

LEITURA COMPARTILHADA NO *GOOGLE MEET*: EXPERIÊNCIA COM A FORMAÇÃO DE LEITORES NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jacy Pereira Gonçalves¹ & Adriana Helena Lau²

¹ Graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pós-graduanda do curso de Especialização em Teoria e Prática na Formação do Leitor da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) E-mail: jacy-goncalves@uergs.edu.br

² Professora adjunta no Curso de Letras (Uergs). Orientadora na Especialização em Teoria e Prática na Formação do Leitor (Uergs). Licenciada em Ciências Biológicas. Doutora em Ciências. E-mail: adriana-lau@uergs.edu.br

RESUMO

A pesquisa foi desenvolvida no 4º ano do Ensino Fundamental I, em escola particular de Porto Alegre/RS. Objetivou investigar os impactos da leitura compartilhada mediada pelo *Google Meet* na formação de crianças leitoras. Os resultados apontaram que dos 19 estudantes, 11 foram autorizados a participar; 10 realizaram a leitura em voz alta e ouviram os colegas e seis avaliaram o projeto através do formulário on-line. Das seis crianças e famílias que avaliaram, cinco leram e ouviram os colegas, quatro gostaram de ouvir a leitura dos colegas; cinco gostaram do livro e cinco famílias envolveram-se no projeto relatando que a atividade estimulou a leitura. A pesquisa possibilitou novos olhares sobre o uso das TIC, que aliadas à mediação da leitura nos ambientes virtuais de aprendizagem contribuiu para que os estudantes se constituam como leitores ativos, mais autônomos e protagonistas em relação à sua aprendizagem. Consideramos que o projeto evidenciou que é possível, através das TIC, realizar práticas de leitura compartilhada em voz alta, que auxiliem a formação de leitores, nos Anos Iniciais.

Palavras-chave: leitura compartilhada; formação do leitor; professora bibliotecária; aprendizagem colaborativa; tecnologias da informação e comunicação; leitura em voz alta.

1 INTRODUÇÃO

A possibilidade de investigar a leitura compartilhada mediada por Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) surgiu a partir das mudanças ocorridas no início do ano escolar, em 2020, com a suspensão das aulas presenciais, no Brasil e em todo o mundo. A medida foi adotada para conter o avanço da pandemia do novo coronavírus (COVID-19) e modificou a rotina de educadores e de mais de 1,5 bilhão de estudantes, em todos os níveis de ensino, de acordo com os dados divulgados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020).

O cenário exigiu dos educadores a adaptação de suas atividades para a modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE), “que pressupõe o

distanciamento geográfico de professores e estudantes e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro, para que as atividades escolares não fossem interrompidas” (BEHAR, 2020, p. 1). O ERE, com suas especificidades didático-pedagógicas, se altera em função das competências da área do conhecimento no qual será empregado, das unidades temáticas, e habilidades específicas, em um determinado nível de ensino, conforme consta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

A pesquisadora, bibliotecária, atuava na área técnica de gestão e organização do acervo bibliográfico da biblioteca escolar, no suporte às práticas de leitura presenciais, no empréstimo de livros, na contação de histórias, em sua maioria, com suportes físicos em papel. A bibliotecária escolar é responsável por planejar, prestar suporte nos projetos pedagógicos com docentes e atender às necessidades e lacunas informacionais dos estudantes e comunidade educativa (IFLA, 2015).

Os currículos dos cursos de Biblioteconomia, no RS, não contemplam com profundidade a leitura, formação de leitores ou as literacias da informação e comunicação (AREND, 2019). Com a adoção do ERE, se configurou uma premência de expansão da atuação da bibliotecária na formação de leitores, para além dos limites da biblioteca, como protagonista na educação escolar, assumindo turmas em encontros síncronos semanais. A profissional precisou readequar suas atividades, realizar o uso planejado das TIC, para manter a comunicação com os estudantes e ampliou a sua práxis, passando a atuar como professora bibliotecária.

A definição de professora bibliotecária e suas atribuições, empregada neste projeto, é oriunda da legislação de Portugal, em 2015, Portaria n.º 192-A/2015 de 29 de junho, instituída pelo Ministério da Educação e Ciência e publicada no sítio da Rede de Bibliotecas Escolares, daquele país. A professora bibliotecária assegura o bom funcionamento e gestão da biblioteca escolar, promove atividades de articulação com o currículo escolar, favorece o desenvolvimento de hábitos e práticas de leitura e das literacias de informação e de mídias. Assume a responsabilidade de gerir as bibliotecas das escolas enquanto ambientes que promovam e agreguem conhecimento, suporte na aprendizagem, apoio ao currículo e práticas pedagógicas que ampliem e capacitem o acesso a recursos de informação diversificados, tecnológicos e digitais (PORTUGAL, 2015). Para fins deste trabalho, faremos uso do termo empregado pelos alunos da escola privada onde desenvolveu-se o projeto, “professora de biblioteca”.

Um novo perfil de leitores é descrito na pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” realizada pelo Instituto Pró-Livro. A leitura, antes realizada principalmente a partir de material impresso em sala de aula presencial e espaços pedagógicos como a biblioteca da escola, assume o espaço virtual, de leitura na tela do computador, *tablet* ou celular (IPL, 2020).

A leitura compartilhada pode ser definida como uma prática em que “o professor e os alunos assumem – às vezes um, às vezes os outros – a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de envolver os outros na mesma” (SOLÉ, 1998, p. 118). A prática da leitura compartilhada através de ferramentas virtuais é uma possibilidade significativa para a mediação da leitura. A incipiência do tema na literatura especializada foi o mote para a aplicação do projeto em uma escola privada, nos Anos Finais do Ensino Fundamental (EF).

A mediação da leitura foi adaptada ao ERE, através da ferramenta de comunicação síncrona *Google Meet*. O software proprietário, com acesso dos estudantes pelo domínio contratado pela escola privada onde foi desenvolvido o projeto, permite os encontros síncronos, ou seja, os participantes conectados simultaneamente, porém separados geograficamente (GOOGLE, 2020).

José Moran (2015) descreve as Metodologias Ativas, que ocorrem de forma interdisciplinar, com atividades ligadas a vida dos estudantes e que possibilitem a construção, vivência, interação, experiências compartilhadas, que trazem resultados significativos. Nesta perspectiva, Larrosa (2016) traz reflexões quando à experiência ativa no processo de ensino e aprendizagem que ele chama de “lição”. Para o autor a lição, “é um comentário público de um texto cuja função é abrir o texto a uma leitura comum” (LARROSA, p. 139, 2016). Na leitura compartilhada, a lição ocorre através da contação de história, porém, agora quem conta é o estudante, como protagonista, ao ler em público para o outro.

A leitura é uma aprendizagem social e afetiva e a leitura compartilhada é a base da formação de leitores (COLOMER, 2007). Corroborando com este pensamento, José Freire (2010, p. 200) afirma que para formar leitores, “tem que proporcionar um tempo para usufruto dos livros e da leitura como uma atividade prazerosa.” Assim, o projeto objetivou investigar a leitura literária compartilhada, da obra “O Pequeno Príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry, através da ferramenta *Google Meet* e os impactos na formação de crianças leitoras, no 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola privada de Porto Alegre/RS.

2 METODOLOGIA

O delineamento da pesquisa foi exploratório e descritivo, para desenvolver ideias sobre o tema, ainda incipientemente explorado pela literatura, e proporcionar uma nova visão do problema, a partir da atuação prática da pesquisadora, para esclarecimento e delimitação (GIL, 2019).

A abordagem metodológica é investigativa mista, caracterizou-se, portanto, pela utilização de dados qualitativos e quantitativos. O método observacional foi aplicado para a pesquisa qualitativa, com o propósito de estudar a experiência vivida, conforme a perspectiva dos próprios atores sociais envolvidos – estudantes, família e professora bibliotecária. Dados qualitativos e quantitativos complementares foram coletados através de instrumento de avaliação (GIL, 2019).

A observação participante requer o estabelecimento de uma relação relativamente estável, de confiança com o grupo pesquisado e o processo de coleta e registro de dados tende a ser bastante flexível. Os procedimentos mencionados por Antônio Carlos Gil (2019), necessários à observação participante, foram desenvolvidos e descritos cronologicamente:

1ª Etapa: Reconhecimento do ambiente e dos sujeitos da pesquisa: o projeto de leitura compartilhada foi realizado com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I (EF), de uma escola da rede privada na cidade de Porto Alegre/RS, composta de 19 alunos, na qual a pesquisadora, com formação inicial em biblioteconomia, atua como gestora do acervo e professora bibliotecária (PORTUGAL, 2015);

2ª Etapa: Determinação dos objetivos da observação e pesquisa bibliográfica: os descritores leitura compartilhada, metodologias ativas, aprendizagem colaborativa, formação do leitor e outros termos foram usados na busca nos index e realizada a seleção de referências, quanto à relevância sobre o tema - leitura compartilhada mediada por Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino Fundamental, na composição do *corpus* concernente aos objetivos da pesquisa;

3ª Etapa: Obtenção da permissão para realização do estudo: a proposta do projeto foi apresentada à supervisora pedagógica, designada a turma e escolhido o livro literário, com a colaboração e aprovação da escola. A turma foi selecionada pelo número de integrantes, pela disponibilidade de encontros com a “professora de biblioteca” e pela faixa etária, de 8 a 10 anos de idade, para realizar a avaliação do trabalho em tela;

4ª Etapa: Estabelecimento do *rapport*: o estabelecimento de uma relação de confiança com a turma do 4º ano se estabeleceu através da “escuta ativa, sinceridade, demonstração de respeito e empatia” (GIL, 2019, p.14). A pesquisadora conversou com os estudantes sobre o projeto e consultou as famílias sobre a atividade, através de uma circular enviada por e-mail emitida pela escola. A autorização ocorreu mediante a devolução do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a fim de esclarecer e proteger os sujeitos da pesquisa, e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), documento elaborado com linguagem acessível para o entendimento das crianças participantes, explicando o projeto;

5ª Etapa: Estabelecimento das observações a campo: de acordo com os objetivos da pesquisa, os estudantes que concordaram em participar, com o consentimento da família, realizaram a leitura literária do livro “O Pequeno Príncipe” de Antoine de Saint-Exupéry. As próprias crianças realizaram antecipadamente a escolha dos capítulos do livro para a leitura em público. A seleção da obra ocorreu por ser um clássico universal de destaque no contexto literário e o fato de possuir licença em domínio público, de acesso livre em *Portable Document Format* (PDF) (MARTINS, 2015). O projeto foi conduzido de junho a julho de 2020, nos encontros síncronos da aula de biblioteca, adaptados para o ensino remoto, com mediação realizada pela pesquisadora, através da ferramenta *Google Meet*.

6ª Etapa: Registro das observações e coleta de dados: utilizou-se TIC - notebook, câmera de vídeo, microfone durante as videoconferências pelo *Google Meet*. A coleta dos dados ocorreu pelos registros das participações e condutas, durante o processo, e por meio da aplicação de questionário on-line. Por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado, “técnica fundamental para coleta de dados em levantamentos de campo” (GIL, 2019, p.15). Após a realização da leitura compartilhada do livro literário os participantes foram convidados a responder o formulário on-line que continha 12 (doze) perguntas, abertas e fechadas, 8 (oito) destinadas aos estudantes e 4 (quatro) destinadas às famílias.

7ª Etapa: Análise dos dados: os dados quali-quantitativos obtidos foram compilados e analisados através da triangulação entre as observações realizadas, as respostas do formulário e o confronto com a teoria depreendida da pesquisa bibliográfica e/ou tratamento estatístico, em coerência com os objetivos da pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A rotina de leitura dos estudantes incorporou as TIC de forma mais efetiva, a partir da pandemia de COVID-19 e a professora de biblioteca (PORTUGAL, 2015) assumiu a mediação da leitura por videoconferência, no *Google Meet*. Sair da biblioteca escolar e adentrar o lar dos estudantes, para ler com eles, através da câmera e microfone, pressupôs um preparo didático-pedagógico meticuloso da prática de leitura compartilhada e a análise dos seus impactos, positivos e/ou negativos, neste contexto diferente e particular, das aulas síncronas.

Os resultados aqui apresentados advêm das anotações realizadas durante o processo no qual atuei como observadora participante e das respostas do instrumento de avaliação on-line, com o intuito de “compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, (incluindo as escolares) para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos”, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 65).

Compartilhamos as perguntas do formulário realizadas aos estudantes e famílias que avaliaram o projeto: 1 Você participou do projeto de leitura compartilhada da obra "O Pequeno Príncipe" de Antoine de Saint-Exupéry proposto pela professora de biblioteca?; 2 De que forma você participou das aulas síncronas, ao vivo, durante o trabalho com o livro "O Pequeno Príncipe"?; 3 Você gostou de ler para os colegas?; 4 Como foi o envolvimento da sua família no projeto de leitura compartilhada? Nesta questão você pode marcar mais de uma resposta!; 5 Você teve alguma dificuldade em ler para os outros?; 6 Você gostou de ouvir a leitura dos seus colegas, compartilhando o momento na aula síncrona?; 7 Você gostou do livro "O Pequeno Príncipe"?; 8 Escreva sua opinião sobre o projeto de leitura compartilhada do livro "O Pequeno Príncipe" de Antoine de Saint-Exupéry. O que você gostou ou não gostou? O que você achou mais interessante? Que momento você gostaria de destacar? Você teria alguma sugestão para contribuir com o projeto?; 9 A família participou do projeto?; 10 Quem da família participou do projeto?; 11 Na sua percepção, o projeto estimulou a criança a ler mais?; 12 Qual a sua opinião sobre o projeto de leitura compartilhada?

A seguir, estão as respostas do retorno dos formulários. No cabeçalho do formulário, foram convidados a contribuir- *“chegou a vez de vocês contarem um pouco sobre como foi participar desta atividade. Não esqueçam de justificar sua resposta quando solicitado”*:

A turma do 4º ano do EF da escola particular era composta por 19 estudantes, destes, 11 crianças e famílias, concordaram em participar ativamente do projeto de leitura compartilhada, através do TCLE e TALE assinados. Apenas seis, dos 11 participantes, devolveram o instrumento de avaliação do projeto preenchido. Os alunos destacaram pontos, como: *“participei da leitura”*, *“gostei da atividade”*, *“me diverti muito”*, *“acompanhei a leitura compartilhada”*, *“sim, participei e eu li o capítulo 10”*.

Nos perguntamos porque a adesão ao projeto não foi de toda a turma, já que através da leitura é possível entender o mundo para se viver melhor e o dinamismo do ato de ler começa na escola (LAJOLO, 2000). A palavra ler vem do latim *legere*, que significa colher, recolher, reunir (SANTOS, 2018). Reunir o leitor e a leitura literária estimula a reflexão, a imaginação e a percepção da vida cotidiana. Desta forma, *“ao entrar em contato com novas “realidades”, o leitor adquire novas experiências, podendo refletir sobre sua vida, perceber sua própria realidade de outra maneira”* (PAIVA; PAULINO; PASSOS, 2006).

As crianças e famílias vinham acompanhando os períodos de biblioteca online, semanalmente. Mas a postura do público era a de espectadores, pois eu realizava a contação de histórias, como protagonista do processo, durante a leitura expressiva, com caracterização de personagens e cenários. Porém, sentia a premência de mudança, a partir dos meus estudos na especialização em Teoria e Prática da Formação do Leitor. Freire (1996) traz uma concepção educacional, que foi observada na gênese do projeto, na qual devemos estimular processos construtivos de ação-reflexão-ação, em que o ensino não seja apenas uma transferência de saberes, mas sim capaz de criar as possibilidades para a sua própria produção, ou a sua construção.

A prática de leitura compartilhada foi planejada a fim de proporcionar um ensino-aprendizagem centrado no protagonismo dos estudantes, mais coerente com concepções atuais de educação. Assumimos o pressuposto de José Moran (2015), de que os sujeitos que têm uma postura ativa em relação ao seu aprendizado, com práticas e experiências significativas, envolventes e interativas, tendem a absorver

mais informações. As metodologias ativas de aprendizagem se alicerçam na autonomia e no protagonismo do aluno [...] “colocando-o como sujeito da aprendizagem; o desenvolvimento de nova postura do professor, agora como facilitador, mediador; a geração de ideias e de conhecimento e a reflexão, em vez de memorização e reprodução de conhecimento” (DAROS, 2018, p. 46). O convite à participação ativa das crianças, através da leitura em público, com a contribuição da família não teve adesão plena, talvez pela novidade do projeto no contexto do 4º ano do EF.

Com relação à participação nas aulas síncronas, a questão revelou que cinco estudantes leram para os colegas, destacando “*eu achei legal o projeto e quis participar*”. Somente uma criança comentou que não leu, apenas ouviu a leitura dos colegas e comentou “*eu ouvi e adorei a história*”. É importante destacar que, durante o desenvolvimento do projeto, 10 crianças do total de 19 da turma, leram os capítulos do livro literário em voz alta. Uma criança, embora tenha concordado em participar, com o consentimento da família, não se sentiu à vontade para ler em público. Mesmo não tendo realizado a leitura, gostou da história ao ouvir a leitura realizada pelos colegas.

A leitura compartilhada proporcionou um momento de interação e estímulo entre as crianças que leram e ouviram os colegas. A prática em grupo estimulou e impulsionou os estudantes, de maneira diferente da leitura individual. Moran explica que quando interagimos e realizamos atividades partilhadas, agregamos nossas vivências, pois a “riqueza do contato com pessoas e habilidades diferentes nos permite aprender muito além de onde chegaríamos sozinhos” (2014, p. 54).

Houve um momento especial no capítulo XI, no qual observei o envolvimento e interação dos estudantes. A criança que realizou a leitura deste capítulo apresentou dificuldade em ler determinadas palavras, embora acompanhada por um familiar, que a auxiliou durante a leitura. Eu percebia dificuldade e quando abri o microfone para auxiliar a criança, o grupo sensibilizou-se com o colega e, espontaneamente, passou a enviar mensagens de encorajamento através do *chat*. Como pesquisadora, eu acompanhei o movimento da turma e decidi por não intervir, mas destaco o que escreveram – “*você está indo bem*”, “*falta pouco*”, “*continue assim*”, “*parabéns*”.

A situação demonstrou que as crianças estavam atentas à leitura dos colegas percebendo, até mesmo, a dificuldade do outro. Ler e ouvir os colegas não

estimulou apenas a habilidade da concentração e atenção. O ato de escutar histórias pode “desenvolver habilidades potenciais para perceber o significado do mundo. Auxiliar no aprendizado mostrando características únicas de relaxamento, concentração, alegria e muitas outras habilidades” (DUTRA, 2020, p. 3).

Os resultados mostraram que três respondentes gostaram de ler para os colegas e relataram: “*eu achei divertido e todos me parabenizaram*”, “*sim eu achei a história do pequeno príncipe bem legal!*”. Dois estudantes descreveram “*não gostei muito, estava muito tímida*”, “*não gosto de ler em público*” e uma criança, que somente ouviu, escreveu “*não li, mas na próxima irei ler*”. Essa criança sentiu-se estimulada a ler em público, ao escutar a leitura dos colegas. A prática da leitura em voz alta é “um importante recurso para o entendimento do texto, visto a aproximação entre leitor e ouvinte no compartilhamento de um mesmo texto, de modo a construírem uma interpretação mediada pela voz” (SANTOS; SILVEIRA, 2021, p. 8).

Durante a leitura compartilhada foram percebidos os momentos em que as demais crianças buscavam compreender a história através da leitura dos colegas. A limitação ou desafio em realizar e/ou compreender a leitura pode estar relacionada à faixa etária dos estudantes da turma, entre 8 e 10 anos de idade. Coelho (1991) define o leitor-em-processo, a partir dos 8/9 anos. Esta fase compreende um “período em que a criança já domina com facilidade o mecanismo da leitura” (COELHO, 1991, p. 31). Porém, pode coexistir na mesma turma o perfil do leitor fluente (a partir 10/11 anos). Nesta fase a “capacidade de concentração aumenta, permitindo o engajamento, do leitor na experiência narrada e conseqüentemente alargando ou aprofundando seu conhecimento ou percepção de mundo” (COELHO, 1991, p. 32). Isto pode explicar a maior facilidade de compreensão demonstrada por alguns estudantes, na fase do leitor fluente, bem como as dificuldades apresentadas por outros, talvez por estarem na fase do leitor-em-processo.

Os resultados apontaram que três estudantes tiveram apoio da família e três estudantes foram auxiliados pela professora de biblioteca. Já dois estudantes responderam que a família participou pouco. Nesta questão, foi possível marcar mais de uma opção de resposta. Houve a participação das famílias no projeto de leitura compartilhada, como almejávamos. Em geral, a família é um dos primeiros espaços sociais de convivência do ser humano. A instituição familiar pode atuar como promotora de um ambiente favorável à formação do leitor (RANKE; MELO,

2017). Assim, as experiências de leitura e o processo de formação do leitor não podem ser restritos ao contexto escolar, pois a participação da família é relevante neste processo e pode aproximar a criança do universo da leitura.

A questão destaca o fato de que três estudantes manifestaram o auxílio da professora de biblioteca. Apesar da família possuir um papel fundamental na trajetória educativa, três crianças marcaram a opção, demonstrando uma relação de empatia e de confiança em relação à minha atuação. A 5ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” revela que, quando os entrevistados foram perguntados sobre as pessoas que as influenciaram quanto ao gosto pela leitura, nas edições de 2011, 2015 e 2019, não há menção à profissional bibliotecária (IPL, 2020). Isto pode ser justificado pela falta de disciplinas obrigatórias que abordam a leitura no curso superior de Biblioteconomia (AREND, 2019).

Os dados mostraram que três crianças não tiveram dificuldade em ler para os colegas, comentando: *“eu me senti segura e quis ler”*; *“não, eu não tive nenhuma dificuldade em ler um capítulo”*; *“apesar de não gostar de ler em público, não tenho dificuldades na leitura”*. A análise apontou que um estudante teve dificuldade em ler em voz alta, em público, um respondeu mais ou menos e um participante não leu em público, comentando: - *“não quis ler”*. As dificuldades relatadas foram *“vergonha”*; *“estava tímida”*. A exposição nos ambientes virtuais é diferente do que ocorre nos encontros presenciais e exige uma nova postura por parte dos estudantes e habilidades de mediação por parte da professora de biblioteca. As crianças estavam habituadas a uma rotina estabelecida no espaço escolar e que rapidamente foi transportada para o ambiente virtual (BEHAR, 2020). É natural que alguns leitores sejam mais introvertidos, reservados ou, simplesmente, não gostem muito de se expor em público, porque faz parte da sua essência (CARNIELLI, 2018).

Rapport é um termo oriundo do francês *rapporter*, que significa “trazer de volta” ou “criar uma relação”. O conceito, originário da psicologia, designa a técnica de desenvolvimento de uma relação empática, para que a comunicação ocorra com menos resistência (ANDRADE, 2021) e isto foi crítico para a condução do projeto. A relação de confiança com os estudantes do 4º ano, se constituiu desde os encontros de leitura que ocorriam de forma presencial e com as famílias através do acompanhamento dos períodos semanais de atividades de biblioteca. Isto favoreceu o *rapport*, crítico à observação participante (GIL, 2019), mas também ao contexto de acolhimento e confiança para a leitura em público, conduzido pela pesquisadora.

As respostas mostraram que quatro estudantes gostaram de ouvir os colegas relatando: “*sim gostei principalmente para a gente expressar os nossos sentimentos pela história*”; “*eu achei legal ver e ouvir os meus colegas*”. Dois estudantes responderam que gostaram mais ou menos de ouvir seus colegas, justificando “*não tenho muita paciência*”, “*achei um pouco cansativo*”. Isso faz um resgate importante de valores porque é um exercício em que o sujeito tem que parar para ouvir a leitura do outro gerando empatia, atenção, paciência, demonstrando que é possível estabelecer os vínculos de relacionamento e coleguismo, mesmo no ambiente virtual.

A leitura em voz alta aproxima, por meio do texto, o leitor e o ouvinte, “mantendo-os numa relação de intimidade, pois um empresta a voz para o outro, que empresta seus ouvidos para aquele, numa relação também de cumplicidade.” (SANTOS; SILVEIRA, p. 6, 2021). A leitura compartilhada também permite a experiência socializadora “fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades múltiplas” (COLOMER, 2007, p. 143).

O cansaço relatado por dois estudantes, que não foi especificado de que tipo, pode ser justificado pela mudança significativa que ocorreu na rotina escolar. É importante considerar que o ano letivo foi intenso e desafiador em 2020, devido às mudanças relacionadas à modalidade de ensino. Os estudantes, outrora acostumados a comparecerem presencialmente à escola, tiveram suas rotinas escolares adaptadas à “ambientação doméstica” do ERE. Nas aulas síncronas online, comuns na modalidade de ensino remoto, podem ocorrer desconfortos, devido a exposição em tela e o cansaço físico e estes fatores podem estar “relacionados à postura do educando e a distância entre o equipamento e os olhos” (SCHOLL; LIMA, 2018).

Os resultados indicaram que cinco estudantes gostaram do livro “O Pequeno Príncipe”, expressando: “*ele é bem legal*”; “*sim, eu amei!*”; “*eu achei ele divertido e interessante*”. Apenas uma criança respondeu que gostou mais ou menos do livro, justificou - “*achei muito grande e tinha momento que achei cansativo*”. Os dados apontam que a escolha do livro, em geral, agradou aos leitores. Larrosa (2016) corrobora neste sentido descrevendo que no momento em que ocorre esta hospitalidade do livro e disponibilidade dos leitores, acontece o que ele chama de mútua entrega e condição de um duplo devir. Assim, estabelece-se um “pacto” entre

o livro e os leitores, que aguardam atentos e ansiosos pela leitura do texto para desvendar a história, as personagens e os fatos. Na leitura compartilhada do livro “O Pequeno Príncipe” ocorreram muitos momentos de mútua entrega, ao lerem em voz alta e ouvirem sobre as aventuras do príncipezinho, no duplo devir entre leitores e livro.

Os seis estudantes que avaliaram o projeto através do formulário expressaram comentários positivos com relação à leitura compartilhada *“eu gostei bastante do projeto no início eu fiquei com vergonha de ler para todos, mas eu li e me diverti muito”*. A leitura compartilhada promoveu a interação entre professor e estudantes, e destes com seus pares, envolveu os estudantes, possibilitou a troca de experiências e incentivo quanto aos desafios que envolvem o ato de ler em público e contribuiu para a formação de leitores. A aprendizagem colaborativa desenvolve nos estudantes a capacidade de trabalhar em equipe, socializar momentos e aprender com seus pares. “Quando os alunos trabalham em conjunto, isto é, colaborativamente, produzem um conhecimento mais profundo e, ao mesmo tempo, deixam de ser independentes para se tornarem interdependentes” (PALLOF; PRATT, 2002, p. 141).

A seguir estão descritos os registros das quatro perguntas que foram destinadas às famílias, através do formulário - *“Família! Agora é a sua vez de responder! Sua contribuição é muito importante”*:

A resposta revelou que cinco famílias participaram do projeto e comentaram: *“participei para acompanhar e também porque tive curiosidade de conhecer o projeto”*; *“para auxiliar e encorajar a participação”*; *“estudante gosta naturalmente de ler e estimulamos este hábito, temos acompanhado todas as tarefas propostas”*; *“para incentivar a leitura”*. Uma família compartilhou que participou mais ou menos projeto, relatando que tinha *“muitas atividades profissionais no mesmo horário”*.

Os comentários reforçam a influência que o ambiente familiar possui na formação leitora. É nesse ambiente onde a criança tem os seus primeiros contatos com a leitura e que “desenvolvem a curiosidade pela leitura, habilidade essa que será lapidada na escola e em outros contextos ao longo da vida” (SOUZA, 2020, p. 10). O acompanhamento por parte da família é relevante nesta etapa escolar em que se encontram os estudantes do 4º ano. Para as crianças que estão na fase leitor-em-processo “a presença do adulto ainda é importante como motivação ou

estímulo à leitura, como ‘aplainador’ de possíveis dificuldades e, evidentemente, como provocador de atividades pós-leitura” (COELHO, 1991, p. 32). No caso dos estudantes considerados leitores fluentes “a ação do adulto nesta fase deve ser de um ‘desafiador’ generoso, uma espécie de líder entusiasmado que confia na capacidade de seus liderados” (COELHO, 1991, p. 33).

Com relação à participação menos efetiva de uma família, justifica-se pelo fato de que, devido à pandemia, muitas pessoas trabalham na modalidade *home office* e ao mesmo tempo atendem às demandas escolares dos filhos, atualmente na modalidade de ensino híbrido. Neste período houve a necessidade de um rápido aprendizado de novas tecnologias, o entrelaçamento da relação da vida pública e privada e o concílio entre vida familiar e trabalho, pois muitas famílias passaram a dividir o mesmo ambiente para atividades de trabalho, escolares, afazeres domésticos e lazer (LOSEKAN; MOURÃO, 2020).

Os resultados mostraram que cinco estudantes foram auxiliados pela mãe e um foi auxiliado pela tia. A figura feminina estar em evidência na participação da atividade de leitura é um dado confirmado pela pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”. Quando os entrevistados são perguntados sobre a influência de alguém para gostarem de ler, responderam que foram as mães ou responsáveis do sexo feminino as influenciadoras no estímulo à leitura 8% (2019), 11% (2015) e 16% (2011) ocupando o segundo lugar nos três anos consecutivos (IPL, 2020).

Os resultados mostram que cinco famílias consideraram que o projeto estimulou a leitura, consideramos dois relatos: “*a leitura compartilhada estimula quem lê e provavelmente aqueles que não leram numa outra ocasião irá ler*”; “*quando a criança percebe que seus colegas estão participando e o que é muito bom nesta turma em particular, uns estimulam os outros e isso é maravilhoso para o processo*”. Apenas uma família respondeu que o projeto colaborou mais ou menos com relação à leitura, a tia da criança justificou - “*a aluna gosta mais de conhecer as histórias pelos filmes e desenhos. Leitura não é muito o gosto dela*”.

A participação e o envolvimento das crianças foram destacados e corroborados pelos depoimentos das famílias. O projeto possibilitou não apenas um simples momento de leitura em conjunto, mas o envolvimento e profundidade em uma experiência de partilha. Larrosa (2002, p. 21) afirma que “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa não o que acontece, ou o que toca”. E foi notável que a leitura simples, poética e reflexiva da

obra “O Pequeno Príncipe” tocou os estudantes, conforme os relatos espontâneos compartilhados no “Aniversário do Pequeno Príncipe”, no *Google Meet*, no qual os estudantes entregaram, simbolicamente, uma rosa, confeccionada por eles e suas famílias.

As seis famílias que avaliaram o projeto consideraram o projeto assertivo. Os relatos das famílias apontam: “*penso que poderia ter outros*”; “*foi maravilhoso, parabéns pelo projeto*”; “*foi exitoso e propulsionou o estímulo a leitura*”; “*é muito interessante e deveria existir mais campanhas para estimular a leitura*”; “*gostei muito e achei diferente e estimula várias habilidades nas crianças*”; “*fantástico, pois estimula o trabalho em equipe*”.

Houve um retorno positivo por parte das famílias e dos estudantes que avaliaram, entretanto, o projeto apresentou alguns desafios. Nem todos os estudantes tiveram autorização das famílias para participar da pesquisa. Esta postura pode ser justificada pelo fato da leitura compartilhada não fazer parte da cultura da escola em que o projeto foi desenvolvido. Apesar dos benefícios da leitura em voz alta serem mencionados, inclusive, nos antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), ainda não é uma atividade comum em salas de aula virtuais. O mesmo se aplica às atividades de leitura compartilhada mediadas por TIC, aplicadas no contexto escolar do EF.

Os artigos que contemplam esses objetos e metodologias, encontrados na pesquisa bibliográfica em português, são poucos. Destacam-se Moraes e Camargo (2012) que realizaram um trabalho de leitura semi compartilhada em ambiente virtual no 6º ano. As autoras Silva e Lau (2018) conduziram estudos sobre práticas de leitura e produção textual na plataforma *Moodle* para alunos do 9º ano do EF com o uso de tecnologia de comunicação assíncrona através de fóruns. A autora Silva (2020) pesquisou sobre práticas de leitura literária colaborativa com estudantes do 7º ano do EF através do ambiente virtual *Moodle*. As autoras Costa e Silva (2019) realizaram uma revisão bibliográfica na área e não é mencionado este tipo de trabalho referente a leitura compartilhada nas escolas mediada pelas tecnologias de informação e comunicação síncrona. Diante da revisão bibliográfica realizada nesta pesquisa da literatura da área, foi verificado que há uma lacuna com relação à inteiração da leitura compartilhada através de ferramenta de comunicação síncrona e leitura em voz alta nos Anos Iniciais do EF. Os documentos analisados trabalham,

no geral, com a interação através tecnologias de informação e comunicação de forma assíncrona.

Alguns desafios ocorreram com relação à avaliação do projeto, nem todas as crianças que participaram da leitura compartilhada realizaram a avaliação através do formulário. Apesar de 11 estudantes serem autorizados a realizar a leitura compartilhada em voz alta, apenas seis responderam à avaliação. Algumas justificativas podem explicar o fato dos poucos retornos. O formulário “é um gênero textual muito comum na esfera cotidiana e raro na esfera escolar (COLOMBO; VIEL, 2014, p. 186)”, por esse motivo, talvez não seja familiar aos estudantes e famílias. Desta forma é de se refletir se os estudantes tiveram tal dificuldade.

Outra variável que pode ter influenciado foi o início do recesso escolar, na semana após o encerramento do projeto. No retorno às atividades foi pontuada a importância da avaliação e o convite a participar foi reiterado. Porém, cabe ressaltar que a avaliação de um projeto por parte do estudante pode ser um exercício pouco explorado no âmbito escolar, onde quem avalia, geralmente, é o professor. Embora possa haver desvantagens, o gênero formulário on-line tem sido cada vez mais usado na avaliação escolar (MOTA, 2019) e é comum como instrumento de coleta de dados em pesquisas (COLOMBO; VIEL, 2014; GIL, 2019).

“A demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio” (BNCC, 2018, p. 75). A articulação de diferentes habilidades de leitura exige processos cognitivos complexos e progressivamente mais demandantes, passando da recuperação da informação a processos de compreensão e reflexão sobre o texto, e isto pode ocorrer através da consideração da cultura digital e usando as TIC como suporte (BNCC, 2018). Para que isso aconteça, a mediação da leitura realizada pela professora de biblioteca, se faz crítica.

As metodologias ativas se configuram como possibilidades pedagógicas de um ensino com o foco no sujeito da aprendizagem, diferente do modelo tradicional baseado apenas na transmissão da informação e da instrução bancária, segundo Freire (1987). Ocorrem a partir de problemas e situações reais que são os mesmos que os alunos vivenciarão no seu cotidiano e, posteriormente, na sua carreira profissional, porém, de uma forma antecipada (MORAN, 2015) e por isso merecem ser estudados em pesquisas aplicadas no contexto escolar, de uma forma mais intensa e eficiente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou, através dos relatos das crianças e das famílias, o envolvimento ativo dos sujeitos. A escolha em utilizar a ferramenta do *Google Meet* na mediação da leitura compartilhada teve como objetivo investigar a contribuição da mesma, na formação de leitores. As TIC aliadas às práticas de leitura podem trazer benefícios significativos. Porém, quando refletimos sobre o ato de ler, percebemos que ainda é considerado um exercício cognitivo complexo e vencer as limitações para a formação de leitores em projetos escolares têm sido um desafio para os educadores. A pesquisa possibilitou a discussão de um tema que possui pertinência e que precisa ser mais explorado.

A pesquisa respondeu a pergunta “quais os impactos da leitura literária compartilhada em voz alta, realizada pelos alunos, através da ferramenta *Google Meet*, na formação de leitores do 4º ano do Ensino Fundamental?”, através da experiência rica, interativa, envolvente e dinâmica, centrada nos estudantes, que participaram, colaboraram, criaram e construíram novos conhecimentos. A atividade com leitura compartilhada desenvolvido com os alunos do 4º ano do EF, pode ser considerada uma prática que contribuiu com a formação de leitores, pois apresentou impactos positivos, como: as seis crianças e famílias que avaliaram, cinco leram e ouviram os colegas, quatro gostaram de ouvir a leitura dos colegas; cinco gostaram do livro e cinco famílias envolveram-se no projeto relatando que a atividade estimulou a leitura.

Outro impacto percebido foi com relação à turma que participou da atividade, a qual no período da aplicação correspondia ao 4º ano, atualmente, cursa o 5º ano e lembra o projeto, com frequência. Os estudantes se reportam à experiência, comentam com entusiasmo sobre a leitura compartilhada entre si e relatam para os colegas novos, que na época não estavam na turma. Hoje, é possível perceber uma postura diferenciada destes estudantes, que reivindicam novo projeto, com participação ativa como leitores, nos encontros de leitura.

Os resultados ressaltam a importância que as TIC assumem no ensino e aprendizado, oferecendo momentos de socialização, de prazer e de estímulo da leitura. Durante a leitura em voz alta foi possível acompanhar o processo pelos vídeos, e os detalhes da reação dos estudantes serão analisados na continuidade dos estudos. Diante do exposto pelos resultados e dos impactos deste projeto,

pretendemos aplicar a pesquisa com outros grupos e níveis escolares, sobretudo, com estudantes da EJA. Consideramos que a pesquisa possibilitou novos olhares sobre o uso das TIC, que aliadas à mediação da leitura nos ambientes virtuais de aprendizagem, contribuiu para que os estudantes se constituam como leitores ativos, mais autônomos e protagonistas em relação à sua aprendizagem.

READING SHARED ON GOOGLE MEET: EXPERIENCE WITH TRAINING READERS IN THE 4th YEAR OF ELEMENTARY EDUCATION

ABSTRACT

The research was developed in the 4th year of Elementary School I, in a private school in Porto Alegre/RS. It aimed to investigate the impacts of shared reading mediated by Google Meet in the formation of child readers. The results showed that of the 19 students, 11 were allowed to participate; 10 performed the reading aloud and listened to their colleagues, and six evaluated the project through the online form. Of the six children and families who assessed, five read and listened to their peers, four enjoyed listening to their peers' reading; five liked the book and five families got involved in the project reporting that the activity stimulated reading. The research allowed new perspectives on the use of ICT, which, together with the mediation of reading in virtual learning environments, contributed to the students becoming active readers, more autonomous and protagonists in relation to their learning. We believe that the project showed that it is possible, through ICT, to carry out shared reading aloud practices, which help in the formation of readers, in the Early Years.

Keywords: Hared reading. Reader's training. Library teacher. Collaborative learning. Information and communication technologies. Reading aloud.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marcela. **Rapport**: o que é e como usar essa poderosa arma de persuasão a favor da sua agência. Agência de resultados, 11 de maio de 2021. Disponível em: <<https://resultadosdigitais.com.br/agencias/o-que-e-rapport/>>. Acesso em: 15 mai. 2021.

AREND, Clarisse Olga. **O bibliotecário e a leitura**: diretrizes do MEC e currículos das escolas de Biblioteconomia na jurisdição do Rio Grande do Sul. Monografia (Especialização em Teoria e Prática na Formação do Leitor), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1170/26180_000006a2.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 abr. 2021.

BEHAR, P. A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Jornal da Universidade, 2 de julho de 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/jornal/o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>. Acesso em: 28 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s ite.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

CARNIELLI, Flávia. **10 dicas para ajudar a criança a lidar com a timidez**. Blog Leiturinha, 5 de junho, 2018. Disponível em: <<https://leiturinha.com.br/blog/10-dicas-para-ajudar-a-crianca-a-lidar-com-a-timidez/#:~:text=A%20timidez%2C%20no%20adulto%20ou,vivem%20muito%20bem%20dessa%20forma.>> Acesso em: 24 de abr. 2021.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise e didática**. São Paulo: Ática, 1991.

COLOMBO, S.R.; VIEL, T.S. Letramento além da alfabetização: a ficha de cadastro como gênero textual. **Entrepalavras**, Fortaleza, ano 4, v.4, n.1, p. 180-191, jan/jun. 2014. Disponível em: <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/339/247>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. 1. ed. São Paulo: Global, 2007.

COSTA, P. B. R; SILVA, D.C. da; Ensino e aprendizagem da leitura com o uso das tecnologias. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 8 n. 16, p. 104-120. 2019. Disponível em: <<https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/1272>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

DAROS, Fausto Camargo Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o ensino ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018

DUTRA, R. R. *et. al.* Leitura e contação de história. **Revista Acadêmica On-line**. [S.n]: [S:l.]. Disponível em: <https://revista-academica-online.webnode.com/_files/200000725-7b3397b33b/artcient10112020.pdf>. Acesso em: 23 abr 2021.

FREIRE. J. A. T. Os saberes da literatura e a formação do leitor. **Revista EntreLetras**, Araguaína, n. 1, p. 191-208. 2010/II. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreltras/article/view/1076/593>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra: 1996.

_____. Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOOGLE. **Como realizar videoconferências com o Google Meet**. 2020. Disponível em: <<https://apps.google.com/intl/pt-BR/meet/how-it-works/>> Acesso em: 23 set. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Gen; Atlas, 2019.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO (IPL). **Retratos da Leitura no Brasil**. 5. ed. IPL, 2020. Disponível em: <<https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/apresentacao/>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar**. 2015. Disponível em: <<https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2000.

LARROSA, Jorge. Sobre a lição. In: _____ **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p.139-146.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**: Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002. p. 20-28. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 2 mai. 2021.

LOSEKANN, R.G.C.B; MOURÃO, H.C. Os desafios do tele trabalho na pandemia: quando o home vira Office. **Caderno de Administração**, Maringá, v. 28, 71-75. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CadAdm/article/view/53637/751375150139>> Acesso em: 15 abr. 2021.

MARTINS, Wendel. **O pequeno príncipe de graça**. São Paulo: Biblioteca de São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://bsp.org.br/2015/01/07/o-pequeno-principe-em-dominio-publico/>>. Acesso em: 16 mai. 2021.

MORAES, L.; CAMARGO, C. O uso das TIC a serviço da reflexão e interação na leitura literária. In: CONGRESO IBEROAMERICANÓ DE LAS LENGUAS EN LA EDUCACIÓN Y EN LA CULTURA/IV CONGRESO LEER.ES, 2012, Salamanca, Espanha. **Comunicaciones**. Salamanca: LEER, 2012. p. 1-11. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/congresolenguas/comunicacionesPDF/Moraes_Luiza.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

MORAN, J. Autonomia e colaboração em um mundo digital. **Educatrux**, n.7, 2014. Editora Moderna, p. 52-57. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/autonomia.pdf>> Acesso em: 10 abr. 2021.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (Org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. 180 p. (Mídias

Contemporâneas, 2), p. 15-33. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MOTA, J. da S.. Utilização do *Google Forms* na pesquisa acadêmica.

Humanidades & Inovação, Tocantins, v. 6, n. 12, p. 371-380. 2019. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1106>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

PAIVA, A.; PAULINO, G.; PASSOS, M. **Literatura e leitura literária na formação escolar**: caderno do formador. 2006. 72 p. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/PNAIC%202017%202018/LITERATURA-form.pdf>>. Acesso em: 24 de abr. 2021.

PALLOF, R. M.; PRATT, K. **Estimulando a Aprendizagem Colaborativa**. In: Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Gabinete da Rede Bibliotecas Escolares**. Portal RBE: Portaria n.º 192-A/2015 de 29 de junho [on-line]. Lisboa: RBE, atual. 29-06-2015. Disponível em: <<http://www.rbe.mec.pt/np4/1548.html>> Acesso em: 20 mai. 2021.

RANKE, M. da C. de J; MELO, M. A. de; Professores e leitura: a família como lugar de encontros e influências literárias. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 23, n. 69, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/rph/ANO23/69supl/0107.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SANTOS, I. R. dos. **A leitura de mundo precede a leitura da palavra**.

Observatório do terceiro setor, 22 jun, 2018. Disponível em:

<<https://observatorio3setor.org.br/colunas/a-leitura-de-mundo-precede-a-leitura-da-palavra/#:~:text=A%20palavra%20ler%20vem%20do,a%20partir%20de%20seus%20sentidos.>>>. Acesso em: 24 de abr. 2021.

SANTOS, M. S. dos S.; SILVEIRA, M. I. M. S. Leitura em voz alta e protocolos verbais: uma análise dos elementos não verbais no contexto da sala de aula.

Afluentes: Revista de Letras e Linguística, v. 6, n. 17, p. 5-24, jan./jun. 2021.

Disponível em:

<<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluentes/article/view/15227/8729>>. Acesso em: 2 mai. 2021.

SCHOLL, M.; LIMA, S. L. A Leitura Digital no Contexto Escolar: Desafios e Possibilidades. **Revista THEMA**: Pelotas, v.15, n.1, p. 269-281. 2018. Disponível em: <<http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/735/738>> Acesso em: 21 abr. 2021.

SILVA, A. L. **O uso do ambiente virtual moodle em práticas de leitura colaborativa e de andamento para a formação do leitor do 7º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018.

SILVA, A. L.; LAU, A. H. Práticas de leitura e produção textual para alunos do ensino fundamental em fóruns no ambiente Moodle. In: V Simpósio Internacional e do IX Simpósio Nacional de Literatura e Informática. **Anais...** Canoas: Ulbra. 2018. p. 599-612.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, T. S. N. **Formação do aluno-leitor**: desafios e estratégia. Monografia (Especialização em Educação e Trabalho Docente. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Trindade, 2020. Goiás. Disponível em: <<https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1547/1/Artigo%20-%20Publica%c3%a7%c3%a3o.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

UNESCO. **Coalizão global da educação**. Resposta da educação frente a Covid-19, 2020. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>>. Acesso em: 23 nov. 2020.