de apoio foram utilizadas para facilitar a compreensão. Os envolvidos sentiram-se apoiados e conseguiram discutir o enredo e elementos literários do texto, mesmo em outra língua. O feedback positivo sugere que a prática pode ser adaptada e replicada por professores que lidam com turmas de níveis mistos, realidade comum no ensino médio.

PALAVRAS-CHAVE: Círculos literários online. Inglês como Língua Adicional. Práticas Pedagógicas. Literatura no ensino de EAL.

RESUMEN: *La literatura es una expresión profunda del lenguaje y la cultura, pero suele evitarse en las clases de Inglés como Lengua Adicional (EAL) en Brasil, ya sea por su dificultad percibida o por la falta de experiencia docente. Este artículo presenta y analiza una práctica pedagógica en línea realizada durante la pandemia con el grupo “Conversas Literárias”, un proyecto en una escuela secundaria federal. Participantes de diversas edades y niveles de competencia leyeron un cuento en inglés, y se emplearon estrategias para facilitar la comprensión y el aprendizaje del idioma. Los participantes se sintieron motivados y lograron comprender y debatir el argumento y otros elementos literarios. Dada la respuesta positiva, esta práctica puede adaptarse y replicarse en grupos de niveles mixtos, comunes en la mayoría de las escuelas secundarias.*

PALABRAS CLAVE: *Círculos literarios en línea. Inglés como Lengua Adicional. Prácticas pedagógicas. Literatura en EAL.*

ABSTRACT: *Literature is recognized as a profound expression of language and culture, yet it is often avoided in English as an Additional Language (EAL) courses in Brazil, either due to its perceived difficulty or to teachers' lack of experience in teaching it. This paper presents and discusses an online pedagogical practice conducted during the COVID-19 pandemic with a literature group called “Conversas Literárias,” a teaching project implemented at a federal high school. Participants of various ages and proficiency levels read a short story in English, and to ensure comprehension, the session included scaffolding strategies to support language learning. Participants felt encouraged throughout the activity and were able to understand and discuss the plot and other literary elements of the story. Given the positive feedback, this practice can be adapted and replicated by other teachers working with mixed-level groups—a common scenario in most high schools.*

KEYWORDS: *Online literature circles. English as an Additional Language. Pedagogical Practices. Literature in EAL.*



Introdução

Trabalhar com literatura na educação básica é sempre um desafio. Os professores devem evitar a armadilha da historiografia literária e promover oportunidades para o desenvolvimento da leitura crítica. O poder da literatura reside em sua capacidade de “humanização”, ao ativar a imaginação, o intelecto, os sentimentos e a empatia, enriquecendo a subjetividade do indivíduo e sua relação com os outros e o ambiente (Candido, 2011; Cosson, 2015; Hall, 2016; Rouxel, 2012). Por essas razões, Candido (2011) defende que o acesso à literatura é, acima de tudo, um direito de todo indivíduo.

Sob a perspectiva da Teoria Sociocultural Histórico (TSCH), fundamentada nos estudos do psicólogo Lev Vygotsky, as artes humanas representam o ápice das funções mentais superiores (Kozulin, 1998), especialmente a literatura, pois ela se relaciona com a linguagem — considerada o mais sofisticado artefato simbólico (Poehner; Lantolf, 2014). Essa concepção da linguagem orienta ampla pesquisa em Linguística Aplicada e no ensino de línguas, fundamentando também o estudo de caso apresentado neste capítulo.

A TSCH comprehende que o ser humano está em desenvolvimento constante, resultado de sua interação com o mundo. Essa interação é mediada por artefatos materiais ou simbólicos. A linguagem, como mencionado, é um artefato simbólico central, presente em muitos outros campos simbólicos da interação humana. A escolarização formal é vista como espaço privilegiado para o desenvolvimento humano, especialmente no que tange ao conhecimento científico, e o professor exerce papel crucial ao guiar os alunos por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Vygotsky, 1978). Para Vygotsky, a ZDP é a distância entre a Zona de Desenvolvimento Real (quando o aprendiz resolve problemas sozinho) e a Zona de Desenvolvimento Potencial (quando a resolução ocorre com auxílio de pares mais experientes). Assim, o professor é fundamental na estruturação do que e como aprender, devendo estar atento à ZDP dos alunos para apoiá-los adequadamente. Professores são pares mais experientes que, por meio de sua ação planejada, podem facilitar o acesso dos alunos a diferentes saberes de forma eficaz. No desenvolvimento da leitura em língua estrangeira, cabe inicialmente ao professor selecionar textos com características linguísticas adequadas ao perfil do grupo (Bland, 2018; Urbanski, 2023) e definir estratégias de leitura, compreensão e interpretação mais eficazes (Paran; Wallace, 2016).

Voltando à literatura, como evitar a “armadilha” da historiografia literária ao trabalhar com literatura na escola? A resposta nem sempre é simples, pois os professores precisam



atender às exigências curriculares institucionais e aos processos seletivos nacionais, especialmente no ensino médio, contexto desta pesquisa. Ademais, enfrentam o dilema da avaliação (Paran; Sercu, 2010), tema que não será abordado neste texto.

Literatura autêntica: planejamento e leitura de flash fiction

Uma alternativa para escapar dessa armadilha e realizar atividades focadas no prazer da leitura — ou seja, na leitura estética (Rosenblatt, 1985) — é trabalhar com os estudantes em círculos literários (Contreras; Delacroix, 2019; Troian; Seerig, 2020). Nesses círculos, os participantes leem e dialogam sobre a leitura sem as pressões curriculares de uma disciplina “formal” (e suas políticas avaliativas). Por meio da fala livre e, sobretudo, da escuta, os alunos desenvolvem importantes habilidades linguísticas (na compreensão e interpretação da leitura, ao interagirem com pares mais experientes, como o professor), além da própria subjetividade, manifestada nas impressões sobre a narrativa, os personagens, o estilo do autor e as percepções dos colegas. Bajour (2012) descreve poeticamente a leitura em grupo como uma partitura que ganha vida pela orquestra: múltiplas vozes e perspectivas revelam as camadas do texto aos participantes. Essa é a proposta do projeto de ensino Conversas Literárias⁴ realizado desde 2018 em um Instituto Federal brasileiro⁵. O projeto consiste em encontros semanais de uma hora, com alunos e professores, nos quais um conto curto (geralmente em português, de autores diversos) é lido e debatido. Por não integrar o currículo obrigatório, não há exigência de frequência ou avaliação, e os participantes podem ingressar ou sair a qualquer momento. Esse formato descontraído garantiu o sucesso do projeto até hoje.

Durante a pandemia de covid-19, com a imposição de medidas de distanciamento, os participantes solicitaram que os encontros fossem mantidos online. Para nossa surpresa, o grupo, mesmo com variações na frequência, manteve o engajamento e muitos passaram a requerer práticas de leitura em língua inglesa.

A linguagem é o artefato simbólico presente nas obras literárias, exigindo compreensão por parte do leitor/ouvinte (no caso de literaturas orais). Assim, aprendizes de língua estrangeira podem enfrentar dificuldades para compreender integralmente um texto em idioma ainda não dominado (Urbanski, 2023). O professor, então, torna-se essencial para oferecer suporte

⁴ Para uma descrição completa do projeto e seus resultados, consulte Seerig e Troian (2020).

⁵ Esses institutos são públicos e oferecem cursos de Ensino Médio e Graduação. Neste caso, o projeto de ensino foi direcionado a estudantes do Ensino Médio.



(scaffolding) durante o processo (Martín de León; García Hermoso, 2020; Swain; Kinnear; Steinman, 2015). Por isso, desenvolvemos uma seção de atividades para prover o nível de compreensão necessário para a leitura, considerando que o objetivo da leitura literária, como na língua materna, é humanizar — ou seja, buscamos que os aprendizes atinjam a literacia literária (Cosson, 2015), ou literacia significativa (Hanauer, 2012), e não apenas a aquisição de vocabulário.

Neste artigo, apresentamos as etapas desse procedimento, fundamentadas nas experiências anteriores da primeira autora ao trabalhar com literatura em inglês como língua adicional (Seerig, 2018; Seerig; Nicolaides, 2022) e embasadas na TSCH (Lantolf; Thorne, 2008; Swain; Kinnear; Steinman, 2015; Urbanski, 2023). A abordagem escolhida para o trabalho com o texto em inglês foi o scaffolding (Martín de León; García Hermoso, 2020). Os dados apresentados foram obtidos a partir do plano de aula⁶, das anotações sobre o encontro e de dois questionários respondidos por 15 participantes, um antes e outro após a prática. O questionário final, o mais relevante, continha onze perguntas, abertas, fechadas e em escala Likert, elaboradas no Google Forms e enviadas via grupo de WhatsApp dos participantes, composto igualmente por professores e alunos. Nas seções seguintes, detalhamos cada etapa da prática desenvolvida, desde a escolha do texto literário até a análise de algumas respostas do questionário.

Definindo a linguagem utilizada na prática pedagógica

A escolha do texto para trabalhar em língua adicional não é tarefa simples. Por isso, foi aplicado um questionário prévio aos participantes das Conversas Literárias, com perguntas sobre seus interesses e preferências para o encontro em que o texto em inglês seria lido.

Também foi importante verificar a proficiência dos participantes na língua, dado que a maioria das turmas de inglês como língua adicional (EAL) na educação básica no Brasil é composta por grupos multinacionais. A partir do questionário de autodeclaração do nível de proficiência, obtivemos um resultado equilibrado: 46,7% dos participantes se identificaram como básicos (quatro participantes) ou pré-intermediários (três participantes), e 53,3% como intermediários (seis participantes) ou avançados (dois participantes).

⁶ Embora não se trate de uma “aula” tradicional, houve uma preparação passo a passo, que incluiu o ensino de linguagem e expressões específicas para apoiar os participantes durante a prática de leitura. Esses procedimentos podem ser adaptados para qualquer plano de aula por professores interessados.



Esse alto percentual de alunos com nível básico ou pré-intermediário explica que, quando questionados se desejavam que o encontro inteiro fosse conduzido em inglês, apenas nove optaram por essa alternativa (60%) e, dentre esses, somente cinco (35,7%) escolheram ler em voz alta, caso essa fosse uma opção. Em função desses dados, decidiu-se que as interações durante o encontro ocorreriam majoritariamente em português, em conformidade com a ideia de que o uso da língua (L1 e L2) deve ser acordado entre professor e alunos (Swain; Lapkin, 2013).

Escolha do texto literário e desenvolvimento de estratégias pré-leitura

Esse contexto multinacional levanta uma questão frequente que muitas vezes faz com que professores evitem a literatura em EAL: o que ler com um grupo que varia do nível básico ao avançado e ainda assim manter todos engajados? É importante destacar que, enquanto aprendizes avançados se envolvem naturalmente na leitura (pois a literatura é envolvente) e demandam suporte para aspectos como inferências — avançando da compreensão para a interpretação mais profunda (Paran; Wallace, 2016) —, os aprendizes básicos precisam de apoio estruturado ao longo do processo para alcançar a compreensão, necessitando de auxílio com vocabulário, expressões, entre outros. Considerando que um dos princípios para o ensino da leitura é estruturar as aulas em tarefas pré-, durante e pós-leitura (Grabe; Stoller, 2011), esse suporte costuma ser oferecido nas atividades pré-leitura, desenvolvidas a partir do texto escolhido.

Portanto, o texto não deve ser excessivamente desafiador: prefere-se uma linguagem simples que preserve a narrativa e os aspectos literários. Essa alternativa é oferecida pelos graded readers (Bland, 2018; Lazar, 1993), mas eles são classificados por níveis, enquanto nosso grupo é multinacional. Além disso, esses materiais costumam ser mais extensos, e as Conversas Literárias consistem em encontros de uma hora, nos quais se busca desenvolver as etapas pré-, durante e pós-leitura para uma experiência completa, considerando a rotatividade dos participantes.

Por essa razão, a primeira autora optou por um clássico da flash fiction: *Popular Mechanics*, de Raymond Carver (Carver, 1989). Trata-se de um texto muito curto, em linguagem moderna e sem estruturas complexas. Para identificar os elementos linguísticos que



poderiam ser desafiadores, utilizou-se a ferramenta Compleat⁷, do site canadense Lextutor⁸. Nela, o professor insere o texto e o sistema categoriza o vocabulário por níveis de conhecimento, organizando-o em grupos (por exemplo, “grupo 1” indica palavras compreendidas por aprendizes que dominam até mil palavras, “grupo 2” até duas mil, e assim por diante —, que apresenta o vocabulário do texto escolhido). Dessa forma, é possível identificar e antecipar as palavras mais difíceis para apresentá-las aos alunos. No caso de *Popular Mechanics*, a maior parte do vocabulário pertence ao grupo 1, o mais básico, o que torna o texto adequado. Em sala, foi elaborada uma tabela contendo todo o vocabulário, disponibilizada aos estudantes. Como o grupo é multinacional e o tempo nas reuniões online é limitado, a tabela foi compartilhada no grupo de WhatsApp das Conversas Literárias, com a expectativa de que pelo menos os participantes com menor proficiência a consultassem antes do encontro. Além disso, a primeira autora criou um conjunto de flashcards na plataforma Quizlet⁹, com o vocabulário novo, especialmente as palavras dos grupos 3 em diante, conforme a classificação do Compleat.

Essas atividades compõem a etapa pré-leitura. Em aulas regulares, seriam realizadas previamente, mas isso não foi possível no contexto das Conversas Literárias, cujo foco é garantir que nenhum participante seja “regular” e que cada encontro funcione independentemente. Assim, um suporte extra foi oferecido aos leitores de inglês menos proficientes antes da reunião.

É importante destacar que o objetivo final do projeto é o mesmo dos encontros em português: desenvolver nos estudantes a literacia literária (Bertonha, 2021; Cardoso, 2019; Cosson; Souza, 2011), ou seja, a capacidade de ler o texto literário para além do significado das palavras. Sobre como aplicar essa perspectiva, Cosson (2006) define a literacia literária como uma prática social que reconhece que, embora a leitura seja ato solitário, a interpretação é ato solidário:

Adotamos como princípio do letramento literário a construção de uma comunidade de leitores. É essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo. Para tanto, é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido ao desconhecido, do

⁷ A partir dessa etapa, a primeira autora, que ministra aulas de inglês na mesma instituição, desenvolveu a atividade. A professora Amália, segunda autora, coordenou o projeto ao longo de 2021, organizando leituras, apresentações em eventos e engajando o grupo nessas experiências, oferecendo suporte integral durante os encontros.

⁸ Disponível em: <https://www.lex tutor.ca/vp/comp/>.

⁹ Disponível em: <https://quizlet.com/>.



simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de expandir e consolidar o repertório cultural do aluno (Cosson, 2006, p. 47-48).

Dessa forma, a proposta das Conversas Literárias é proporcionar essa ampliação do repertório dos participantes, construída por eles mesmos ao desenvolverem seus pensamentos e percepções em conjunto com o grupo. Isso implica que o conhecimento da língua é um meio para atingir a interpretação desejada — o foco permanece nos elementos literários. Na próxima seção, detalharemos como foi conduzido o encontro.

O encontro: desenvolvimento

Durante o encontro, também houve uma etapa de pré-leitura, conduzida por meio de uma apresentação em slides que abordou aspectos como a referência ao título: “Popular Mechanics” é o nome de uma famosa revista americana de faça-você-mesmo, criada em 1902. A primeira autora apresentou o título e o site¹⁰ da revista para que os participantes pudessem inferir alguma relação entre este e a trama do conto. Antes da leitura, foram exibidas no slide algumas expressões mais complexas, com o objetivo de antecipar seu significado e evitar que os leitores “travassem” durante a leitura em grupo.

Entre as sentenças e expressões idiomáticas presentes no conto estavam: “shoulder-high window that faced the backyard”, “In this manner, the issue was decided”, “I’m glad you’re leaving”, “Let go of him/her”, “she grabbed”, “[...] her fisted fingers”. Essas expressões também atuaram como estratégia pré-leitura em termos de conteúdo — os estudantes foram convidados a supor o tema do conto a partir delas, promovendo engajamento e conversa. Essas atividades pré-leitura fornecem conhecimentos prévios essenciais ao processo de leitura (Paran; Robinson, 2016).

Como alguns participantes indicaram não se sentir confortáveis para ler em voz alta, a primeira autora realizou a leitura integral do conto, que tem apenas duas páginas. Essa decisão também considerou o fato de que, caso algum participante lesse em voz alta, poderia fazê-lo muito rapidamente (possivelmente por nervosismo, conforme observado em aula), dificultando a compreensão dos colegas menos proficientes. Assim, a leitura foi feita de forma pausada, com duas interrupções para que os participantes recontassem o que estava acontecendo e pudessem esclarecer dúvidas sobre vocabulário ou compreensão geral. Na segunda pausa, próxima ao

¹⁰ Disponível em: <https://www.popularmechanics.com/>. Acesso em: 2 maio 2023.



final, foi perguntado o que eles imaginavam que aconteceria a seguir. Durante essas interrupções, o português foi utilizado livremente, considerando que a primeira língua serve como suporte para a compreensão da língua adicional (Swain; Lapkin, 2013)

O tempo total de leitura foi de aproximadamente sete minutos, já na metade do encontro, que dura uma hora. Antes do encontro, a primeira autora demonstrou certa apreensão quanto à disponibilidade de tópicos para o debate pós-leitura e chegou a buscar materiais adicionais, como adaptações do conto no YouTube. Contudo, isso não se mostrou necessário. Os participantes surpreenderam-se com o desfecho e tivemos o cuidado de dar a eles o máximo de tempo para falar, mediando apenas quando necessário. Alguns manifestaram não ter entendido bem o conto, devido ao final abrupto e aberto, mas isso foi esclarecido durante as interações, majoritariamente em português. O link para a adaptação do conto no YouTube foi posteriormente compartilhado no grupo de WhatsApp, por falta de tempo para material complementar durante o encontro.

Discussão: uma sinfonia bilíngue

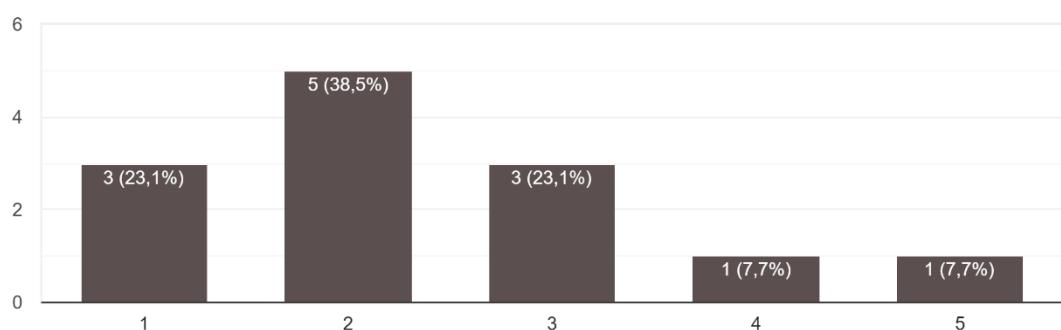
As importantes interações pós-leitura — que, na metáfora de Bajour (2012), correspondem a transformar a “partitura” em “sinfonia” — ocorreram em português, conforme mencionado, em razão das respostas ao questionário inicial. Essa escolha se mostrou adequada, pois possibilitou aos leitores falar com mais liberdade sobre os acontecimentos da história. Essa troca é a essência dos encontros — seja lendo em inglês ou em português. Portanto, apesar da alternância linguística, o propósito das Conversas Literárias permaneceu intacto, uma vez que os participantes se sentiram à vontade para comentar e analisar o texto.

Na perspectiva sociocultural histórica, ainda que os participantes estejam engajados no aprendizado da nova língua (como é o caso, já que solicitaram a leitura em inglês), os níveis de proficiência influenciam o processo e afetam cada um de maneira distinta. Por isso, é fundamental o uso da L1, pois a linguagem é o artefato simbólico que mediatiza nossa interação com o mundo: mesmo em casos mais avançados, a L2 não está suficientemente desenvolvida para realizar certas tarefas, como discutir comportamentos de personagens literários, fazer inferências sobre o final ou relacionar a narrativa a experiências pessoais, sem a mediação da L1 (Swain; Lapkin, 2013). Ou seja, a L1 é utilizada como instrumento de pensamento, mediando entre o mundo dos objetos e a nova língua (Urbanski, 2023). Ao usar a L1, garantimos igualdade de oportunidades para todos debaterem, o que ficou evidente no



questionário aplicado após o encontro, no qual os participantes foram questionados sobre o nível de dificuldade caso o encontro tivesse sido conduzido integralmente em inglês, conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1 – Respostas à pergunta: Se o encontro tivesse sido conduzido em inglês, qual seria seu “nível de dificuldade” para acompanhar o debate? (1 indica “nenhuma dificuldade” e 5 “muita dificuldade, não conseguiria entender a maior parte”)

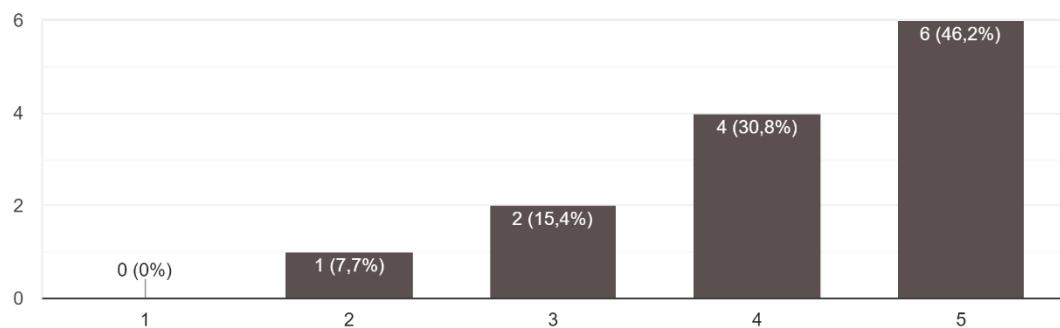


Fonte: Elaboração dos autores com base nas respostas do questionário.

Conforme a Figura 1, cinco dos 13 respondentes indicaram níveis 3, 4 ou 5 na escala Likert, evidenciando que a abordagem bilíngue foi a escolha correta para respeitar todos os níveis de proficiência. No espaço para comentários, alguns manifestaram interesse em tentar conduzir o encontro totalmente em inglês, embora admitissem “dificuldade para expressar algumas ideias” ou que “as coisas poderiam sair erradas”. Essas respostas indicam que alguns participantes estão confortáveis em serem desafiados dentro de sua Zona de Desenvolvimento Proximal.

É relevante destacar que até mesmo uma estudante que considera seu inglês avançado sugeriu o uso do português durante as atividades, comentando: “Acho que seria legal misturar talvez algumas perguntas em inglês ao longo do encontro, mesmo que as respostas surjam em português”. Quanto à importância das atividades introdutórias (pré-leitura), também houve retorno positivo, como mostra a Figura 2, que perguntou sobre a relevância da pré-leitura para a compreensão do texto. As opções seguiam uma escala Likert, em que 1 significava “não relevante” e 5 “muito relevante”.

Figure 2 – Respostas à pergunta: Quanto ao exercício inicial com termos do conto e a relação com o título, qual foi a relevância para a compreensão da leitura? (caso queira comentar ou explicar sua resposta, pode fazê-lo na próxima questão), onde 1 indica “não relevante” e 5 “muito relevante”

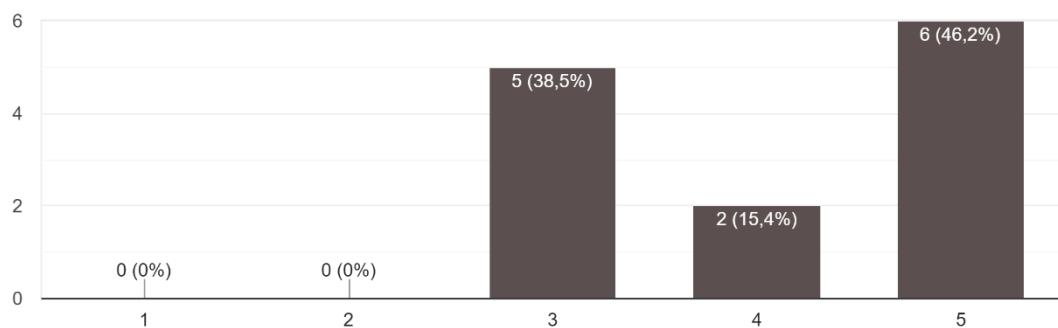


Fonte: Elaboração dos autores com base nas respostas do questionário.

Conforme demonstrado, dez dos treze participantes consideraram as atividades introdutórias “relevantes” (4 – 30,8%) ou “muito relevantes” (6 participantes – 46,2%) para a compreensão da leitura. Um participante acrescentou nos comentários que não teria entendido a referência se não tivesse sido exposto ao vocabulário previamente. De modo geral, os comentários foram positivos e enfatizaram a utilidade dessas atividades. Em declarações como “Já despertou para as possibilidades de interpretação” e “Ajudou para a compreensão geral do texto”, observa-se que ambas as etapas da leitura foram abordadas — embora os participantes não distingam claramente os conceitos: enquanto a compreensão é um processo mais cognitivo — essencial nas primeiras camadas da leitura —, a interpretação (aberta, interativa e com múltiplas possibilidades) é o que promove a literacia no sentido crítico e literário (Paran; Wallace, 2016).

A atividade pré-leitura realizada no Quizlet também foi considerada fundamental pelos participantes, que, em sua maioria, atribuíram alta relevância para a compreensão, conforme indicado na Figura 3. O gráfico apresenta as respostas sobre o nível de importância atribuído às atividades de vocabulário no Quizlet para a leitura do texto literário.

Figura 3 – Respostas à pergunta: Quanto ao vocabulário proposto na plataforma Quizlet, indique seu nível de relevância para a leitura do conto (caso queira comentar ou explicar sua resposta, pode fazê-lo na próxima questão), onde 1 indica “não relevante” e 5 “muito relevante”



Fonte: elaboração dos autores com base nas respostas do questionário.

Todos os participantes avaliaram a atividade como relevante em algum grau: quase metade considerou “muito relevante” (46,2%), enquanto os demais avaliaram como pelo menos médio (38,5%) ou relevante (15,4%). Um participante comentou sobre a dinâmica da atividade: “Achei bem dinâmico, vou aderir para fazer outras coisas também kk”.

Outra participante, que se considerou com conhecimento básico da língua, conseguiu estabelecer conexões com outros meios, extrapolando os limites do encontro: “(foi) “Muito importante, até me dei conta do ir embora, sair e cair fora, porque ouvindo na TV parece que não faz diferença, mas cada coisa tem sua tradução, assim como pra nós”.

Outra estratégia, as pausas durante a leitura para verificar a compreensão da narrativa, também foi considerada importante, pois todos assinalaram a alternativa que indicava as pausas como “facilitadoras da compreensão”. Um deles comentou nas considerações gerais sobre o encontro:

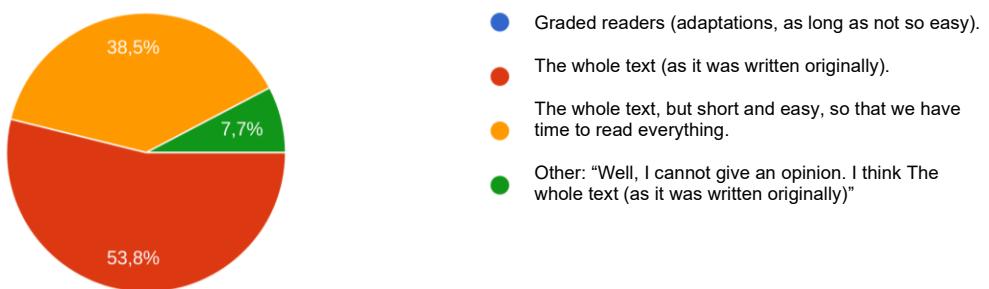
Eu gostei bastante. Em alguns trechos parecia que precisava de um tempo pra pegar o todo, uma delas foi num momento anterior à pausa, que caiu como uma luva pra minha compreensão, e depois no final, que precisei voltar. Acho que quando não conheço as palavras e ainda quando tem uma sequência de palavras que em português não seriam colocadas naquela ordem, quanto mais “embaralhado” mais tempo preciso para entender.

É interessante notar a menção à ordem das palavras por esse participante. A ordem sintática em inglês representa um desafio para aprendizes cuja língua materna é o português, pois o inglês é menos flexível nessa estrutura. Além disso, as pausas na leitura não foram

aleatórias; foram estrategicamente previstas, considerando pontos importantes para revisar a fim de avançar na compreensão do texto. Essa é mais uma estratégia de scaffolding aplicável não apenas em língua adicional, mas também em textos literários na língua materna: quantas vezes lemos obras complexas e não conseguimos compreendê-las integralmente? Por isso, o papel do professor é fundamental para mediar o texto literário e promover a literacia literária.

A Figura 4 apresenta as respostas à pergunta sobre o tipo de texto preferido pelos estudantes, se textos completos ou adaptados. Essa questão é relevante, pois professores frequentemente têm dúvidas sobre a adoção de *graded readers* (que não são materiais autênticos) ou textos originais.

Figura 4 – Respostas à pergunta: Existem, em inglês, adaptações de textos literários para leitores que ainda não “adquiriram” vocabulário suficiente na língua, permitindo uma leitura mais fluida. Contudo, pode haver perda de nuances estilísticas em relação ao texto original. Que tipo de texto você prefere ler?



Fonte: Elaboração dos autores com base nas respostas do questionário.

As fatias vermelha e laranja correspondem às alternativas que indicam preferência pelo texto integral. A diferença é que a fatia laranja inclui a condição de que o texto original seja preferencialmente curto e de fácil compreensão (como é o caso de Popular Mechanics). Juntas, essas duas alternativas somam 92,3% das respostas. Nenhum participante indicou preferência por textos do tipo graded reader (representados pela cor azul). Um dos respondentes não conseguiu decidir a preferência, embora tenha se inclinado pela alternativa amarela. Isso demonstra que participantes de todos os níveis de proficiência tendem a preferir o texto original em vez de adaptações, mesmo conscientes das limitações em sua compreensão do inglês. Também evidencia a importância de estratégias, como as apresentadas neste estudo, que ofereçam o suporte necessário ao longo do texto para os aprendizes da língua.

Considerações finais

Yunes (2014), uma das maiores defensoras dos círculos de leitura, afirma que “A leitura compartilhada nunca vai desaparecer, mesmo para quem lê aparentemente sozinho no recôndito escolhido: ele lê com muitos outros (livros, autores, filmes, obras, leituras...) que lhe fizeram caminhar até uma prática autônoma de ler”. As autoras concordam integralmente com essa afirmação. O projeto Conversas Literárias segue ativo na instituição e, em 2023, completa seu sexto ano de existência.

Ao longo desse período, os encontros ocorreram em diferentes formatos e foram coordenados por distintos professores, utilizando metodologias variadas. O que apresentamos aqui é um recorte, uma fotografia de uma atividade que buscou integrar estratégias para o desenvolvimento da literacia literária com metodologias para o ensino de inglês como língua adicional. Conforme evidenciado pela análise das respostas ao questionário, os participantes avaliaram a experiência de forma positiva e enriquecedora, independentemente de seu conhecimento prévio da língua.

Isso comprova que é possível tornar a literatura em língua adicional algo envolvente, desde que o professor — ou o mediador — planeje e organize previamente o suporte necessário para atender grupos de múltiplos níveis. Pesquisadores têm desenvolvido variados materiais e propostas construtivas para o ensino de literatura em aulas de inglês como língua adicional (ver Bland, 2018; Paran; Robinson, 2016). Esperamos que este estudo de caso estimule outros professores, conscientes da importância da literatura para o desenvolvimento dos aprendizes, a implementar práticas literárias não apenas em aulas de inglês no Brasil, mas também em qualquer contexto, seja em sala de aula ou fora dela, sem temer as dificuldades impostas por grupos multisserieados.



REFERENCES

- BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BERTONHA, G. **Letramento literário crítico**: uma proposta para o ensino transgressivo de literatura na aula de língua inglesa no ensino médio. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.
- BLAND, J. Introduction: The challenge of literature. In: BLAND, J. (org.). **using literature in english language education**: challenging reading for 8-18-year-olds. London: Bloomsbury Academic, 2018.
- CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: VÁRIOS escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.
- CARDOSO, H. Sá. **Literatura de língua inglesa como viés de consolidação da BNCC para o ensino de inglês no Ensino Médio de escola pública**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.
- CARVER, R. Popular mechanics. In: WHAT we talk about when we talk about love. New York: Random, 1989.
- CONTRERAS, A.; DELACROIX, J. **Reading together**: a guide for families and educators. [S. l.]: The Southern Poverty Law Center, 2019. Disponível em: <https://www.tolerance.org/magazine/publications/reading-together>. Acesse em: 22 dez. 2025.
- COSSON, R. Letramento literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, Uberlândia, p. 173-187, 2015.
- COSSON, R.; SOUZA, R. J. Letramento literário: uma proposta para sala de aula. **Revista da UNIVESP**, p. 101-107, 2011.
- GRABE, W.; STOLLER, F. L. **Teaching and researching**: reading. 2. ed. New York: Routledge, 2011.
- HALL, G. Using literature in ELT. In: THE ROUTLEDGE Handbook of English Language Teaching. London: Taylor and Francis, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/303588261>. Acesse em: 22 dez. 2025.
- HANAUER, D. I. Meaningful literacy: writing poetry in the language classroom. **Language Teaching**, [s. l.], v. 45, n. 1, p. 105-115, 2012.
- KOZULIN, A. **Psychological tools**. London: Harvard University Press, 1998.



LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. Sociocultural theory and second language learning. **Language And Education**, v. 22, p. 178-181, 2008.

LAZAR, G. **Literature and language teaching**. [S. l.: s. n.], 1993.

MARTÍN DE LEÓN, C.; GARCÍA HERMOSO, C. Exploring literary texts to develop students' creative writing skills: proposed activities for Spanish as a foreign language. **Literature in Language Learning: New Approaches**, [s. l.], p. 41-49, 2020.

PARAN, A.; ROBINSON, P. **Literature: into the classroom**. Oxford: Oxford University Press, 2016. Disponível em:
https://books.google.com.br/books?id=_tenCwAAQBAJ&pg=PT7&hl=pt-BR&source=gbs_selected_pages#v=twopage&q&f=false. Acesse em: 27 dez. 2023.

PARAN, A.; SERCU, L. (org.). **Testing the untestable in Language Education**. Bristol: Multilingual Matters, 2010.

PARAN, A.; WALLACE, C. Teaching literacy. In: **THE ROUTLEDGE Handbook of English Language Teaching**. London: Taylor and Francis, 2016. Disponível em:
https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1475810/1/Paran_Wallace%202016%20Teaching%20Literacy.pdf. Acesse em: 18 jun. 2023.

POEHNER, M. E.; LANTOLF, J. P. Sociocultural theory and the dialectic of praxis: an alternative to the theory/research-practice gap. In: **SOCIOCULTURAL theory and the pedagogical imperative in L2 Education**. New York: Routledge, 2014.

ROSENBLATT, L. M. **Viewpoints**: transaction versus interaction: a terminological rescue operation. [S. l.: s. n.], 1985.

ROUXEL, A. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 42, n. 145, p. 272-283, 2012.

SEERIG, E. Technological resources in the language classroom: managing time, levels and students' autonomy. **LínguaTec**, Bento Gonçalves, v. 3, n. 1, p. 87-96, 2018.

SEERIG, E.; NICOLAIDES, C. S. "We can't become robots who reproduce texts": brazilian students' narratives about the presence of literature in english language classes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, ano 22, n. 1, 2 mar. 2022. p. 181-210. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982022000100181&tlang=en. Acesse em: 4 maio 2022.

SWAIN, M.; KINNEAR, P.; STEINMAN, L. **Sociocultural theory in second language education**: an introduction through narratives. Bristol: Multilingual Matters, 2015.



SWAIN, M.; LAPKIN, S. A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education. **Journal of Immersion and Content-Based Language Education**, [s. l.], v. 1, p. 101-129, 2013.

TROIAN, A. D.; SEERIG, E. Criação de espaço e tempo para a literatura: círculos de leitura. **LínguaTec**, Bento Gonçalves, v. 5, n. 1, p. 343-353, 2020.

URBANSKI, K. B. **Second language literacy pedagogy**. Bristol: Multilingual Matters, 2023.

VYGOTSKY, L. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

YUNES, E. Leituras compartilhadas, leitores multiplicados. **Percursos Linguísticos**, [s. l.], v. 4, n. 8, p. 130-141, 2014.



CRedit Author Statement

- Reconhecimentos:** Nenhum.
 - Financiamento:** Nenhum.
 - Conflitos de interesse:** Nenhum.
 - Aprovação ética:** Nenhum.
 - Disponibilidade de dados e material:** Não se aplica.
 - Contribuições dos autores:** Os Autores 1 e 2 desenvolveram a experiência descrita, e o Autor 3 supervisionou a redação do manuscrito.
-

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação
Revisão, formatação, normalização e tradução

