**DOI:** https://doi.org/10.12957/redoc.2023.66859

Revista Docência e Cibercultura

# RODA DE LEITURA VIRTUAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO EM TEMPOS DE PANDEMIA

## VIRTUAL READING WHEEL: CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR LITERARY LITERACY IN TIMES OF PANDEMIC

## RUEDA VIRTUAL DE LECTURA: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES PARA LA ALFABETIZACIÓN LITERARIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Cintia Chung Marques Corrêa[1]
Monica Cruz Vieira Mendonça[2]
Vivian Ventura Tomé Pedro[3]

**RESUMO**

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados obtidos a partir da implementação, em ambiente virtual, do projeto de intervenção pedagógica "Roda de leitura: Quem conta um conto supera desafios!", com alunos do 6º ano de uma escola pública do município de Juiz de Fora, em Minas Gerais. O estudo utilizou a pesquisa-ação como referencial metodológico (TRIPP, 2005), com o intuito de descrever e analisar o processo de planejamento, implementação e avaliação do referido projeto, que buscou ampliar os horizontes literários, sociais e digitais dos estudantes, durante o período de ensino remoto, devido à pandemia de COVID-19. Para tanto, fizemos uma releitura dos estudos de Rildo Cosson (2021) sobre letramento literário e de Jauss (1979) sobre a teoria da Estética da Recepção e desenvolvemos sequências didáticas, correlacionando-as ao Método Recepcional, proposto por Bordini e Aguiar (1993). Para organizar didaticamente as atividades, utilizamos diferentes dispositivos tecnológicos, aplicados em ambiente virtual, por meio de metodologias ativas (BACICH, 2018). Como resultado deste projeto de intervenção pedagógica, verificamos que, a partir da formação de rodas de leitura virtuais, os educandos demonstraram consciência da ampliação de horizontes tanto literários quanto sociais e digitais. Sendo assim, as considerações finais deste estudo apontam para o amadurecimento de discussões e propostas acerca das experimentações com a leitura literária na escola e a utilização de dispositivos tecnológicos na educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Roda de leitura virtual. Metodologias ativas. Letramento literário

**ABSTRACT**

This article presents the results obtained from the implementation, in a virtual environment, of the pedagogical intervention project "Reading Wheel: Who tells a story overcomes challenges!", with students from a public school in the city of Juiz de Fora, in Minas Gerais. The study used action research as methodology of research

**Submetido em**: 30/04/2022 – **Aceito em**: 17/04/2023 – **Publicado em**: 13/12/2023

[1] Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis - UCP, Pós-Graduada em Psicopedagogia (UFF), Supervisão e Orientação Escolar (UCP), Administração Escolar (UCAM), Tecnologia Educacional (Plínio Leite) e Graduada em Pedagogia (UCP).

[2] Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis – UCP. Pós-Graduada em Psicopedagogia (FIJ), Graduada em Psicologia (UFJF) e em Pedagogia (UNINTER).

[3] Mestra em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis – UCP. Pós-Graduada em Educação Transformadora (PUC/RS) e em Metodologia do ensino de Língua Portuguesa (UGF/SP). Graduada em Jornalismo (FACHA/RJ). Graduada em Letras (UNESA).

DOI: https://doi.org/10.12957/redoc.2023.66859

Revista Docência e Cibercultura

(TRIPP, 2005), with the main objective of describing and analyzing the process of planning, implementing and evaluating the aforementioned project, which sought to broaden the literary, social and digital horizons of students during the period. of remote learning due to the Covid-19 pandemic. Therefore, we reread the studies of Rildo Cosson (2021) on literary literacy and Jauss (1979) on the theory of Reception Aesthetics and we developed didactic sequences, correlating them to the Reception Method, proposed by Bordini and Aguiar (1993). To didactically organize the activities, we use different technological tools applied in a virtual environment, through active methodologies (BACICH, 2018). As a result of this pedagogical intervention project, we verified that, from the formation of virtual reading circles, the students demonstrated awareness of the expansion of both literary, social and digital horizons. Thus, the final considerations of this study point to the maturing of discussions and proposals about experiments with literary reading at school and the use of technological tools in education.

**KEYWORDS:** Virtual reading wheel. Active methodologies. Literary literacy

**RESUMEN**

Este artículo presenta los resultados obtenidos a partir de la implementación, en un entorno virtual, del proyecto de intervención pedagógica "Rueda virtual de lectura: ¡Quien cuenta un cuento supera los desafíos!" con alumnos de 6º grado de una escuela pública de la ciudad de Juiz de Fora, en Minas Gerais. El estudio utilizó como marco metodológico la investigación-acción (TRIPP, 2005), con el objetivo principal de describir y analizar el proceso de planificación, implementación y evaluación del referido proyecto, que buscaba ampliar los horizontes literarios, sociales y digitales de los estudiantes durante el período de enseñanza a distancia, debido a la pandemia de COVID-19. Para ello, releemos los estudios de Rildo Cosson (2021) sobre la alfabetización literaria y de Jauss (1979) sobre la teoría de la Estética de la Recepción y desarrollamos secuencias didácticas, correlacionándolas con el Método de la Recepción, propuesto por Bordini y Aguiar (1993). ) . Para organizar didácticamente las actividades, utilizamos diferentes herramientas tecnológicas aplicadas en un entorno virtual, a través de metodologías activas (BACICH, 2018). Como resultado de este proyecto de intervención pedagógica, comprobamos que, a partir de la formación de círculos virtuales de lectura, los estudiantes mostraron conciencia de la ampliación de horizontes, tanto literarios como sociales y digitales. Por lo tanto, las consideraciones finales de este estudio apuntan a la maduración de discusiones y propuestas sobre experiencias con la lectura literaria en la escuela y el uso de herramientas tecnológicas en la educación.

**PALABRAS CLAVE:** Rueda de lectura virtual. Metodologías activas. Alfabetización literaria

# INTRODUÇÃO

A crise causada pela COVID-19, em 2020, segundo levantamento realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), levou ao fechamento de escolas e universidades em todo o país e no mundo, afetando a vida de mais de 90% dos estudantes (UNESCO, 2020). De acordo com dados recentes da referida organização, numa escala global, as escolas permaneceram totalmente fechadas por um período de 18 meses e, nos países que mantiveram o fechamento por um tempo mais prolongado, as aulas foram disponibilizadas por diferentes meios que envolveram o acionamento de diversos suportes: ambientes on-line, materiais impressos e até aulas por tevê e rádio (UNESCO, 2020).

No Brasil, de acordo com Macedo (2021), quando consideramos as questões do acesso e do acompanhamento das atividades remotas on-line por estudantes do ensino básico, identificamos "a ausência de políticas educacionais focadas em garantir a conectividade e o direito à educação no ano de 2020" (MACEDO, p. 264). Segundo a autora, esta ausência foi notada,

DOI: https://doi.org/10.12957/redoc.2023.66859



principalmente, em nível federal. Sendo assim, explicita-se, no dizer de Macedo (2021), a conclusão de que "Deixados à própria sorte, coube às diversas escolas públicas, famílias e professores encontrarem soluções criativas e paliativas para tentar manter a conexão com seus estudantes que não tinham acesso à internet e equipamentos digitais adequados" (MACEDO, p. 265).

Considerando, portanto, todo esse contexto imposto pela pandemia e o fechamento prolongado das escolas no município de Juiz de Fora, em Minas Gerais, até setembro de 2021, iniciou-se, em fevereiro deste ano, o projeto de intervenção pedagógica "Roda de leitura: Quem conta um conto supera desafios", com alunos do 6º ano, da rede pública, de maneira a tentar minimizar os impactos no aperfeiçoamento da competência leitora dos alunos, causados pelo afastamento físico de estudantes e professores por conta do surgimento do novo coronavírus. Para viabilizar o desenvolvimento deste projeto e o encontro com os alunos, quando a escola ainda se encontrava fechada, o ambiente virtual foi utilizado, por meio de encontros semanais, no Google Meet [4].

Posto isto, uma vez pautado nos conceitos que envolvem o letramento literário (COSSON, 2021), esclarecemos que este projeto teve como objetivo principal promover o acesso, o conhecimento e o gosto pela leitura de textos variados, principalmente o literário, desenvolvendo nos estudantes o senso crítico, em tempos de ensino remoto, devido ao cenário pandêmico. Ademais, entendemos que este movimento contribuiu para não tornar o acesso à leitura um privilégio de poucos, embora tenhamos consciência de que, em muitas cidades e escolas brasileiras, esse direito não foi assegurado de forma plena, uma vez que a leitura dialogada foi impossibilitada pela falta de conectividade entre professores e alunos. Acerca deste último tópico, consideramos oportuno salientar que, de modo geral, compreendemos o letramento literário enquanto função social da escola - o que demanda a compreensão do poder humanizador do material literário e não apenas a elaboração de tarefas protocolares.

Este artigo, portanto, está dividido em três seções. Na primeira, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre os estudos de Cosson (2021) em relação ao conceito de letramento literário, e de Jauss (1979), sobre a estética da recepção, utilizando o Método Recepcional, proposto por Bordini e Aguiar (1993), para elaborar as sequências didáticas apresentadas aos alunos participantes da roda de leitura virtual.

Na segunda seção, discorremos sobre o percurso metodológico traçado para desenvolver o presente estudo que utilizou a pesquisa-ação como referencial metodológico. Para tanto, descrevemos o projeto "Roda de leitura: Quem conta um conto supera desafios!", explicitando

[4] Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google. É um dos dois serviços que substituem a versão anterior do Google Hangouts, o outro é o Google Chat.

DOI: https://doi.org/10.12957/redoc.2023.66859



os objetivos que nortearam sua construção e o desenvolvimento deles. Apresentamos também breve descrição dos alunos participantes, focalizando o contexto sociocultural em que estão inseridos. Além disso, destacamos, por meio das narrativas dos alunos, suas percepções em relação aos encontros remotos.

Na terceira seção, apresentamos os resultados obtidos a partir da sequência didática desenvolvida em quatro aulas.

*As aulas de literatura: quando a metodologia é ativa?*

Quando se elege textos literários para leitura na escola, corre-se o risco de institucionalizá-los a tal ponto que a atividade leitora se torna uma espécie de mero artifício para o trabalho com atividades outras que, por vezes, extrapolam o próprio sentido do texto e do fazer literário.

Desta forma, o letramento literário, enquanto atividade significativa tanto para os professores quanto para os alunos, parte do princípio de que é preciso fortalecer e ampliar o estímulo à leitura a partir de propostas que superem práticas usuais que se abastardam do texto, reduzindo-o ou simplificando-o.

Contrapondo-se a este alheamento do texto literário, Cosson defende que

> A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita [...] é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos (2021, p. 16).

A partir disso, é possível constatar que a literatura é um saber que não se esgota no indivíduo. Ela articula saberes sobre o homem e o mundo que, por meio da palavra, é constantemente reconstituído. A literatura, como nos lembra Cosson, "é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade" (p.17). Em outras palavras, a literatura nos permite experimentar outros modos de estar no mundo, no tempo e no espaço, tornando o mundo mais compreensível, sem anular quem somos. Neste sentido, para que essa função humanizadora da literatura seja garantida na escola, o autor defende uma mudança de rumos na didatização dos textos, por meio do letramento literário.

Assim, define o letramento literário como "uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola" (2021, p. 23). Neste universo, o autor considera que, para haver de fato letramento literário na escola, é preciso ir além do incentivo ou da obrigatoriedade da leitura de textos. Isto

DOI: https://doi.org/10.12957/redoc.2023.66859

Revista Docência e Cibercultura

porque, no ambiente escolar, a literatura não deve servir apenas ao entretenimento, mas à exploração de um lócus: o lócus de conhecimento sobre o universo do literário.

O que queremos ressaltar, portanto, é que o trabalho com a literatura na escola não deve ser reduzido a uma única função. Seguindo nesta mesma esteira de pensamento, Bordini e Aguiar (1993) pontuam que o trabalho com a leitura de textos literários deve sobretudo promover "a tessitura de um universo de informações sobre a humanidade e o mundo que gera vínculos entre o leitor e os outros homens" (p. 10). A partir desses pressupostos, as autoras também destacam que essa tessitura que o contato com os textos literários promove torna a leitura prazerosa ao passo que possibilita a identificação dos leitores com a história e a apropriação de um universo que abale suas certezas, oferecendo-lhes novos modos de interpretar a si ao mundo.

Desta forma, Bordini e Aguiar ressaltam que "O ato de ler pode ser duplamente gratificante. No contato com o conhecido fornece a facilidade da acomodação, a possibilidade de o sujeito encontrar-se no texto. Na experiência com o desconhecido, surge a descoberta de modos alternativos de ser e de viver (1993, p. 26). Posto isto, apresentaremos a seguir as duas teorias que sustentaram o desenvolvimento das práticas que nortearam o projeto de intervenção pedagógica Roda de leitura: Quem conta um conto supera desafios!

Como o objetivo do projeto focalizava a ampliação do universo leitor dos estudantes, elegemos, então, a Estética da Recepção, teoria formulada por Hans Robert Jauss, como um dos pressupostos teóricos-metodológicos do projeto, por apresentar o leitor como foco principal do processo de leitura. Segundo esta teoria, o leitor é uma parte essencial da obra, uma peça fundamental e ativa na construção e no processo de significação dos textos. Portanto, acolhemos esta teoria por sustentar que "a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida" (JAUSS, 1979, p. 28).

Inspiradas nos pressupostos teóricos da Estética da Recepção, as autoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar (1993) elaboraram o Método Recepcional, que foi adotado durante as sessões de leitura com os alunos participantes do projeto. Por conseguinte, o Método Recepcional também consiste na reflexão sobre o universo das obras literárias a partir das percepções do leitor, o que demanda uma participação ativa do estudante ao longo do processo de leitura de um texto literário.

Considerando isto, cabe ao professor partir do horizonte de expectativas do grupo, o que sugere compreender os interesses literários e vivências que caracterizam tal grupo, provocando

situações que propiciem o questionamento desse horizonte. Tal atitude implicaria um

DOI: https://doi.org/10.12957/redoc.2023.66859



> distanciamento do estudante, uma vez que revisa criticamente seu próprio comportamento, redundando na ruptura do horizonte de expectativas e seu consequente alargamento. Com o ajustamento a essa nova situação, o passo seguinte é a oferta pelo professor de diferentes leituras que, por se oporem às experiências anteriores, problematizam o aluno, incitando-o a refletir e instaurando a mudança através de um processo contínuo. Como o sujeito é entendido como um ser social, sua transformação implica a alteração do comportamento de todo o grupo, atingindo a escola e a comunidade (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 85).

De forma resumida, o Método Recepcional baseia-se no desenvolvimento das seguintes etapas:

> 1ª) A determinação do horizonte de expectativas, que envolve a detecção das "aspirações, valores e familiaridades dos alunos com respeito à literatura"
> 2ª) Atendimento do horizonte de expectativas, que visa satisfazer às necessidades dos estudantes, considerando os textos escolhidos por eles e as estratégias e procedimentos de ensino que mais os agradem.
> 3ª) Ruptura do horizonte de expectativas, que estabelece "a introdução de textos e atividades de leitura que abalem as certezas e costumes dos alunos, seja em termos de literatura ou de vivência cultural"
> 4ª) Questionamento do horizonte de expectativas, envolve a comparação entre as duas etapas anteriores, levando os alunos a detectarem os desafios encontrados no contato com os textos apresentados na terceira etapa. Esta avaliação é importante para que, tomando consciência da relação que estabeleceram os textos, os alunos possam ampliar seu horizonte de expectativas.
> 5ª) Ampliação do horizonte de expectativas, etapa que envolve a percepção de que a leitura não é apenas uma tarefa escolar, mas um modo de ver o mundo. Nessa fase, portanto, os alunos devem tomar consciência das ampliações e aquisições conquistadas a partir do contato com a literatura. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 88).

Considerando tais etapas propostas pelas autoras, descreveremos, na seção a seguir, as atividades desenvolvidas no projeto. No entanto, cabe ressaltar ainda que tais atividades, devido à situação de fechamento das escolas na pandemia, foram planejadas a partir do uso de diferentes dispositivos tecnológicos digitais. Este ponto merece destaque não apenas para ressaltar o uso dos dispositivos em si, mas para evidenciar de que maneira as aulas de leitura, sustentadas pela postura ativa de professores e alunos, foram beneficiadas pelo uso da tecnologia, contribuindo para o acesso e o bom andamento das aulas no formato remoto.

Levando em conta este contexto pandêmico e o novo cenário em que a escola se viu imersa, a aplicação do Método Recepcional em ambiente virtual possibilitou que os alunos interagissem e construíssem, de forma colaborativa, a ampliação de seus horizontes de expectativa em relação ao texto literário. Entendemos, portanto, que a metodologia utilizada no projeto foi ativa não porque simplesmente fez uso de recursos tecnológicos, mas porque o professor assumiu a postura de

> um maestro na sala de aula que estimula uma postura prospectiva no aluno. Isso significa assumir dois papéis: o de disparador e o de vinculador sociocultural. No primeiro, ele incentiva e dispara a participação oral, escrita ou multimidiática,

**DOI:** https://doi.org/10.12957/redoc.2023.66859



> auxiliando-o a desenvolver habilidades de compreensão e aprendizagem que são situadas. No segundo papel, ele incita os ouvintes a articular a sua posição sociocultural dentro da sala de aula e do contexto vivido. Na articulação de uma comunicação ecológica, o espaço da sala de aula se configura em um ambiente ritmado e que, portanto, não privilegia nem a ação do professor nem a dos alunos. (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019, p. 44).

Assumimos, portanto, como metodologia ativa toda ação didática que, de fato, resulte "em uma qualidade interacional e conectiva que anuncia a passagem da aprendizagem que ocorre no ambiente a uma aprendizagem com o ambiente" (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019, p. 46). Neste universo, concordamos com as autoras ao defenderem como metodologia ativa toda prática didática que envolve criatividade, dialogismo e interação como princípios fundamentais. Foi a este princípio orientador que as metodologias utilizadas no projeto se vincularam.

## PERCURSO METODOLÓGICO

A investigação orientou-se pelos princípios da pesquisa-ação (TRIPP, 2005), por acolher melhor os objetivos deste estudo, uma vez que, como o próprio nome já diz, envolve a pesquisa unida à ação. Para tanto, optou-se por intervir no processo de ensino-aprendizagem para compreender como o trabalho com a literatura, por meio da utilização de recursos digitais, pode favorecer a consciência da ampliação de horizontes tanto literários quanto sociais e digitais de estudantes de uma escola pública da cidade de Juiz de Fora, durante o período de ensino remoto. Contudo, foram desenvolvidas e descritas quatro atividades que geraram dados produzidos ao longo de quatro aulas com estudantes do 6º ano da referida instituição.

No entanto, como adverte Tripp, é importante não assumir uma definição vaga sobre este tipo de pesquisa, associando-a a uma investigação da prática, mas encarando-a sobretudo como "como toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática" (TRIPP, 2005, p. 443), sendo importante reconhecê-la, então, como um dos variados tipos de investigação-ação. No campo educacional, o autor ressalta que

> A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas (TRIPP, 2005, p. 445).

Sendo assim, Tripp (2005, p. 453-454) considera alguns eixos como estruturantes no processo

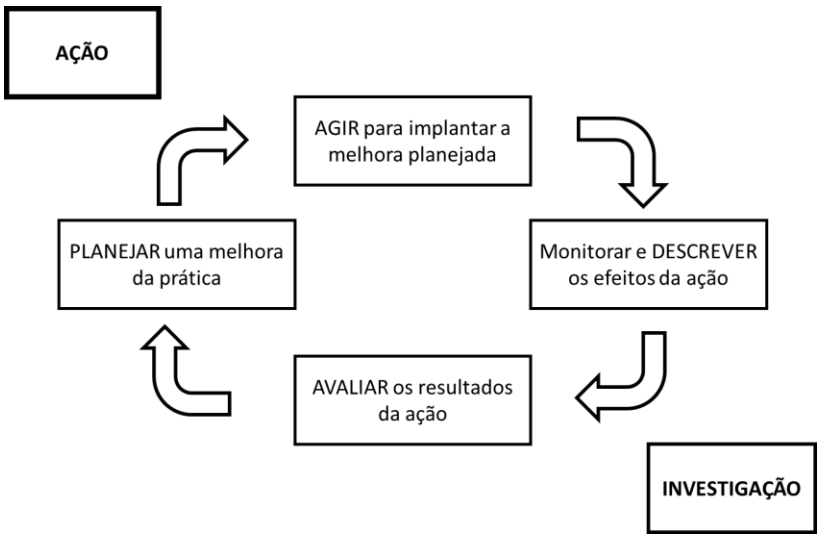
DOI: https://doi.org/10.12957/redoc.2023.66859

Revista Docência e Cibercultura

de pesquisa-ação, dos quais destacam-se:

> a) *o ciclo da pesquisa-ação*, que inclui todas as atividades do ciclo básico de investigação-ação: planejar – agir – descrever e avaliar. [ver Figura 1];
> b) *a pesquisa-ação*, que começa com um reconhecimento, uma vez que parte de uma análise situacional que produz ampla visão do contexto da pesquisa-ação, práticas atuais, dos participantes e envolvidos;
> c) *a pesquisa-ação num ciclo interativo*, que consiste num processo corrente, repetitivo, no qual o que se alcança em cada ciclo fornece o ponto de partida para mais melhora no seguinte;
> d) *a investigação-ação*, utilizada em cada fase, porque se procede mediante, talvez, muitos ciclos de investigação-ação quando se atua em cada uma das fases do ciclo de pesquisa-ação;
> e) *a reflexão é essencial para o processo de pesquisa-ação*, posto que deve ocorrer durante todo o ciclo. Isso se perde quando o processo é reduzido a 'planeje, faça, reflita', como acontece muitas vezes em educação e
> f) *a pesquisa-ação tende a ser participativa*, já que funciona melhor com cooperação e colaboração porque os efeitos da prática de um indivíduo isolado sobre uma organização jamais se limitam àquele indivíduo.

**FIGURA 1 - Diagrama representativo das quatro fases do ciclo básico de pesquisa-ação**




**Fonte: TRIPP, 2005, p. 446**

Como mostra a Figura 1, tanto a questão da pesquisa quanto da ação requisita uma "ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica" (TRIPP, 2005, p. 447).

Ademais, de acordo com Burns (1999), é importante considerar uma fase antes de iniciar a produção de dados, que envolve a observação do fato em contextos parecidos e a leitura de textos acadêmicos que abordem o problema pesquisado. Na visão da autora, considerar esta fase gera subsídios para um maior aprofundamento do estudo, além de um refinamento das

DOI: https://doi.org/10.12957/redoc.2023.66859



ideias.

Assim sendo, considerando os pressupostos apresentados, elegemos a pesquisa-ação como metodologia para este estudo, uma vez que:

a) as pesquisadoras – sendo uma a professora da turma e a outra uma professora convidada – partiram de um problema, a saber, o letramento literário em tempos de ensino remoto, devido à pandemia do Covid-19;
b) após a identificação do problema, desenvolveu-se um plano para realizar o levantamento dos dados;
c) em seguida, foram elaboradas sequências didáticas, divididas em sessões, a partir do uso de diferentes recursos e dispositivos digitais e
d) por fim, os resultados foram avaliados, considerando reflexões realizadas ao longo de todas as fases da pesquisa.

Considerando, portanto, tais perspectivas, descreveremos a seguir o contexto em que o estudo foi realizado e as atividades desenvolvidas.

*O projeto*

A escola municipal em que o projeto foi desenvolvido planeja suas ações pedagógicas na perspectiva de auxiliar no desenvolvimento integral do educando independente do contexto e das adversidades vivenciadas. Nesse âmbito, cabe ao professor a ação de organizar uma pedagogia adequada às reais necessidades do aluno. Portanto, o trabalho com projetos faz parte da proposta pedagógica da instituição, por oferecer a oportunidade de contextualizar e experimentar diversas possibilidades no momento de interação e construção junto ao aluno, num intenso ciclo de crescimento e desenvolvimento. Este pensamento é endossado nas palavras de Dewey quando pontua que “educação não é preparação, nem conformidade. Educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer. Vida e crescimento não estão subordinados a nenhuma outra finalidade, salvo mais vida e mais crescimento” (DEWEY, 2010, p. 53).

Portanto, na medida em que surgem os desafios, maior é a necessidade de reconstrução de práticas. Além disso, em tempos tão difíceis, por conta da crise provocada pela pandemia de COVID-19, o projeto Sala de Leitura da referida escola desenvolveu o projeto Roda de Leitura: quem conta um conto... supera desafios! O trabalho, sob o viés da leitura de contos e da análise das narrativas dos alunos participantes, foi elencado por possibilitar o desenvolvimento do letramento, bem como a ampliação do repertório literário dos alunos, com leveza e, ao mesmo tempo, com a potencialidade que a literatura oferece. Outrossim, promover o diálogo, na perspectiva de uma escuta ativa e sensível, com o objetivo de escutar atentamente, não só com os ouvidos, mas com todos os sentidos em alerta, permitiu aproximar corpos repletos de

DOI: https://doi.org/10.12957/redoc.2023.66859



subjetividades, compartilhar angústias e anseios por dias melhores.

*Perfil da escola e dos estudantes*

Situada na zona norte da cidade de Juiz de Fora, a instituição de educação pública funciona no horário das 7h às 18h15min. Atualmente, atende 775 alunos, sendo 74 na educação infantil, 359 alunos no fundamental I e 342 no fundamental II. O sexto ano é composto por três turmas, num total de 85 educandos. O perfil social e econômico dos estudantes participantes do projeto foi delineado por meio de dados compilados a partir de um questionário on-line construído no Google Forms [5]e apresentou os seguintes dados sociais e econômicos das famílias:

Verificou-se que 12,5% das famílias vivem sem nenhuma renda, 50% com até um salário-mínimo, 31,3% com 1 a dois salários-mínimos, e 6,2% com 2 a 3 salários-mínimos, ficando evidente que metade dos estudantes vivem com uma renda de até 1 salário-mínimo e a outra metade apresenta uma situação econômica diversificada, com preponderância de uma renda na escala de 1 a 2 salários-mínimos

Em relação ao número de habitantes por domicílio, conforme apresentado no Gráfico 2, o levantamento mostrou que 43.8% residem com 4 a 6 pessoas e 56,2% com 1 a 3 pessoas, mostrando discreta diferença de 12,4% no número de habitantes por domicílio.

Quanto ao nível de escolaridade dos responsáveis, 66,7 % das mães possuem ensino médio completo, 22,2% fundamental II e 11,1% ensino superior. Com relação à escolaridade dos pais, 44,4% concluíram o ensino médio, 22,2% o ensino fundamental I, 16,7% o ensino fundamental II e 16,7% não souberam responder. Vale ressaltar que nenhum dos entrevistados do gênero masculino apresenta ensino superior.

*Roda de Leitura Virtual*

Segundo Garcia (2020, p. 12), uma roda de leitura consiste em um espaço literário de diálogo, definido por

> [...] um círculo ou semicírculo, reunindo determinado número de pessoas em torno de um leitor-guia. O leitor-guia lê o texto em voz alta, em geral, o distribui para que os participantes da roda acompanhem sua leitura. Dinamizar o grupo, fazer com que as pessoas se expressem e postulem de forma aberta e dinâmica suas questões, além de conhecimentos básicos em torno do que é lido, são qualidades que se esperam do leitor-guia.

[5] Google Forms é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google.

**DOI:** https://doi.org/10.12957/redoc.2023.66859

Revista Docência e Cibercultura

Dada a necessidade de medidas de distanciamento para o controle da pandemia de COVID-19, a roda de leitura aconteceu por meio encontros virtuais, realizados a partir da ferramenta digital Google Meet. Desta forma, promoveu-se o encontro dos educandos, mesmo que virtualmente, possibilitando a oportunidade de interação social, como mostra a imagem a seguir:

As sessões duravam de uma hora a uma hora e meia, divididas entre leitura e debate. Os encontros virtuais aconteceram durante o primeiro semestre letivo de 2021, às segundas-feiras, das 17h e 30min às 18h e 30min. Embora todos os alunos do sexto ano tenham sido convidados, 16 alunos participaram efetivamente dos encontros, sendo 7 alunos com 11 anos, 6 alunos com 12 anos, 1 aluno com 13 anos, 1 aluno com 14 anos e 1 aluno com 16 anos, o que evidencia a heterogeneidade do grupo em relação à faixa-etária e a distorção idade-série que as turmas do 6º ano ainda apresentam na escola.

Por conseguinte, uma vez que o maior desafio da educação, durante a pandemia, tenha sido lidar com a exclusão digital, as propostas de trabalho nas rodas de leitura também foram oferecidas por meio de material impresso para que os demais alunos, sem acesso à internet, pudessem participar.

Para o desenvolvimento das atividades remotas, foram utilizados dispositivos digitais, tais como a plataforma Google Classroom[6], WhatsApp[7], Google Forms, Padlet[8] e Google Meet. Esses dispositivos, no entanto, foram pensados e utilizados de forma a potencializar os objetivos do projeto, que previu uma abordagem pedagógica e metodológica mais ativa, em que o professor, longe de ser um transmissor de informações, atuou como mediador da aprendizagem.

Nesse sentido, a posição de autoria assumida pelo professor não excluiu a do aluno, que também pode experienciar sua autoria ao explorar novos horizontes tanto literários quanto digitais. Ademais, foi possível que todos tomassem decisões acerca do que desejavam conhecer, criando e recriando conhecimentos, a partir de interações que permitiram não só a comunicação, mas a reflexão e cocriação de novas formas de construir conhecimentos. Neste universo das metodologias ativas, associadas ao uso da tecnologia,

> quando pensamos sobre a forma como os estudantes podem fazer uso das tecnologias

[6] O Google Sala de Aula (Google Classroom, em inglês) é uma plataforma central de ensino e aprendizagem. Fonte: https://edu.google.com/intl/ALL_br/products/classroom/. Acesso em 30 de outubro de 2021.

[7] Aplicativo desenvolvido para troca de mensagens e chamadas rápidas. Disponível para celulares em todo o mundo. Fonte: https://www.whatsapp.com/?lang=pt_br. Acesso em 30 de outubro de 2021.

[8] O Padlet é uma plataforma em que é possível criar murais interativos e colaborativos. Fonte: https://ceduc.unifei.edu.br. Acesso em 31 de outubro de 2021.

DOI: https://doi.org/10.12957/redoc.2023.66859



> digitais como fonte de informações e recurso para construção de conhecimentos, é importante a reflexão sobre o que é solicitado deles como tarefas de aprendizagem. As propostas feitas pelos professores devem ser objeto de reflexão para esses estudantes (BACICH, 2018, p. 133).

Portanto, todas às sextas-feiras, um texto, previamente sugerido pelos alunos, era postado na plataforma Google Classroom com as respectivas questões a serem discutidas e, posteriormente, respondidas. Às segundas, aconteciam os encontros pelo Meet, sendo que o link de acesso era previamente disponibilizado no grupo de WhatsApp - criado exclusivamente para o projeto com os alunos do sexto ano.

Durante as sessões, o texto era lido e as narrativas acompanhadas e registradas pelo professor mediador. Ao final de cada encontro, os alunos contribuíam para a construção de um mural na ferramenta Padlet, com postagens sobre a temática do dia. O Google Forms foi usado em três momentos: para levantamento do tipo de conto que interessava à turma, para descrever o perfil social dos alunos e para avaliação dos encontros.

*Sessões*

Com o objetivo de compartilhar e descrever as experiências vividas, serão relatados quatro dos doze encontros ocorridos durante o primeiro semestre de 2021. Dividimos as sessões em 01, 02, 03 e 04, para fins de organização, e utilizamos as iniciais de nomes fictícios para identificar os estudantes e garantir a privacidade dos participantes[9], cujas narrativas aparecem transcritas a seguir.

*Sessão 01: Caso de escola/ Gaitinha de Carlos Drummond de Andrade*

A primeira sessão aconteceu após postagem no Classroom de um vídeo com a apresentação da professora, uma breve fala sobre a proposta e um convite para o encontro no Google Meet. O conto trabalhado foi Caso de Escolha, de Carlos Drummond de Andrade, visto que, posteriormente, os alunos escolheriam o tipo de conto que seria trabalhado no decorrer do semestre. Sendo assim, durante o debate, narrativas sobre o conto e a vida pessoal se misturavam, no sentido de que falar do texto era também falar das próprias experiências, da cultura e da identidade que os marcavam. Este aspecto pode ser observado por meio da análise dos comentários escritos pelos participantes do projeto:

a) “Entendo perfeitamente a dificuldade do personagem para fazer a escolha. Uma vez não conseguia escolher com quem viajaria nas férias, minha mãe, ou meu pai.” Aluna A.M

[9] Esta pesquisa processou-se com consentimento livre e esclarecido dos participantes por seus representantes legais, que manifestaram a sua anuência à participação na pesquisa.

DOI: https://doi.org/10.12957/redoc.2023.66859

Revista Docência e Cibercultura

b) “Escolher não é fácil, uma vez tive que escolher em qual campeonato de jiu-jitsu eu participaria, já que dois torneios importantes estavam agendados para o mesmo dia.” Aluna B. C

Para a determinação do horizonte de expectativas, de acordo com o Método Recepcional proposto por Jauss (BORDINI; AGUIAR, 1993), foi necessário fazer um diagnóstico do grupo a fim de analisar, dentre outros aspectos, os interesses, os níveis de leitura e tudo o mais que estivesse relacionado ao horizonte cultural dos estudantes. Sendo assim, ficou combinado que, para o próximo encontro, preencheriam dois formulários no Google Forms, para registrar as sugestões de contos, bem como para traçar o perfil social do grupo. Os questionários ficaram disponíveis plataforma Classroom e no grupo de WhatsApp.

*Sessão 02: O Patinho Feio*

Atendendo às sugestões dos estudantes para trabalhar com contos de fadas, o Patinho Feio foi o conto selecionado com o objetivo de abalar as certezas e costumes em termos de vivência cultural, por apresentar a possibilidade de explorar o tema de inclusão social, o que corresponde às etapas 2, o atendimento ao horizonte de expectativas, e 3, a ruptura do horizonte de expectativas, do método aplicado.

Sendo assim, após a leitura do texto e a exibição de um vídeo no Youtube sobre uma reflexão do conto, os alunos debateram sobre inclusão, estereótipos de beleza e a necessidade de empatia. Com os relatos de experiências, refletiram sobre comportamentos e como poderiam orientar as pessoas. Essas reflexões aparecem registradas adiante:

a) “Professora, nunca pensei nessa história como exclusão, isso é muito triste.” Aluna C.T

b) “Na escola, tinha uma menina que não gostava de mim e falava que eu não era confiável, só para me excluírem.” Aluna D.N

c) “Quando eu estudava numa escola particular, eu não tinha amigos e até fazer amizades, me senti excluído, isso não foi nada bom.” Aluno E.S

d) “Quando cheguei aqui, tinha uma menina que não gostava de mim, aí ela chamava todas para as brincadeiras, menos eu.” Aluna F.P

e) “Tem que aceitar as diferenças” Aluno G.M

*Sessão 03: A Bela e a Fera*

DOI: https://doi.org/10.12957/redoc.2023.66859

ReDoC Revista Docência e Cibercultura

Com o debate do conto A Bela e a Fera, os alunos demonstraram um amadurecimento na leitura do texto e ampliação da leitura de mundo, ao aprofundarem as reflexões sobre questões sociais, direitos da mulher, amor aos pais, valores das pessoas, além do valor à aparência física. Os comentários sobre este conto, estão elencados a seguir.

a) “Professora, a Bela era inteligente, lia para as pessoas, fazia um trabalho social.” Aluna F.C

b) “O amor sempre supera as dificuldades. Minha irmã mais nova tem pouca atenção do meu pai, porque ele trabalha à noite e dorme durante o dia, em compensação, minha irmãzinha tem minha atenção e meu amor.” Aluna B.P

c) “A Bela olhou para a Fera com o coração.” Aluno H.L

d) “A Bela demonstrou seu amor pelo pai, devemos cuidar dos nossos pais.” Aluno S.B

e) “É preciso olhar além das aparências.” Aluna T.R

f) “A Bela foi a protagonista, ela salvou todos.” Aluna F.J

g) “Nunca vou aceitar receber menos que um homem se trabalhar na mesma coisa que ele.” Aluna R.G

Durante esse encontro, um aluno em específico despertou uma atenção especial. Participativo nos encontros virtuais, nunca havia feito devolutiva escrita das propostas na plataforma Classroom. Então, foi solicitado que permanecesse na sala de aula do Meet ao final da sessão para uma conversa. Aluno novato na escola, disse que não sabia ler. Desta forma, a partir deste encontro, um trabalho paralelo de alfabetização foi desenvolvido com o mesmo e, após esta conversa, ele passou a fazer suas devolutivas em áudios enviados para o WhatsApp privado da professora.

*Sessão 04: A Princesa e o Sapo*

Nesta sessão, os alunos foram levados a perceber que, com as adaptações dos contos de fadas em filmes infantis, as histórias de princesas ficaram muito semelhantes. Entretanto, com o avanço das sessões e a leitura dos detalhes das histórias, foi-se construindo uma identidade única para cada conto e a expressão “e eles viveram felizes para sempre” passou a ser questionada, aplicando-se assim a 4ª etapa do método, que se refere ao questionamento do horizonte de expectativas.

DOI: https://doi.org/10.12957/redoc.2023.66859



A roda para leitura do conto A Princesa e o Sapo foi a mais longa, com duração de uma hora e quarenta e cinco minutos. Os alunos debateram sobre a Disney ter construído uma personagem negra para ser princesa, mas destacaram que o filme reforça todo o estereótipo do negro na sociedade, visto que a princesa pertence a uma família pobre, que trabalha para brancos e precisa se casar para melhorar suas condições de vida. Os debates apresentavam repertórios das reflexões dos encontros anteriores, acrescidos de um olhar cada vez mais crítico, como pode ser observado a seguir.

a) “Professora, existe aqui uma rejeição ao sapo, pela aparência dele.” Aluna K.O

b) “De novo fala do valor das pessoas pela aparência.” Aluna D.J

c) “Na história princesa diz que não tem sobrenome. Claro que tinha, só que não era de família rica.” Aluno E.T

d) “A mãe de um amigo meu, muito rico, perguntou de qual família eu sou, respondi que sou de uma família humilde.” Aluno E.T

e) “Outro dia, a Patrícia Abravanel usou uma maquiagem de pele negra para se fantasiar de pobre.” Aluna D.J

f) “A Disney pensou em colocar uma princesa negra só para falar que não era preconceituosa, mas antes de virar princesa a personagem era pobre e sua mãe trabalhava para ricos brancos.” Aluno S.O

g) “Não gosto dos estereótipos. Uma personagem de novela, para ficar feia colocava óculos e tinhas espinhas no rosto. Tenho espinhas, uso óculos e não sou feia”. Aluna D.J

h) “Não entendo porque uma princesa precisa casar com príncipe para ficar rica.” Aluna B.M

i) “Nessas histórias, as princesas escolhem marido porque são ricos ou são acordadas com beijo de um homem sem elas permitirem.” Aluna I.F

*Avaliação do ciclo de sessões com os alunos: resultados e discussões*

Ao concluir o ciclo de sessões com a temática proposta pelos alunos, mediando diálogos, descobertas, dúvidas, ou simplesmente conversas cotidianas, foi sugerido que escolhessem um dos contos trabalhados ou outro, se assim o desejassem, para elaborar uma reescrita, pensando nos marcadores sociais discutidos e em suas vivências. Desta forma, durante algumas sessões subsequentes, suas produções foram compartilhadas com o grupo.

**DOI:** https://doi.org/10.12957/redoc.2023.66859

Revista Docência e Cibercultura

Sendo assim, após a análise das produções realizadas pelos alunos, percebeu-se que os educandos demonstraram consciência da ampliação de horizontes tanto literários quanto sociais e digitais. Sobre o contato dos alunos com os dispositivos digitais, importa ressaltar que os resultados positivos não foram obtidos apenas pela inserção da tecnologia no ambiente de aprendizagem, mas principalmente pela mudança nos papéis exercidos tanto pelo professor quanto pelos alunos.

Portanto, concordamos com Bacich quando pontua que

> os estudantes têm habilidades para o uso das tecnologias digitais, mas nem sempre sabem como selecionar, interpretar, organizar e comunicar de forma eficiente os conteúdos que encontram. A mudança de papel do professor nesse processo tem como objetivo a busca por estratégias que, incorporadas às aulas consideradas tradicionais, potencializem o papel do estudante em uma postura de construção de conhecimentos, com o uso integrado das tecnologias digitais nesse percurso (2018, p. 135).

Por fim, além da produção escrita, os alunos também responderam a um questionário para avaliar a experiência vivida no primeiro semestre de 2021 no projeto Roda de Leitura: Quem conta um conto supera desafios!

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de toda a fase de planejamento, implementação e avaliação do projeto Roda de Leitura: Quem conta um conto supera desafios! constatamos que a responsabilidade do professor no processo de construção de aprendizagens do aluno sugere contínua reflexão para avaliar e buscar novas práticas que viabilizem a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos nesse processo. Desta forma, compreendemos que uma educação de qualidade pressupõe que o professor tome consciência de que seu fazer pedagógico é também determinante para o desenvolvimento do aluno em suas diversas dimensões enquanto sujeitos críticos e de direitos.

Em tempos atuais, associar a proposta pedagógica à leitura reflexiva, às narrativas e à escuta é criar espaço para a manifestação da subjetividade do educando. Nesse sentido, tão oportunas são as palavras de Larrosa (2002, p. 133) ao afirmar que “Pensar a leitura como formação implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não só com o que o leitor sabe, mas também, com aquilo que ele é”.

Nesse âmbito, por acreditar na importância da subjetividade no universo escolar e pensar arte e literatura como práticas que podem alcançar tanto o letramento literário quanto a libertação

DOI: https://doi.org/10.12957/redoc.2023.66859



subjetiva, vale afirmar que, apesar das dificuldades enfrentadas pela Roda de Leitura, no primeiro semestre de 2021, devido ao contexto pandêmico, o projeto despertou o olhar para novas possibilidades pedagógicas e para a compreensão da necessidade de uma metodologia mais ativa e personalizada que propicie ouvir e observar o aluno no cotidiano escolar enquanto sujeito de decisão e participação. Quanto a este tópico, observamos que:

> Quando a perspectiva de personalização de ensino é colocada em prática, isso não significa apenas dar a chance de escolha ao aluno para que ele decida seu percurso e afirmar que com essa oportunidade ele irá aprender mais e melhor. Mais do que isso, significa oferecer condições para que o percurso seja compartilhado e para que as decisões sobre os próximos passos possam ser tomadas de forma conjunta, entre estudante e educador; para que as ações mentais envolvidas no processo ocorram com algum tipo de intervenção do estudante, não com a recepção de um plano de ensino que contemple apenas aquilo que o educador considera essencial para o aprendizado de uma determinada área do conhecimento (BACICH, 2018, p. 139).

Posto isto, pudemos constatar que a criação de um ambiente virtual propício à participação, sugestões e criação coletiva foi fundamental e, em certa parte, determinante para o desenvolvimento de atividades que visassem ao letramento literário dos participantes da roda de leitura. Há de se considerar também que este contexto não foi desenvolvido na maioria das escolas públicas do munícipio, sendo urgente o desenvolvimento de políticas públicas que garantam o acesso e a conectividade de todos os estudantes da rede pública de ensino. Sem essa possibilidade de encontros virtuais semanais, talvez os avanços notados nestes estudantes, a partir da aplicação do Método Recepcional, ocorressem de forma muito mais lenta.

No universo das metodologias ativas, associadas ao uso de dispositivos digitais, ressaltamos que as habilidades leitoras e de expressão da subjetividade dos estudantes foram potencializadas, porque houve a ampliação de possibilidades de busca e de compartilhamento de conhecimentos, assim como de participação e de coautoria. Neste ponto, destacamos a necessidade de se desfazer certos equívocos relacionados ao uso da tecnologia em sala de aula, no sentido da crença de que apenas o uso de tais dispositivos garantiria mudança no processo de ensino-aprendizagem.

Posto isto, defendemos ainda ser o professor, em seus múltiplos papéis de mediador, investigador, problematizador e incentivador, em diálogo com os estudantes, o responsável por promover experiências mais dialógicas, personalizadas e, consequentemente, mais ativas. Por fim, importa destacar que, a partir de todos os resultados inicialmente alcançados neste projeto de intervenção pedagógica, não nos propusemos a apontar uma receita didática bem-sucedida, mas contribuir para o amadurecimento de discussões e propostas acerca das experimentações com a leitura literária na escola em conjunto com a utilização de dispositivos tecnológicos na educação.

**DOI:** https://doi.org/10.12957/redoc.2023.66859



## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico] / Organizadores, Lilian Bacich, José Moran. – Porto Alegre: Penso, 2018
COSSON, Rildo. Letramento literário : teoria e prática / Rildo Cosson – 2ª ed., 11ª reimpressão. – São Paulo : Contexto, 2021.

BURNS, Anne. Collaborative action research for English language teachers. Cambridge : Cambridge University Press, 1999.

DEWEY, John. Democracia e educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. John Dewey. Coleção Educadores MEC. 2010.

GARCIA, Pedro Benjamim – Literatura e identidade: tecendo narrativas em rodas de leitura, in GARCIA, Pedro Benjamim, Tecendo narrativas em rodas de leitura & outros textos, Pembroke Collins, RJ, 2020, p. 11-39.

JAUSS, Hans Robert et al. A literatura e o leitor: Textos da Estética da Recepção. Coord. e Trad. Luis Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 43-82

LARROSA, Jorge Bondia. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (Org.) Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133-160.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. Estudos Históricos (Rio de Janeiro) [online]. 2021, v. 34, n. 73, p. 262-280. Disponível em : https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203. Acesso em 20 de outubro de 2021.

PISCHETOLA, Magda; MIRANDA, Lyana de. Metodologias ativas: uma solução simples para um problema complexo? Revista educação e cultura contemporânea | v. 16, n. 43, p. 30-56, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332706275_Metodologias_ativas_uma_solucao_simples_para_um_problema_complexo. Acesso em 04 de novembro de 2021.

TEIXEIRA, Anísio. A Pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. Vida e educação. 10. ed. São Paulo : Melhoramentos, 1978.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 30 de outubro de 2021.

**DOI:** https://doi.org/10.12957/redoc.2023.66859

Revista Docência e Cibercultura

UNESCO. “UNESCO avisa que, em todo o mundo, 117 milhões de estudantes ainda estão fora da escola”, 2021. Disponível em: https://pt.unesco.org/news/unesco-avisa-que-em-todo-o-mundo-117-milhoes-estudantes-ainda-estao-fora-da-escola. Acesso em 16 de outubro de 2021.

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.