



ReadTwinning

Conectar alunos com interesses comuns
para desenvolver o gosto pela leitura

DIRETRIZES

RECONHECIMENTOS



INDEX

RECONHECIMENTOS	2
INTRODUÇÃO	4
A parceria do projeto	5
1. LEITURA NA EUROPA	6
2. O ECOSISTEMA DIGITAL COMO OPORTUNIDADE	11
2.1 O ecossistema digital e a prática da leitura	11
2.2 Literacia dos media como benefício adicional ...	11
3. ATIVIDADES	12
3.1 Ler juntos: como e por quê?	12
3.2 Promover a leitura baseada em interesse	13
3.3 Atividades preliminares e motivacionais	14
3.4 O papel dos (pequenos) grupos de leitura	16
3.4.1 Tandems intergeracionais	16
3.4.2 Grupos de leitura de alunos	19
3.5 Como combinar jovens leitores para estabelecer grupos de leitura eficazes	20
3.6 O que ler? O papel dos especialistas/tutores do tópico	20
3.7 Atividades dos tandems de leitura	20
3.8 O papel da leitura aprimorada	21
4. ATORES	22
4.1 O papel dos alunos	22
4.2 O papel dos professores	22
4.3 O papel das bibliotecas escolares e bibliotecários	23
4.4 O papel dos pais	23
5. FERRAMENTAS	25
5.1 A plataforma	25
5.2 Como se registrar (e privacidade)	26
5.3 Funcionalidade e Como Fazer	27
5.4 Outras ferramentas	28
5.4.1 Plataformas de webconferência (reunião online)	28
5.4.2 Blocos de partilha de conteúdo	29
5.4.3 Redes sociais e plataformas sociais de leitura	29
5.4.4 Sistema de Gestão de Aprendizagem	30
6. LEITURA INCLUSIVA PARA TODOS. PREENCHENDO AS LACUNAS – CONSTRUINDO PONTES	31
6.1 Idiomas	31
6.2 Antecedentes socioeconômicos	32
6.3 Preconceito de gênero e opressão sexual na educação	33
6.4 Alunos com Deficiência e Necessidades Educativas Especiais	35
6.5 Estratégias e sugestões para uma Leitura Inclusiva para todos	37
7. SEGURANÇA ELETRÔNICA E PROTEÇÃO DE PRIVACIDADE	39
7.1 Políticas e práticas gerais de recolha de dados em todo o mundo	39
7.2 Práticas justas para recolher informações de crianças	40
7.2.1 Consentimento dos pais ou tutores	40
7.2.2 Retenção e proteção de dados	41
7.3 Dados pessoais e sensíveis	42
7.4 Projeto ReadTwinning. Documentos de segurança eletrônica e proteção de privacidade	43
ANEXO 1	44
ANEXO 2	45
ANEXO 3	49
8. ESTUDOS DE CASO	51
8.1 Grupos de leitura familiar em Roma	51
9. REFERÊNCIAS	52
10. FEEDBACK E EXPERIÊNCIAS	54
FAQ – READTWINNING O QUE/COMO FAZER	55

INTRODUÇÃO

O ReadTwinning visa atender à necessidade contínua de estratégias e ferramentas eficazes para promover a leitura entre os jovens, ligando as atividades escolares aos interesses pessoais e promovendo conexões sociais entre alunos de diferentes turmas, escolas, culturas e países.

A necessidade de um compromisso forte, ativo e metodologicamente inovador das escolas europeias na promoção do gosto pela leitura entre os jovens é confirmada por todos os dados disponíveis sobre literacia em leitura.

"ReadTwinning: Conectando os alunos através de interesses comuns para desenvolver o gosto pela leitura" atende a essas necessidades urgentes por meio de uma abordagem inovadora cujo principal objetivo é motivar os alunos de 9 a 15 anos a ler mais e desfrutar mais da experiência de leitura e, por sua vez, melhorar a literacia.

Os produtos do projeto incluem:

- **Diretrizes ReadTwinning** – Esta publicação eletrônica fornece aos professores e outras partes interessadas diretrizes metodológicas para implementar o ReadTwinning
- Uma **Plataforma de Recursos Educacionais Abertos (www.readtwinning.eu) e kits de ferramentas** para oferecer aos alunos e professores ferramentas online "prontas para usar" para conectar os alunos com base em interesses compartilhados, criando para eles um ambiente de leitura compartilhado rico, motivador e baseado em leitura 'simultânea' do mesmo livro ou livros temáticos relacionados. Através do ReadTwinning, leitores de diferentes anos, escolas, cidades e até países podem encontrar parceiros de leitura com interesses semelhantes e desfrutar de livros juntos.
- Um conjunto de **planos de aulas práticos** – Estes fornecem aos professores e pais exemplos de como integrar a abordagem ReadTwinning nas suas atividades de sala de aula (apoiados pelos pais em casa) e definem de forma prática as competências do 'Connected Reader'
- Dois **cursos de formação mistos** para professores conectados e envolvimento dos pais. Ambos os cursos incluem a autoavaliação dos resultados de aprendizagem e o reconhecimento da competência adquirida pelos docentes através de um certificado.

Para envolver os alunos mais desmotivados e com baixo desempenho, o ReadTwinning combina um percurso de leitura personalizado com habilidades digitais e networking.

Os recursos foram testados em escolas parceiras e associadas em toda a Europa e estão disponíveis para a comunidade educativa em geral. A nossa estratégia de divulgação foi inicialmente orientada para chegar ao setor escolar, mas também a parceiros relevantes, ativos noutros setores, como bibliotecas públicas, editores digitais, organizações locais, atores "GLAM", tecnólogos, criadores digitais e cidadãos.

O nosso objectivo em termos de impacto nos professores é aumentar a competência no que toca ao cultivo dos interesses pessoais, motivação e capacidades de leitura dos jovens alunos e uma maior capacidade de resposta às necessidades dos grupos desfavorecidos, desenvolvendo, entre outras, competências no envolvimento dos pais para apoiar estratégias pró-leitura.

O nosso objetivo quanto ao impacto nos alunos é promover uma atitude positiva em relação à leitura e uma maior motivação graças à atratividade da abordagem baseada em interesses pessoais, à dinâmica social criada e ao apoio de pais e professores. A leitura é a chave para desbloquear todo o potencial de cada criança e abrir um mundo de possibilidades.

O COVID-19 teve impacto nos alunos, professores e pais em todos os lugares. Nas primeiras semanas da pandemia produzimos um catálogo de recursos para professores e pais para auxiliá-los no ensino a distância e/ou ensino parental. Também realizamos uma pesquisa com professores em toda a Europa para perceber melhor o impacto da pandemia sobre eles e os seus alunos. Essas experiências alimentaram o conteúdo e o formato de

cada um dos nossos produtos. Embora o conceito do ReadTwinning tenha sido desenvolvido antes da pandemia, sentimos que esta abordagem de leitura conectada e baseada em interesses é ideal para promover a leitura neste novo mundo. A inovadora plataforma ReadTwinning e os recursos de suporte permitem que os jovens leitores se conectem com amigos on-line para aprimorar a sua experiência de leitura, fazer novas ligações com interesses semelhantes e, em última análise, esperamos, tornar a leitura mais agradável.

A parceria do projeto

A parceria é composta por 7 parceiros de 5 países diferentes da UE. 4 dos 5 países envolvidos têm entre as maiores percentagens de estudantes de 15 anos com baixo desempenho na leitura a nível da Europa, bem como de não leitores na população total. Isso significa que a parceria foi cuidadosamente selecionada, levando em consideração a necessidade de trabalhar principalmente nos países que estão atrasados no cumprimento da meta de alfabetização da UE para 2020 e, portanto, com maior necessidade de envolver os alunos em práticas de leitura inovadoras.

Seis dos parceiros também estiveram envolvidos no projeto de Parceria Estratégica 'The Living Book'. Foi por meio dessa colaboração que eles identificaram a necessidade de uma abordagem da leitura baseada em interesses pessoais, em vez da abordagem tradicional de leitura baseada em grupos- turma pré-formados que se baseiam apenas na idade e na oportunidade de terem sido escolhidos para aquela turma específica.

A parceria inclui um conjunto de escolas, uma associação, uma ONG e uma pequena empresa. Todos os parceiros contribuíram para todos os produtos do projeto de forma a melhor ir ao encontro das necessidades de alunos, professores, pais e da comunidade em geral.

Fórum do Livro (Itália) é o Coordenador do projeto ReadTwinning e liderou a produção destas Diretrizes. Como uma organização sem fins lucrativos que inclui professores, bibliotecários, editores, livreiros, autores, pesquisadores acadêmicos, o Forum del Libro tem uma vasta experiência na promoção da leitura e foi apoiado pelos outros parceiros na administração do projeto.

A GRYD (Reino Unido), com muitos anos de experiência no desenvolvimento de plataformas online inovadoras e recursos digitais para escolas, liderou os aspectos técnicos do projeto. Desenvolveu a plataforma social ReadTwinning, onde os utilizadores são combinados com base nos seus interesses comuns e tópicos desejados para leitura.

Scoala Gimnaziala "Constantin Parfene" (Roménia), Dimotiko Scholeio Makedonitissas 3 – Stylianos Lena (Chipre) e Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Paiva (Portugal) são os parceiros das escolas e lideraram a produção dos planos de aulas práticas e a testagem de todos dos recursos do projeto.

A **Universidade Europeia de Chipre**, que coordenou 'The Living Book' projeto (vencedor do Prémio Ensino Inovador 2021), liderou a produção dos cursos semipresenciais para professores conectados e para envolvimento dos pais.

ProgettoMondo Mlal Onlus (Itália) integrou o seu trabalho sobre o diálogo intercultural, diversidade, inclusão e equidade no projeto para garantir a integração bem-sucedida de alunos de famílias desfavorecidas socioeconomicamente, com pais menos instruídos e com origem imigrante.

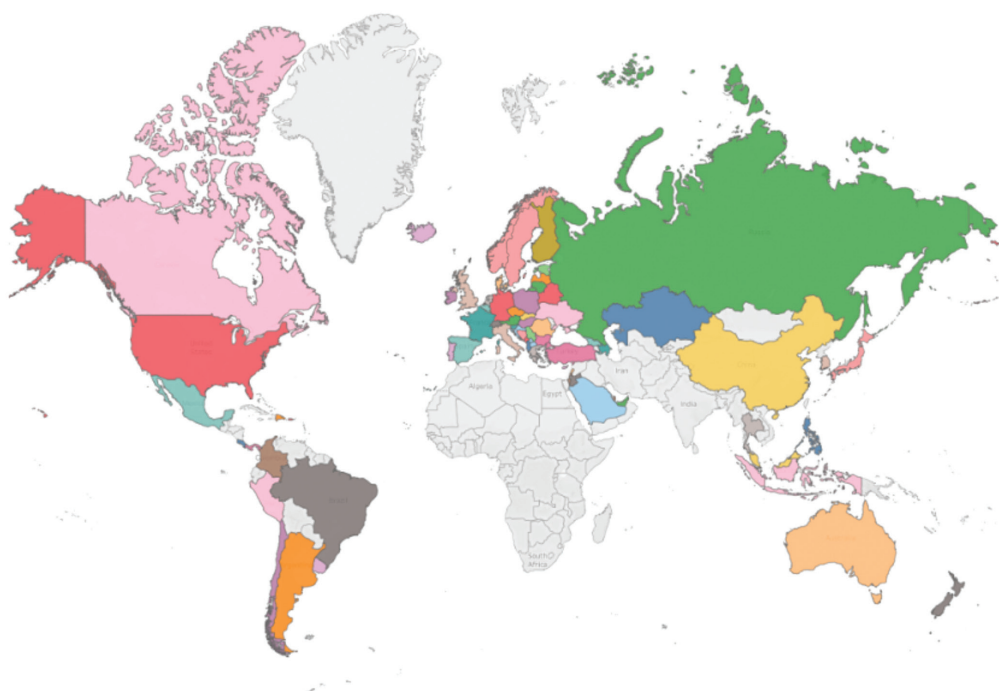
1. LEITURA NA EUROPA

A fim de enquadrar o projeto ReadTwinning no contexto da sua concepção e implementação, vamos em primeiro lugar examinar os dados mais recentes sobre as competências de leitura que foram recolhidos nos países participantes no inquérito PISA da OCDE em todo o mundo, incluindo, entre outros, os Estados-Membros da U.E..

Desde 2000, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) ocorre a cada três anos e tem como objetivo avaliar as competências-chave necessárias para a plena participação dos alunos na sociedade após a conclusão da escolaridade obrigatória. A pesquisa centra-se nas habilidades de leitura, matemática e ciências, e uma dessas áreas é analisada em profundidade em cada ronda. Além disso, toda a pesquisa inclui a avaliação de um domínio inovador.

Os testes do PISA de 2018 envolveram 600.000 alunos de 15 anos de 79 países/economias e focaram-se na literacia da leitura, que visa a capacidade dos alunos de compreender e usar textos escritos, refletir e elaborar os conteúdos de leitura para alcançar os seus objetivos, e desenvolver os seus conhecimentos e potencialidades. A pesquisa de 2018 incluiu um domínio inovador interessante, que é o bem-estar dos alunos.

Países participantes do PISA 2018



O PISA reconhece que as tecnologias – cada vez mais utilizadas nas atividades do dia-a-dia – mudaram a forma como lemos e trocamos informações em casa, na escola e no local de trabalho. A digitalização gerou e proporcionou novas formas de leitura e tipos de texto e, como resultado, as habilidades digitais foram incluídas nas ofertas educativas dos sistemas de ensino.

O teste PISA de 2018 sobre habilidades de leitura foi realizado por alunos na grande maioria dos 79 países participantes usando um PC e previa a avaliação de habilidades de leitura em ambiente digital.

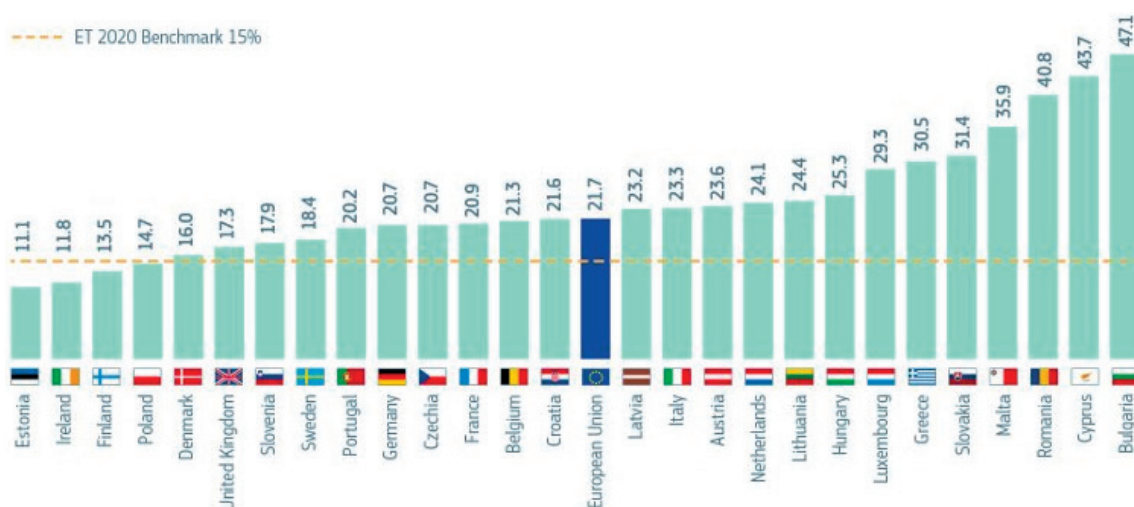
As conclusões do PISA relativas à Europa são particularmente significativas no âmbito do quadro estratégico para a cooperação europeia em educação e formação, ET 2020, ao abrigo do qual, em 2010, a União Europeia definiu quatro macro-objetivos estratégicos e um conjunto de referenciais a atingir em 2020, incluindo a fixação da percentagem limite de jovens de 15 anos com baixas competências básicas abaixo de 15%.

Globalmente, as conclusões do PISA de 2018 mostram que a UE não atingiu a meta e identificaram grandes diferenças entre os Estados-Membros: os alunos de alguns dos países envolvidos apresentaram taxas de desempenho baixas nas três áreas de avaliação, enquanto mais de um em cada cinco alunos de outros países eram pouco qualificados em leitura, matemática e ciências.

No que diz respeito às competências de leitura, apenas quatro países atingiram o referencial ET 2020 de 15%, nomeadamente Estónia (11,1%), Irlanda (11,8%), Finlândia (13,5%) e Polónia (14,7%).

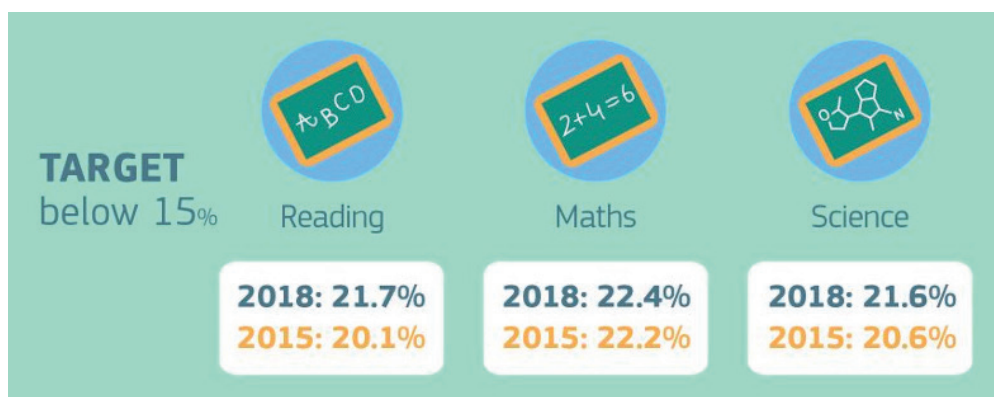
Pelo contrário, a taxa de insucesso ultrapassou os 30% em Malta (35,9%), Eslováquia (31,4%) e Grécia (30,5%); ou mesmo 40% na Bulgária (47,1%), Chipre (43,7%) e Roménia (40,8%).

Insucesso na leitura, 2018



Em comparação com o PISA de 2015, os números pioraram na maioria dos países, embora a variação seja importante apenas no que se refere ao Chipre (insuficiência +8,1%), Holanda (+6,0%), Letónia (+4,8%), Alemanha (+4,5%), Luxemburgo (+3,6%), Eslovénia (+2,7%) e Finlândia (+2,5%). Nenhum país apresentou uma redução significativa da percentagem de alunos com baixo desempenho, e isso afeta a média da UE, onde os alunos com baixo desempenho aumentaram de 20,1% em 2015 para 21,7% em 2018.

Insuficiência em habilidades básicas entre alunos de 15 anos



Durante um período mais longo, observamos que na maioria dos países da UE o desempenho em leitura mudou apenas alguns pontos percentuais entre 2009 e 2018, mas que a tendência é geralmente negativa: os alunos que ainda não eram suficientemente qualificados representavam 19,2% em 2009.

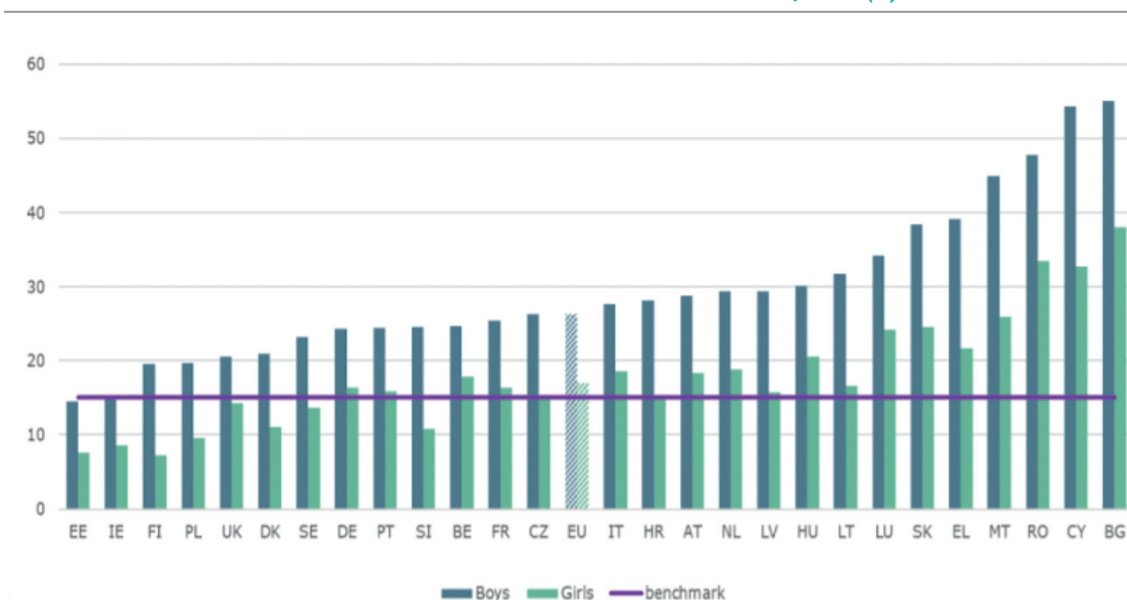
Nesse cenário, que se mostra substancialmente negativo, alguns países conseguiram melhorar os seus resultados ao longo do tempo, e isso demonstra que – não apenas econômico – o investimento no campo da educação e as políticas de modernização do sistema educacional podem fazer a diferença. Podemos identificar algumas características recorrentes nesses países, que aparentemente contribuíram para essas melhorias: sistemas educativos em constante evolução para atender às cada vez mais inovadoras necessidades de formação, ampla autonomia escolar, reconhecimento social e seleção adequada dos professores, apoio à educação pela opinião pública, atenção especial à equidade e inclusão, currículos construídos com base nas necessidades e interesses dos alunos, em vez de serem centrados no professor.

De acordo com o PISA de 2018, as diferenças de gênero no desempenho das habilidades em matemática e ciências podem ser consideradas pequenas, enquanto são substanciais em termos de habilidades de leitura, onde as meninas são claramente mais bem-sucedidas do que os meninos em todos os países da UE.

A diferença varia de 6,4 pontos percentuais no Reino Unido a 21,5 pontos percentuais no Chipre. A média de insucesso escolar da UE é de 26,3% para meninos e 16,9% para meninas.

Claramente, essas diferenças de desempenho não têm nada a ver com as habilidades “naturais” relacionadas com o gênero, mas dependem do contexto social e cultural que tem vindo a afetar comportamentos, escolhas e motivações desde a primeira infância.

Taxas de insucesso de meninos e meninas em leitura, 2018 (%)



Source: PISA 2018, OECD.

Note: Data not available for ES. All gender differences in 2018 are statistically significant.

Existe uma grande discrepância no desempenho de leitura entre os alunos que frequentam instituições de ensino geral e os que frequentam escolas profissionais, e o PISA de 2018 detecta isso na maioria dos Estados-Membros. A razão provavelmente está no fato de que os alunos com fraco desempenho em muitos países tendem a escolher programas vocacionais. Esta discrepância excede 100 pontos (correspondendo a 3 ou 4 anos de escolaridade) na Irlanda, Holanda, Hungria, Grécia, França, Chipre, Romênia e Lituânia.

Diferença de pontuação na leitura entre programas gerais e vocacionais



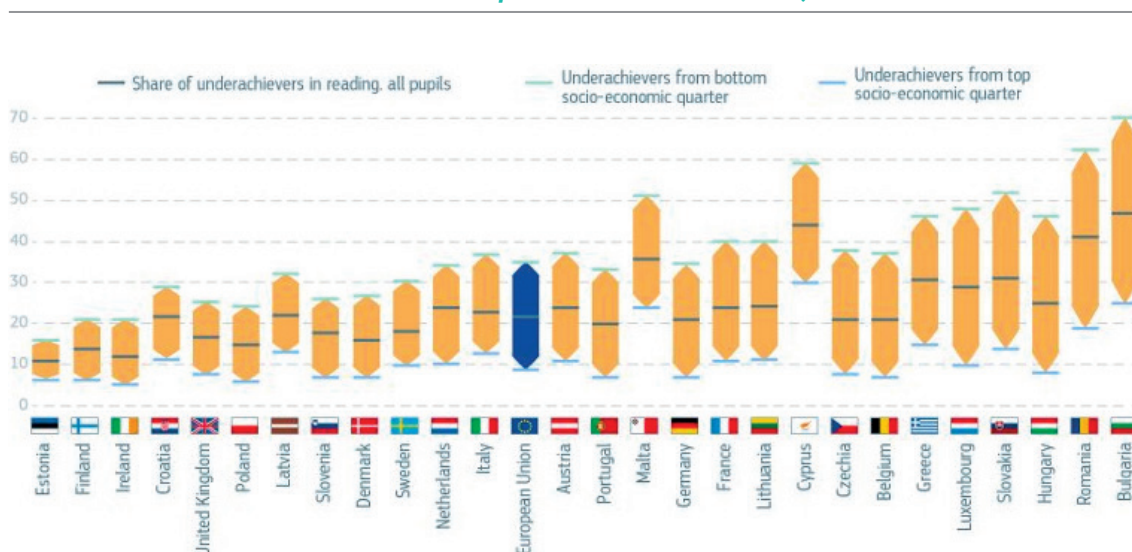
Source: OECD PISA 2018.

Note: Darker bars denote statistically significant differences. Data not available for AT, DK, EE, ES, FI, LV, MT, PL and SE.

Em geral, o que observamos nos números de 2018 é que os países com baixo índice de insucesso tendem a registrar altas taxas de melhor desempenho educacional e isso parece sugerir que os sistemas educacionais podem buscar a excelência e, ao mesmo tempo, a equidade na educação.

Além disso, o inquérito destaca que o contexto socioeconômico afeta fortemente o desempenho e as expectativas dos alunos em relação à carreira universitária na maioria dos países da UE. Além disso, os países com uma alta porcentagem de insucesso escolar tendem a ter grandes diferenças de desempenho educativo entre os alunos do bairro socioeconômico superior e os do bairro socioeconômico inferior.

Insucesso na leitura por estatuto socioeconômico, 2018



Outro aspecto que a pesquisa de 2018 aponta claramente é que a origem migrante afeta negativamente as habilidades de leitura dos alunos e a condição resultante é geralmente pior para os alunos que nasceram no exterior em comparação com os alunos nativos cujos pais nasceram no exterior.

Por fim, os resultados da última ronda do PISA enfatizam que o bem-estar dos alunos na escola tem impacto no seu desempenho.

Na maioria dos Estados-Membros da UE, mais de um em cada cinco alunos declara ser vítima de bullying, incluindo cyberbullying, pelo menos duas vezes por mês. Esta evidência é particularmente preocupante se considerarmos que, em termos de pontuação do PISA, o impacto do bullying representa um ano e meio de escolaridade no Chipre, Lituânia, Malta, Portugal, Luxemburgo, Itália, Bulgária, Letónia, Grécia, Eslováquia e Polónia.

Mudança no desempenho de leitura quando os alunos são intimidados pelo menos algumas vezes por mês (pontuação do PISA)



Source: PISA 2018, OECD.

Note: Darker bars denote statistically significant differences. Data not available for ES.

Em alguns países, mais de um em cada três alunos sente que não pertence à comunidade escolar e, consequentemente, não está tão motivado para aprender; esta falha tem um impacto semelhante ao bullying, afetando negativamente as habilidades de leitura em quase todos os países da UE. Esses dados sugerem que a situação piorou na maioria dos países entre 2015 e 2018.

Ainda é muito cedo para avaliar como a pandemia impactou esses dados. Sabemos (para uma pesquisa inicial, ver Roncaglia e Solimine 2021) que na maioria dos países as primeiras semanas de confinamento tiveram um impacto negativo na leitura (provavelmente devido à situação nova e estressante e ao encerramento de livrarias e bibliotecas), enquanto nos meses seguintes a prática da leitura – que tinha muito menos limitações do que outras atividades culturais, como concertos de música, teatro, cinema, conferências – mostrou uma tendência de crescimento positivo em muitos países. No entanto, também sabemos que o ensino à distância de emergência, embora permitisse uma continuidade muito necessária das atividades escolares, teve um impacto substancialmente negativo nos resultados gerais dos alunos, incluindo as competências de literacia.

Novas pesquisas (e provavelmente uma nova pesquisa do PISA) são necessárias para avaliar o equilíbrio desses dois fatores e projetá-los num prazo mais amplo. Ressaltamos, no entanto, que, durante a pandemia, o projeto propôs às escolas participantes fomentar a criação de pequenos grupos de leitura de base familiar, utilizando um modelo comum de diário de leitura. Especialmente na Romênia, onde foram criados mais de 100 grupos de leitura em família, os resultados foram muito positivos. Mais detalhes sobre a metodologia utilizada estão disponíveis nas seções seguintes deste documento.

2. O ECOSISTEMA DIGITAL COMO OPORTUNIDADE

2.1 O ecossistema digital e a prática da leitura

A relação entre o ecossistema digital e a prática da leitura tem sido muitas vezes considerada como potencialmente conflituosa: dispositivos digitais e atividades online podem ocupar o valioso – e limitado – tempo que podemos ter disponível para a leitura. Em geral, o conteúdo de leitura on-line pode não ter a complexidade, profundidade e estrutura que a forma do livro geralmente possui, enquanto os dispositivos de leitura digital ainda são frequentemente vistos como desajeitados, distrativos e inadequados para sessões de leitura longas, atentas e gratificantes. Por outro lado, deve-se ressaltar que os dispositivos de leitura digital ainda são novos, e muitas melhorias, aproveitando as notáveis possibilidades oferecidas pelo ambiente digital, ainda são possíveis.

Este projeto não discutirá esses pontos de vista, nem se posicionará em sua defesa e nem mesmo criticará nenhum deles. Pelo contrário, o que tentaremos fazer é fornecer uma perspectiva diferente: dada a difusão do ecossistema digital – principalmente entre os mais jovens – e o seu papel em todos os tipos de intercâmbio de informações, descoberta e pesquisa, estabelecê-lo-íamos como o ambiente escolhido para muitas atividades ligadas à descoberta do livro e interação com os leitores, independentemente dos hábitos de leitura e dos dispositivos de leitura utilizados (livros físicos ou e-readers).

Assim, do ponto de vista da promoção da leitura, o ecossistema digital será considerado uma oportunidade e não um problema, e será considerado um ambiente de leitura e não uma classe de interfaces de leitura.

Mais especificamente, as oportunidades que o projeto visa explorar estão relacionadas com pequenos grupos de leitura (de 2 a no máximo 4-5 participantes, rotulados pelo projeto como “tandems de leitura”). As razões para esta escolha serão descritas posteriormente nestas Diretrizes (cf. seção 3.1 e 3.2). O projeto visa fornecer ferramentas metodológicas e operacionais para o estabelecimento eficaz de pequenos grupos de leitura com base em interesses comuns (usando uma mistura de algoritmos de filtragem colaborativa e sugestões baseadas em especialistas para correspondência de interesses e descoberta de livros) e atividades relacionadas.

2.2 Literacia dos media como benefício adicional

O uso de ferramentas on-line para promover, orientar e aprimorar as atividades de leitura terá o benefício adicional de promover a literacia dos media ao conectar o conteúdo complexo, relevante e validado editorialmente, geralmente relacionado com o formato de livro, com o campo mais amplo do conteúdo on-line.

Essa conexão pode contrariar a tendência de usar a web e o ambiente online como fonte de informação na sua maioria concisa, fragmentada e muitas vezes de baixa qualidade, e ajudar os alunos a perceber a web como um conjunto de recursos de informação, que variam em termos da sua origem, qualidade e relevância, e devem ser selecionados e avaliados criticamente usando metodologia e ferramentas adequadas.

Mais especificamente, visamos ajudar os jovens leitores a perceberem a web como um ambiente rico em conteúdo que, se a informação for corretamente pesquisada, selecionada e avaliada, pode complementar e ser complementada pelo conteúdo do livro no processo de fomento e exploração de interesses pessoais.

Para maximizar o benefício do projeto do ponto de vista da aquisição de competências de literacia dos media, a metodologia e as ferramentas fornecidas sempre implicarão e exigirão que as fontes utilizadas sejam correta e minuciosamente identificadas, permitindo assim uma discussão colaborativa sobre o seu valor, significado e relevância.

3. ATIVIDADES

3.1 Ler juntos: como e por quê?

A leitura – e em particular a leitura por prazer – é e sempre foi uma atividade dupla. Por um lado, é uma atividade individual que exige um ambiente tranquilo e um pouco de concentração, além de espaços e tempo protegidos. Por outro, é uma atividade social: os livros que lemos são gerados dentro de um ambiente social, selecionados por meio de ferramentas sociais – tradicionais e/ou digitais –, interpretados dentro de um quadro cultural e semiótico compartilhado, e geralmente avaliados, discutidos, (re)usados dentro de uma comunidade, ou melhor, um número de comunidades interconectadas e parcialmente sobrepostas. Ler é conversar com o livro, com nós mesmos, bem como com o contexto mais amplo de nossas comunidades de leitura.

Referir-se à dimensão social da leitura não é surpresa: sabemos (Ong 1982) que a própria linguagem é um empreendimento social, e que as práticas de escrita e leitura estão profundamente enraizadas na oralidade e enriquecem as formas de uso da linguagem com novas dimensões e possibilidades. A dimensão social da leitura está interligada com – e parcialmente espelha – a dimensão social da escrita, e incorpora nestas camadas adicionais de significados e a possibilidade de novas interpretações em constante evolução (Cavallo-Chartier 1995, Fisher 2003; extensa pesquisa de fontes mais relevantes em Vivarelli 2018).

Nessa perspectiva, a leitura silenciosa sempre foi um divisor de águas e mudou profundamente os nossos hábitos de leitura, conjuntamente com os desenvolvimentos tecnológicos e sociais, que permitiram a produção e distribuição em massa de livros. Poderíamos produzir um número bastante impressionante de citações sobre o prazer de ler de fontes antigas e clássicas, que são evidências do fato de que a leitura por prazer não é uma invenção moderna, mas o hábito generalizado de leitura por prazer “extensivo” é relativamente recente (Engelsing 1974) e foi aprimorado ainda mais por revistas de celulose e brochuras de mercado de massa ao longo do século passado.

O impacto da revolução digital no ecossistema da leitura é muito debatido, mas provavelmente requer tempo para ser plenamente apreciado e avaliado. A evolução dos dispositivos e das interfaces de leitura ainda é um processo em andamento, e as mudanças associadas nas práticas e hábitos de leitura provavelmente são mais lentas: o que vemos hoje pode ser apenas uma dica do radicalmente novo e parcialmente imprevisível ecossistema de leitura do futuro.

No entanto os, nossos hábitos de leitura já mudaram em consequência da disseminação do ecossistema digital: mesmo o leitor mais tradicional pode usar a web como uma espécie de ambiente paralelo ao ler livros de papel aparentemente semelhantes aos publicados há 50 anos (mas provavelmente escrito, editado, formatado e impresso usando ferramentas digitais), onde ele pode procurar informações relacionadas com o livro que está a ler, ou seja, informações sobre o autor, uma resenha do livro, o nome de uma figura histórica, um lugar, uma música ou um objeto não tão familiar mencionado no livro...

Utilizar o ambiente online como ferramenta para o que poderíamos rotular como leitura “melhorada” foi o foco do The Living Book, um Projeto Erasmus+ (2016-2019) que – como já referimos – envolveu vários parceiros que agora estão a trabalhar no Projeto ReadTwinning. Conforme será delineado nestas Diretrizes, parte dos resultados e da metodologia do The Living Book (disponível no site da plataforma The Living Library: <https://thelivinglibrary.eu>) também será utilizada no contexto deste novo projeto, que, no entanto, tem um foco diferente, que é promover a criação de pequenos grupos de leitura baseados em interesses (2 a 4-5 participantes) que se encontrarão online e/ou offline, e oferecer-lhes uma estrutura metodológica e operacional sólida, bem como uma plataforma online com ferramentas próprias.

Ao fazê-lo, o projeto pretende construir um ambiente forte e eficaz para a leitura social baseada no interesse, incentivando a participação e atendendo às necessidades dos jovens leitores, sobretudo aqueles que não são leitores fortes e/ou proficientes.

O projeto trata de todas as etapas relativas à criação e envolvimento desses grupos por meio de sugestões metodológicas e da utilização de uma plataforma própria. As principais etapas consideradas pelo projeto são as

seguintes: como fazer pesquisas com os alunos para identificar interesses pessoais; como identificar – a partir de interesses comuns – parceiros de leitura adequados e constituir “tandems de leitura” (o rótulo que usaremos para pequenos grupos de leitura); como ajudar a dupla de leitura a escolher os livros a serem lidos; como definir metas de leitura e atividades de leitura (incluindo um diário de leitura comum); como usar a web como um ambiente social para leitura aprimorada; como compartilhar o resultado das atividades de leitura e interagir com outros conjuntos de leitura.

3.2 Promover a leitura baseada em interesse

A motivação – ou melhor, a falta de motivação – é provavelmente o principal desafio que pais, escolas e professores devem enfrentar na promoção da leitura entre os jovens. E a maneira única e mais eficaz de motivar os jovens leitores é conectar a leitura com seus próprios interesses, atividades e relacionamentos individuais. A oposição entre ler como dever e ler como prazer e o estrito entrelaçamento entre ler como prazer e ler como forma de realização e fomento de interesses pessoais são temas muito debatidos na literatura (Cremin e Swann 2016, 2017).

Infelizmente, a escola é muitas vezes considerada como um ambiente em que a leitura como dever (atividades de leitura “curriculares”) prevalece sobre a leitura como prazer (atividades de leitura livres e extracurriculares). Como bem observa Roberto Casati (Casati 2014), as escolas são lugares em que a leitura por interesse é frequentemente debatida ou recomendada, mas pouco praticada.

Um dos principais objetivos do projeto ReadTwinning é ajudar a reverter esta situação, oferecendo sugestões metodológicas e ferramentas práticas úteis para estabelecer a leitura baseada no interesse como o cerne das práticas de leitura escolar.

Para atingir esse objetivo, uma questão deve ser avaliada preliminarmente: *o que exatamente é leitura baseada em interesse?*

A metodologia ReadTwinning define a leitura baseada no interesse como a prática de leitura ligada à procura e exploração, por parte do leitor, de um interesse, curiosidade ou paixão pessoal específico, independentemente de este interesse estar ligado ao currículo escolar ou não e, portanto, do valor percebido ou relevância desse interesse do ponto de vista do currículo escolar. Sempre que possível, o foco está em interesses pessoais específicos (em oposição a genéricos): não “desporto”, mas por exemplo, críquete ou arco e flecha ou natação sincronizada; não “ciência”, mas, por exemplo, fotografia astronômica ou coleta de minerais; não “música”, mas por exemplo, K-rock ou música folclórica.

A gama de interesses considerada deve ser ampla e inclusiva: questões de gênero, temas relevantes para minorias culturais, problemas e curiosidades do quotidiano (“Como faço o hambúrguer perfeito?”) são interesses perfeitamente admissíveis e pode estar bem relacionado com as atividades de leitura baseadas na metodologia ReadTwinning.

O foco em interesses pessoais específicos é uma das razões pelas quais o projeto se concentra principalmente em pequenos grupos de leitura, ou “tandems de leitura”: grupos de leitura maiores tendem a perseguir interesses mais gerais e a encontrar o “terreno comum” que pode conectar um amplo número de leitores. Criar grupos de leitura grandes e diversificados é maravilhoso, mas geralmente implica um gosto pré-existente pela leitura e funciona melhor com leitores fortes e motivados. Pelo contrário, o nosso objectivo é desenvolver interesses pessoais mais específicos de alunos que não são leitores fortes, mas que podem achar que ler um livro é uma boa forma de satisfazer o seu interesse pessoal, e um pequeno grupo de leitura – ou um amigo leitor – é uma maneira de descobrir pessoas interessantes com interesses semelhantes.

Obviamente, esta abordagem também implica desvantagens: necessita de estratégias e ferramentas que ajudem a identificar alunos com interesses específicos semelhantes, e um professor pode ter dificuldade em sugerir

um livro aos alunos que tenham interesse, por exemplo, em K-rock ou cosplay. Além disso, corre-se o risco de criar “bolhas de leitura” fechadas e incapazes de interagir com os grupos de leitura que se constituem segundo um interesse diferente. A metodologia ReadTwinning visa ultrapassar estes problemas sugerindo estratégias que oferecem boas ferramentas de correspondência de interesses e descoberta de livros; envolvendo pais, alunos, professores, bibliotecários na construção de uma grande comunidade online de gurus de tópicos com competências numa ampla gama de assuntos; promover atividades de leitura – incluindo desafios de leitura – que são compartilhadas por diferentes conjuntos de leitura. A leitura requer espaços e tempos protegidos, e cada dupla de leitura deve ter seus próprios espaços e tempos protegidos, mas também requer interação social, que a metodologia e as ferramentas do projeto visam facilitar e potencializar.

3.3 Atividades preliminares e motivacionais

O principal objetivo do projeto ReadTwinning é promover a leitura entre os jovens, partindo do pressuposto de que o livro é uma valiosa oportunidade de crescimento pessoal e profissional e uma importante ferramenta em benefício das relações sociais. Para atingir esse objetivo, precisamos saber o que, em muitos casos, de fato impede os jovens de estabelecer uma relação com a leitura. Nesta perspectiva, e de forma a envolver mais eficazmente os alunos nas atividades do projeto ReadTwinning, as escolas são convidadas a organizar um conjunto de atividades preliminares a realizar dentro e fora da escola.

Essas atividades visam:

- identificar melhor os interesses pessoais;
- familiarizar os alunos com as atividades de um grupo de leitura
- envolver as famílias dos alunos, cujo papel pode ser crucial, especialmente para os mais novos (9-11 anos);
- ajudar os professores a se afastarem, ainda que temporariamente, do seu papel.

Estes objectivos podem ser alcançados através da criação de pequenos grupos mistos de leitura, ou seja, grupos compostos por professores, alunos, familiares, que ocasionalmente se reúnem por afinidades previamente identificadas, mas também por fatores práticos (casas vizinhas, horários compatíveis, etc.). Esses grupos, possivelmente conduzidos em duplas por duas pessoas diferentes (professor-pai, pais-aluno, professor-aluno) falam livremente sobre sua relação com o livro e a leitura de acordo com suas próprias experiências pessoais.

Ao organizar esses grupos, devemos ter em mente o modelo de auto-ajuda ou de grupos de ajuda mútua. Por outras palavras, trata-se de grupos autorregulados sem figuras de destaque, formados por pessoas que desejam compartilhar as suas experiências de leitura (ou não leitura), de modo a alcançar um objetivo comum, que é garantir que todos tenham acesso à leitura, encarada como meio de crescimento pessoal e profissional. Desta forma, é possível eliminar parcialmente a lacuna entre a leitura por dever (estudo ou trabalho) e a leitura por prazer, abrindo espaço para alunos com dificuldades de leitura (necessidades educativas especiais e outras questões).

Um dos principais objetivos desses grupos é ajudar pais e professores a identificar os interesses dos alunos por meio de discussões informais. Muitas vezes, os pais já sabem sobre os interesses de seus filhos, mas um ambiente colaborativo informal pode ajudar a entender melhor tanto a estrutura específica em que surgem os interesses pessoais quanto o seu objetivo e alcance.

O principal objetivo desses grupos é facilitar a planificação, melhoria e implementação de atividades de leitura baseadas em interesses na escola e em outros lugares, avaliando seu sucesso passo a passo e, em particular, permitir que os alunos se familiarizem com o uso da plataforma ReadTwinning. Em termos práticos, as tarefas desses grupos preliminares podem ser resumidas da seguinte forma:

- conhecimento dos interesses, atividades baseadas em interesses e hábitos de leitura dos membros do grupo;
- concepção de outras atividades baseadas em interesses (incluindo atividades online, como pesquisa e avaliação de conteúdo relacionado a interesses) que possam fomentar e incentivar a leitura;
- apoio a iniciativas que comparam diferentes experiências de leitura;
- apoio ao planeamento autónomo no contexto das práticas de leitura.

Os grupos reúnem-se coletivamente e discutem regularmente as atividades realizadas e os métodos de envolvimento dos participantes. Essas reuniões devem harmonizar os critérios de intervenção com base num estilo de trabalho consistente. As bibliotecas escolares são um excelente ambiente no qual podem ser organizadas reuniões de diferentes grupos pequenos.

Os objetivos dessas atividades são

- envolver os jovens e reafirmar a importância da leitura ao longo de seu crescimento cultural e social;
- incluir a leitura entre as atividades “comuns” de casa e da escola;
- colocar a biblioteca escolar na vanguarda do desenvolvimento da literacia em leitura;
- enfatizar a importância da leitura como fator de aprendizagem e como oportunidade de fomento de interesses pessoais, de lazer e de jogo;
- ajudar as crianças a habituarem-se à ideia de que a leitura é uma experiência pessoal profunda e, ao mesmo tempo, tem uma forte componente relacional;
- caracterizar a leitura como um processo de crescimento, em que os interesses individuais são a base para o posterior compartilhamento social;
- testar o nível de conscientização das crianças ao usar redes sociais e ferramentas de procura online;
- criar várias comunidades de leitores dentro e fora da escola, onde se possam desenvolver relações de “geminção” baseadas na leitura;
- definir essas comunidades como grupos abertos, envolvendo alunos, professores e famílias;
- envolver a família desde o início, a fim de desenvolver um ambiente de confiança e defender as atividades ReadTwinning que os alunos irão realizar online.

Para um melhor conhecimento do contexto, as escolas podem achar útil organizar um inquérito preliminar sobre interesses pessoais e hábitos de leitura entre alunos e pais (ver Questionário Preliminar ReadTwinning).

Quanto às atividades, convém ter em conta o que os alunos e as famílias propõem durante as reuniões preliminares. Em particular, é útil sugerir que pequenos grupos de leitura (duas-três pessoas) sejam estabelecidos tanto na família como entre os alunos que não necessariamente pertençam ao mesmo grupo-turma, deixando assim os participantes livres para escolherem os seus parceiros e os livros a ler, e organizar o cronograma e iniciativas de apoio: agenda dos encontros, diário de leitura, criação de book-trailers, playlists, imagens.

Pequenos grupos de leitura baseados na família provaram ser particularmente eficazes durante as pandemias, mas podem ser organizados de forma útil independentemente de restrições externas: promovem o vínculo familiar e a compreensão mútua e constituem um ambiente seguro em que as crianças mais novas podem desenvolver ideias, debater habilidades relacionadas e competências de leitura ativa; competências que mais tarde podem ser usadas em tandems de leitura ou grupos de leitura envolvendo membros fora da família.

Questionário Preliminar ReadTwinning para Alunos e Pais (as perguntas podem ser modificadas/selecionadas/adicionadas também dependendo da faixa etária)

- 1) *Além do tempo gasto a trabalhar e/ou estudar, quais são as atividades que preferes fazer em casa? Classifica-os de 1 a 10 (1: realmente não gosto; 10: adoro)*
Ver TV
Jogar video games
Interagir através das redes sociais
Leitura (livros, quadrinhos)
Ouvir música
Tocar um instrumento musical
Exercício (por exemplo, ginástica, ioga, etc.)
Fazer atividades em casa por prazer (por exemplo, cozinhar, tricotar, bricolage...)
Codificação, programação de computadores, robótica...
Outro
- 2) *Quais são os temas que te interessam? (por exemplo um desporto, uma banda, mangá, cosplay, uma celebridade...)*
- 3) *Entre os temas pelos quais és apaixonado, há algum em que sejas particularmente experiente?*
- 4) *Compartilhas essa paixão com algum membro da família?*
- 5) *Além dos livros escolares/livros para o teu trabalho, passas algum tempo a ler? Se sim, quanto tempo gastas a ler por prazer ?*
- 6) *Tens o hábito de ler? Se sim, tens um gênero favorito (detetive histórias, ficção científica, fantasia, novelas gráficas, banda desenhada, romance, poesia, etc.)?*
- 7) *Gostas de ler em voz alta?*
- 8) *Que tipo de trabalho/profissão gostarias de ter quando cresceres?*
- 9) *Existe uma causa política ou social pela qual és apaixonado? (por exemplo, igualdade social, combate às mudanças climáticas, defesa dos direitos de gênero, estilo de vida vegetariano/vegano, direitos dos animais...)*
- 10) *Existe um livro que realmente gostaste? Se sim, qual livro?*
- 11) *Gostaria de lê-lo novamente com a família ou com um amigo?*

3.4 O papel dos (pequenos) grupos de leitura

3.4.1 Tandems intergeracionais

A criação de pequenos tandems de leitura envolvendo as crianças e suas famílias, com incentivo e apoio da escola, que podem ser realizadas em casa ou na biblioteca da escola, quando possível, pode ser um ponto de partida eficaz para conscientizar pais e familiares sobre a importância da leitura e apresentar-lhes o projecto ReadTwinning.

Programas de alfabetização precoce estão em vigor em todo o mundo há vários anos, a fim de proporcionar às crianças em idade pré-escolar um ambiente propício à prática da leitura. Vários estudos têm demonstrado que ouvir um adulto ler em voz alta desde a primeira infância ajuda as crianças a aproximarem-se dos livros com

curiosidade, fortalecendo assim a sua relação emocional com o adulto leitor, estimulando o desenvolvimento da linguagem, melhorando posteriormente as suas habilidades de leitura e desempenho escolar. Estes resultados são ainda mais importantes em famílias de meios desfavorecidos, onde a leitura não é praticada rotineiramente: o apoio e as sugestões escolares, bem como o exemplo de outras famílias, podem ajudar as famílias de meios desfavorecidos a descobrir o papel social da leitura mesmo dentro do ambiente familiar.

A manutenção da prática da leitura em voz alta e, mais em geral, da leitura comunitária no ambiente familiar durante a escola primária pode apoiar e potenciar o desenvolvimento da literacia das crianças: experimentar o prazer da leitura junto daqueles que são as primeiras pessoas com quem a criança entra em contacto contribui para desenvolver a capacidade das crianças de compreender o mundo e as outras pessoas, e pode ser uma formação valiosa para aprender sobre a dinâmica de leitura partilhada e grupos de leitura em que o projeto ReadTwinning se baseia. Além disso, em contextos onde não existe uma biblioteca pública, a biblioteca escolar pode tornar-se um importante ponto de referência para as famílias, especialmente aquelas com menos meios e recursos.

Resumidamente, os objetivos de um pequeno conjunto de leitura envolvendo crianças na faixa etária dos 8 aos 11 anos no ambiente familiar são os seguintes:

1. estimular as crianças a ler, levando-as a perceber que mesmo as pessoas mais próximas e queridas lêem com prazer, e que a leitura é uma atividade que pode estar estritamente ligada a interesses pessoais, mesmo quando esses interesses não estão relacionados com a alfabetização;
2. promover a leitura como prática quotidiana;
3. sensibilizar os adultos (pais, avós, outros familiares) acerca da importância da leitura como ferramenta de crescimento pessoal e social;
4. encontrar na leitura uma oportunidade de diálogo, fundamental para nutrir a relação entre pais e filhos;
5. compartilhar o prazer da leitura pessoal, enriquecer a própria experiência e conscientizar-se de que o grupo é capaz de desencadear novas possibilidades de conhecimento;
6. reforçar o papel da biblioteca escolar como lugar central na vida da comunidade escolar e das crianças e suas famílias que vivem no bairro, em particular das famílias que quase não lêem livros ou que não lêem;
7. ensinar as crianças a manter uma discussão franca e respeitosa, a lidar com uma variedade de contextos, seja em leitura conjunta dentro da escola ou realizada com outras meninas e meninos com base em interesses comuns através do projeto ReadTwinning.

Ao estabelecer tandems de leitura dentro do ambiente familiar, o papel do professor como mediador de leitura revela-se muito importante, especialmente quando as crianças vêm de famílias onde a leitura não é vivida diariamente nem praticada. A este respeito, é aconselhável, por um lado, que o professor convide as famílias dos alunos para uma reunião na fase preliminar, para melhor compreenderem os antecedentes das crianças, enquanto por outro lado, o professor, juntamente com as famílias, esboça as características de um pequeno tandem de leitura intergeracional, que deve centrar-se nas inclinações das crianças e nas características específicas da sua família. Durante o encontro, o professor deve explicar quais são as principais fases de um pequeno tandem de leitura, e sublinhar como cada família será livre de moldar as várias fases de acordo com as suas próprias necessidades (espaços dentro da casa, horários de trabalho e/ou estudo, hábitos, etc.). Estas fases podem ser brevemente resumidas por meio de um conjunto de perguntas:

1) Quem vai participar do pequeno conjunto de leituras?

Embora o ideal seja que todos os membros da família participem do grupo, pode ocorrer que, pelo menos na fase inicial, alguém não possa ou não queira participar. O que mais importa é que participar do grupo é uma esco-

lha livre e que participar do grupo é visto como uma oportunidade prazerosa e não como uma imposição ditada pela escola ou pelo professor. Por sua vez, o professor pode estimular uma participação ampla, que não se limite aos pais, mas que inclua irmãos e irmãs, avós ou mesmo outros parentes, apontando o potencial de diálogo oferecido pelo grupo.

2) Que livro vamos escolher para ler?

A escolha do livro para ler em conjunto é obviamente crucial e os interesses das crianças devem orientar a decisão. Nesse sentido, o professor pode sugerir que os participantes se confrontem e tenham em consideração uma ampla gama de livros, a partir de gostos e práticas comuns dentro da família (paixão por um desporto ou por uma banda de música, gosto por romances de aventura ou por ficção científica, memórias de uma viagem...). Se as famílias não tiverem livros adequados para a leitura compartilhada, a biblioteca escolar oferecerá um leque de possibilidades (não só ficção, mas também banda desenhada, livros de ciência popular, poesia...) com base nas indicações fornecidas pelos participantes.

3) Como e quando vamos ler?

Dependendo da idade da criança e da composição familiar, o livro pode ser lido em voz alta em conjunto durante pequenos encontros (que podem até ser organizados em forma de leitura 'teatral' ou dramatizada), ou em alternativa, cada membro da família lê o livro separadamente. Nesse evento, diferentes etapas identificarão o processo de leitura de acordo com uma programação incluindo conversas sobre o livro e outras atividades livres relacionadas com a leitura, caso os participantes concordem. Caso um ou mais membros do grupo familiar não possam participar das reuniões presenciais, eles podem ter a oportunidade de se envolver por meio de uma plataforma de compartilhamento de vídeos de acordo com um cronograma pré-estabelecido, que será uma oportunidade de conhecer todos os familiares envolvidos.

4) Que registo ficará dessa experiência?

Os membros da família dentro do grupo de leitura podem decidir manter um registo escrito e/ou vídeo e/ou áudio da progressão de sua experiência, por exemplo, escrevendo os comentários mais engraçados, as passagens que desencadearam a discussão mais fervorosa, as perspetivas. Este registo/gravação pode assumir várias formas: o esboço de um "logbook" pode ser facilmente acedido através da plataforma ReadTwinning, que os participantes do grupo poderão personalizar à vontade. De qualquer forma, as possibilidades de deixar rastros de leitura compartilhada são muitas: desde um caderno físico no qual os participantes podem fazer anotações e possivelmente integrá-las com desenhos ou recortes, até um diário online, que permite incluir áudio, vídeo, trilhas musicais (no "diário de leitura" veja abaixo a seção 3.7).

5) Como vamos compartilhar a nossa experiência?

É possível e desejável que, após a leitura do livro, os grupos familiares decidam compartilhar a sua experiência com outros grupos. O professor pode então sugerir que seja feito um pequeno vídeo em que os membros do grupo falem sobre o livro que leram e o andamento de seus encontros, possivelmente de forma lúdica, por exemplo na forma de trailer de livro ou paródia. Os vídeos dos vários grupos podem ser recolhidos no site da escola e eventualmente projetados durante uma reunião na biblioteca da escola ou noutros espaços comuns, incentivando assim a criação de novos grupos.

Conforme descrito no parágrafo a seguir, essas etapas também podem ser aplicadas a grupos de leitura de alunos. No caso dos grupos de leitura familiar, no entanto, a documentação que os participantes podem optar por consultar durante a experiência de leitura assume particular importância. Seja na forma de registo escrito ou gravado em vídeo ou por outros meios, o diário de leitura pode se tornar um texto importante na história da família,

algo que os familiares poderão apoderar-se ao longo do tempo, e que testemunha a função social e participativa da leitura.

3.4.2 Grupos de leitura de alunos

Tradicionalmente, os grupos de leitura são grupos de pessoas que se reúnem em horários determinados para discutir um ou mais livros que selecionaram e leram previamente. Idealmente, o grupo de leitura tende a estabelecer uma comunidade onde os livros não sejam apenas veículos de conhecimento ou entretenimento, mas também instrumentos de diálogo, de conhecimento mútuo, de respeito às diferentes especificidades.

No entanto, se um grupo de leitura se originou no ambiente escolar, a situação provavelmente será diferente: meninas e meninos costumam ingressar porque os professores se propõem a criar o grupo e, como consequência, o nível de envolvimento e as habilidades de leitura podem variar. Portanto, é de fundamental relevância que, graças às atividades preliminares (veja acima), os alunos percebam a leitura em tandem como uma atividade voluntária e prazerosa.

Ao oferecer aos alunos a criação de pequenos conjuntos de leitura com outros alunos ou amigos, os professores devem incentivar meninas e meninos a começarem a partir de suas experiências, gostos e hábitos de leitura. Nesse sentido, pode ser apropriado começar com um questionário aplicado como um jogo, segundo o qual os alunos são convidados a indicar os seus interesses, explicar o que esperam do grupo de leitura, indicar seu parceiro de leitura ideal, especificar o tipo de livros que gostariam de ler, incluindo banda desenhada, livros ilustrados, livros de não-ficção. O questionário é um ponto de partida útil para a utilização da plataforma ReadTwinning.

Com base nas respostas dadas aos questionários, podem ser criados grupos de leitura. Cada grupo terá um livro aprovado por todos os seus membros.

Não existem regras predeterminadas para a organização interna de um grupo de leitura, ainda mais quando, como neste caso, é um conjunto formado por um número muito reduzido de pessoas (máx. 3-4). Os seus membros concordarão em como organizar o seu cronograma de leitura, mesmo que geralmente seja aconselhável estabelecer um prazo, dentro do qual todos devem terminar de ler o livro escolhido. Da mesma forma, também com base na extensão e nas características do texto, os membros decidirão quantas vezes se devem reunir durante a leitura do livro. Os docentes devem lembrar que a leitura compartilhada pode ocorrer por meio de encontros diretos, que podem ocorrer presencialmente ou por meio de plataforma digital, ou pode incluir outras formas de discussão, como troca de informações e rápidas opiniões pelo chat.

Para apreciar a leitura por prazer e aumentar o envolvimento até dos alunos mais relutantes, podem ser propostas atividades paralelas, novamente em forma de jogo. Seguem-se alguns exemplos a integrar na plataforma ReadTwinning:

- um diário de leitura (veja abaixo);
- ler em voz alta ou dramatizar seções ou passagens;
- reescrever, paródias, fanfics;
- criação de um book trailer;
- criação de um pequeno episódio 'piloto' para uma versão seriada do livro;
- desenvolvimento de uma playlist adequada ao livro;
- criação de desenhos e ilustrações para a capa ideal do livro.

Todas essas atividades e muito mais devem ser livremente estabelecidas pelos próprios alunos, e nunca impostas pelos professores.

Os grupos de leitura geralmente encontram-se cara a cara, conversas ocasionais podem seguir-se ao longo do tempo. Os grupos de leitura também podem ocorrer online através de plataformas de videoconferência e partilhar conteúdos através da plataforma ReadTwinning ou outras redes sociais. As reuniões online também podem ser organizadas envolvendo grupos de leitura de diferentes escolas que leram ou estão a ler o mesmo livro.

3.5 Como combinar jovens leitores para estabelecer grupos de leitura eficazes

O objetivo do processo de fazer correspondências deve ser o de estabelecer pequenos grupos de 2-4 jovens leitores com

- interesses comuns, suficientemente claros e específicos;
- compatível (mas não necessariamente a mesma) idade, leitura e habilidades relacionais, complementados por perspectivas, atitudes, opiniões, hábitos de leitura, que devem ser tão diversos quanto possível, dentro de limites razoáveis, para atender à necessidade de permitir uma interação efetiva.

Na versão final do projeto, **a plataforma online inclui ferramentas específicas para facilitar o matchmaking** por meio de um conjunto de perguntas para identificar os interesses dos utilizadores, hábitos de leitura e gêneros favoritos. Na fase preliminar, os parceiros da escola **envolvem professores e alunos no processo de fazer correspondência, pedindo-lhes que ajudem a combinar alunos com interesses semelhantes**. Uma vez que o projeto visa conectar alunos de diferentes turmas, escolas e países, recomenda-se (embora não seja obrigatório) **combinar alunos de diferentes turmas**. Nesta fase, sugerimos que os **amigos de leitura trabalhem principalmente em pares, mas que seja explorada a possibilidade de trabalhar também com pequenos grupos de 2 a (máximo) 4-5 pessoas**, a fim de entender melhor se e quão bem as ferramentas fornecidas e a metodologia ReadTwinning funcionam com pequenos grupos. No contexto deste projeto, os amigos de leitura a trabalhar em par ou pequeno grupo conectado para ler o mesmo livro é chamado de “**tandem de leitura**”.

3.6 O que ler? O papel dos especialistas/tutores do tópico

Na versão final do projeto, **a plataforma disponibiliza sugestões de livros com base nos interesses dos utilizadores através dos “gurus do tópico”**, utilizadores avançados da plataforma (parceiros, professores, pais, alunos) com uma competência específica sobre o tema, que constitui o interesse específico do tandem de leitura. Nas fases preliminares do projeto, quando a comunidade de gurus ainda é embrionária, os parceiros foram incentivados a **envolver alunos, professores e pais na preparação de uma lista de tópicos de interesse (tentando ser o mais específico possível), na identificação de gurus de tópicos e na recolha de recomendações de livros específicos dos gurus de temas**. A plataforma inclui vários Gurus, com funcionalidade semelhante a ‘páginas’ de outras redes sociais, onde são partilhados títulos de livros e artigos e suportes relacionados, para incentivar os alunos. **No entanto, de grande importância é que a escolha final do livro a ser lido é deixada e não imposta ao grupo de leitura**.

3.7 Atividades dos tandems de leitura

Os tandems de leitura podem reunir-se on-line por meio de plataformas de videoconferência (eventos privados podem ser criados no tandem com links de conferência incluídos) e/ou off-line. Uma vez escolhido o livro a ser lido (cf. § 3.6), o par reunirá-se-à pela primeira vez para trocar ideias sobre as atividades ao longo do processo de leitura.

Neste sentido, destaca-se o **diário de leitura**, que permitirá a cada um dos membros do grupo partilhar informação sobre o progresso da leitura do livro, mas também recolher as primeiras impressões sobre as passagens, as ideias, as personagens, os fatos considerados mais interessantes ou os mais discutíveis. A plataforma oferece um modelo para o ‘diário de leitura’, usando perguntas provocativas em estilo de fórum (‘Discussões’), permitindo que os membros do tandem respondam a essas perguntas durante a leitura do livro e interajam com as respostas

de outros membros do tandem. Essas perguntas foram baseadas numa seleção de modelos de papel criados por parceiros nos estágios iniciais do projeto (um exemplo está incluído no Apêndice).

Além disso, os membros do tandem usarão o 'feed' principal do tandem para compartilhar media específica (links, vídeos, áudio, fotos) relacionada com o livro ou a sua experiência de leitura da seção atual do livro (veja abaixo).

No início da atividade, cada par de leitura também pode definir um conjunto de objetivos que, juntos, constituem o **"desafio da leitura"**. Qual o prazo para terminar o livro? Que tipo de atividades compartilhadas (como criar um trailer de livro; criar um determinado número de histórias no Instagram descrevendo os hábitos de leitura, descobertas, atividades do tandem; criar uma lista de reprodução de música relacionada com o livro ou para ser ouvida durante a leitura; criar marcadores relacionados com livros, etc.)

Os desafios de leitura **não são competitivos** e não devem ser percebidos como "trabalho de casa", mas como uma forma de (auto)organizar e gerenciar as atividades de leitura: **desafios que o grupo escolhe livremente abordar ao contrário de tarefas impostas de fora**. A plataforma oferece a oportunidade de incorporar os desafios de leitura na seção descritiva ('Sobre') do grupo.

Cada grupo de leitura também pode definir as suas próprias **fases de leitura**, por exemplo, completar a primeira seção do livro, como parte dos desafios de leitura. Os (sub)desafios de leitura também podem ser incluídos no diário de leitura ('Discussões').

A plataforma também inclui badges (tanto para o tandem como para os seus participantes individuais) que são concedidos para determinadas atividades (criar tandems, postar regularmente, compartilhar fotos/vídeos, etc).

Como cada grupo de leitura tem os seus próprios desafios e atividades de leitura específicos, relacionados com livros e tópicos, a metodologia ReadTwinning permite **atividades comuns envolvendo diferentes conjuntos de leitura**, como compartilhar os resultados do desafio com outros usuários; implementação de desafios multi-tandem; organizar reuniões e discussões comuns...

3.8 O papel da leitura aprimorada

Os conjuntos de leitura são incentivados a usar a abordagem do Livro Vivo com base na leitura aumentada/aprimorada, **incluindo também atividades baseadas na leitura aprimorada nas atividades de leitura compartilhada e nos desafios de leitura**. A plataforma *Living Library* também pode ser usada como ferramenta para leitura de atividades em tandem.

4. ATORES

4.1 O papel dos alunos

A metodologia ReadTwinning centra-se nos alunos e visa criar o gosto pela leitura, de modo a deixá-los explorar os seus próprios interesses, ao seu próprio ritmo, num ambiente social variado, baseado na ideia central do tandem de leitura e potenciado por partilhas online e ferramentas off-line.

Em particular, os alunos devem sempre ter a última palavra sobre:

- Escolha do(s) parceiro(s) de leitura: os tandems de leitura devem ser construídos a partir da identificação de interesses comuns e, portanto, podem ser propostos pelos professores, mas a palavra final sobre sua composição deve sempre ser deixada aos alunos participantes. Construir um grupo de leitura sem um tópico específico de interesse compartilhado, mas baseado em fortes laços pessoais entre seus participantes, é absolutamente bom. Por outras palavras, interesses relacionados com o desenvolvimento de relações interpessoais específicas podem e devem ser incluídos entre aqueles levados em consideração na construção do tandem de leitura.
- Escolha dos livros a serem lidos: professores e gurus da leitura têm um papel ativo e relevante na sugestão de possíveis livros, tendo em consideração os interesses compartilhados dos participantes da dupla de leitura, mas a decisão final sobre os livros a serem lidos deve sempre ser deixada ao critério do participantes do grupo de leitura.
- Escolher as ferramentas a usar, os desafios, o horário de leitura. Mais uma vez, os professores/gurus têm um papel ativo na proposta de uma estrutura adequada para o(s) grupo(s) de leitura, mas as decisões finais devem sempre ser deixadas para os participantes.

Os alunos podem e devem também ter um papel ativo na sugestão de novas atividades, ferramentas, desafios e, em geral, na gestão do(s) seu(s) grupo(s) de leitura e na construção de uma comunidade de leitura robusta e animada. Os alunos ativos que já estão familiarizados com a metodologia ReadTwinning e com a experiência do tandem de leitura podem (e devem) ser promovidos a gurus na(s) sua(s) área(s) principal(is), adquirindo assim um papel ativo também na promoção do estabelecimento de tandems de leitura e na sugestão de livros.

4.2 O papel dos professores

A metodologia ReadTwinning atribui aos professores um papel relevante, o de promover activamente a criação de tandems de leitura com base num trabalho preliminar que visa identificar interesses partilhados e membros de tandem adequados, bem como informar sobre as ferramentas e metodologia ReadTwinning. A participação ativa e colaborativa dos professores – no ambiente positivo de uma biblioteca escolar quando possível – é fundamental para estabelecer um ambiente de leitura adequado, robusto e animado.

Entre os principais papéis atribuídos aos professores pela metodologia ReadTwinning, destaca-se a promoção de inquéritos interessantes (exemplos podem ser encontrados nas secções 3.3 e 8 destas Orientações) nas suas turmas, bem como em colaboração com outros professores, turmas, escolas, também por meio de parcerias à distância nacionais e internacionais. Com a ajuda dos bibliotecários escolares, quando possível, os professores são responsáveis por propor aos seus alunos a criação de tandems de leitura e por identificar o tema partilhado e os possíveis participantes. Os professores (assim como os bibliotecários escolares, quando possível) também são o ponto de referência para identificar e contactar gurus de tópicos relevantes, que por sua vez ajudarão a identificar e seleccionar os livros a serem lidos.

Além disso, os professores conhecem bem seus alunos e, em certos casos, podem até identificar imediatamente os membros “certos” de um conjunto de leitura ou sugerir o livro “certo” para um grupo. Em muitos casos, os professores podem (e devem) sugerir a formação de pares de leitura entre alunos com diferentes níveis de literacia/desempenho escolar, mas ligados por interesses comuns e/ou fortes relações interpessoais.

A nossa sugestão é também organizar tandems de leitura entre os professores, de forma a dotá-los de um melhor conhecimento da metodologia e ferramentas ReadTwinning (e para promover a leitura também entre os professores!).

A disponibilidade de ferramentas online específicas – incluindo um curso introdutório à metodologia e ferramentas ReadTwinning orientado para professores – será uma ajuda adicional para encorajar o envolvimento dos professores nas atividades escolares relacionadas com o projeto. Portanto, recomendamos que professores interessantes participem do curso de formação de professores oferecido pelo projeto. <https://courses.readtwinning.eu/>

4.3 O papel das bibliotecas escolares e bibliotecários

Quando disponíveis, as bibliotecas escolares são o melhor ambiente para promover grupos de leitura e coordenar as suas atividades, além de fomentar a criação de uma comunidade leitora robusta e animada. As bibliotecas escolares e os bibliotecários escolares devem ter um papel ativo na promoção da metodologia e ferramentas ReadTwinning entre professores, pais e alunos. A metodologia ReadTwinning não foi concebida para substituir, mas sim para integrar outras atividades e eventos relacionados com a leitura, o que significa que as bibliotecas escolares e os bibliotecários escolares mantêm as suas funções, serviços e atividades tradicionais. No entanto, as bibliotecas escolares e os bibliotecários escolares, conscientes da metodologia ReadTwinning e empenhados na sua promoção, têm uma relevância fundamental na disponibilização de informação, aconselhamento e recursos – incluindo os recursos educativos desenvolvidos pelo projeto – que são úteis para melhor compreender e implementar a metodologia de projeto e conhecer e utilizar as suas ferramentas. Uma boa biblioteca escolar e bibliotecários escolares competentes são fatores-chave na construção de um bom ambiente de leitura para o ReadTwinning.

As bibliotecas escolares desempenham um papel crucial também na criação de grupos de leitura bem coordenados, devendo oferecer-lhes a possibilidade de interagirem entre si, de partilharem as suas experiências, de participarem em atividades comuns, como delinear o livro lido e os resultados da experiência de leitura para outros conjuntos de leitura ou grupos de leitura.

Além disso, os bibliotecários não são apenas gurus de leitura ideais, mas também bem equipados para a tarefa de manter e gerir um registo de gurus de leitura, organizado por tópicos e subtópicos relevantes. Compartilhar e integrar as “árvores de tópicos” desenvolvidas pelo projeto ajudará a desenvolver uma ontologia de tópicos colaborativa e baseada na experiência. Os interesses podem ser classificados usando qualquer ontologia de biblioteca bem estabelecida (como DDC), mas tememos que os sistemas classificatórios abstratos desenvolvidos por profissionais da informação (adultos) possam ser muito extensos e, ao mesmo tempo, muito limitados ao lidar com os interesses manifestados por crianças e alunos da faixa etária relevante para o projeto. A ajuda das bibliotecas escolares pode ser de grande valor na adaptação destas ontologias – ou no desenvolvimento de ontologias específicas de contexto – que são mais adequadas para lidar com as necessidades específicas do projeto ReadTwinning e dos conjuntos de leitura.

4.4 O papel dos pais

A própria natureza dos tandems de leitura em pequena escala implica que o papel dos pais na motivação dos seus filhos – e em particular dos mais novos – na participação nas atividades ReadTwinning é de grande relevância.

Além disso, conforme já detalhado na seção **3.4 O papel dos (pequenos) tandems de leitura**, a experiência de pequenos grupos de leitura ou tandems de leitura é adequada para ser desenvolvida também dentro da família; isto resultou particularmente bem durante o surto de COVID-19, embora seja importante referir que pequenos tandems familiares podem ser criados em várias situações diferentes e devem ser considerados como uma forma de aplicação da metodologia e ferramentas ReadTwinning também fora do contexto escolar.

Os pais também devem ser considerados como potenciais gurus da leitura e, para desenvolver plenamente esse potencial, os professores e as bibliotecas escolares são incentivados a avaliar os interesses e áreas de especialização dos pais por meio de pesquisas específicas para os pais.

A disponibilidade de ferramentas online específicas – incluindo um curso introdutório à metodologia e ferramentas ReadTwinning orientado para os pais – será uma ajuda adicional para encorajar o envolvimento dos pais nas atividades escolares relacionadas com o projeto. Por isso, recomendamos que os pais interessados participem dos cursos de formação oferecidos pelo projeto. <https://courses.readtwinning.eu/>

No vídeo abaixo, Maria Teresa Carbone fala mais sobre como as famílias podem e devem apoiar a leitura em casa.



<https://www.youtube.com/watch?v=YfTvkQy73KM>

5. FERRAMENTAS

A fim de envolver melhor os seus participantes, conectar o conteúdo do livro e o conteúdo on-line e organizar e realizar atividades de leitura social, cada grupo de leitura pode e deve usar ferramentas de leitura social orientadas para o grupo, como o **diário de leitura compartilhada ('Discussions')**, o **feed do tandem para recolher conteúdo relacionado com a leitura** (conteúdo on-line validado e conteúdo gerado pelo usuário), o **sistema de mensagens da plataforma** e um sistema externo **de conferência na web** para discussões e atividades em vídeo relacionadas com o livro. Esta lista não é exaustiva, a escolha das ferramentas a serem utilizadas é deixada ao grupo, no entanto a plataforma do projeto oferece um ambiente poderoso que pode ser integrado de forma útil por uma série de ferramentas externas. O objetivo desta seção é apresentar a plataforma e as suas funcionalidades, e sugerir um conjunto de outras ferramentas online que possam complementá-la. Mas escolas, bibliotecas escolares e bibliotecários escolares, professores, alunos, pais, gurus e grupos de leitura são incentivados a experimentar também outras ferramentas com as quais estejam familiarizados ou interessados. Por exemplo, o modelo de diário de leitura fornecido pode ser usado, mas todos os utilizadores são encorajados a **conceber os seus próprios modelos de diários de leitura**, partilhando-os connosco e com outros utilizadores ReadTwinning através do formulário de feedback fornecido na secção 10 das Directrizes. Independentemente das ferramentas que usa (fornecidas ou sugeridas pelo projeto, ou escolhidas independentemente), por favor, compartilhe as suas experiências e avaliações sobre as ferramentas usadas!

5.1 A plataforma

O centro do projeto é uma **plataforma social online multilíngue para conectar leitores com interesses e hobbies comuns, sugerir livros relevantes e compartilhar conteúdo de media rico de sua experiência de leitura**. Seguindo um processo de **registo simples**, onde os utilizadores respondem a perguntas sobre os seus hobbies e interesses, e os gêneros que gostam em cinema, TV e livros; os utilizadores podem aceder à plataforma, construir o seu perfil, fazer amigos e começar a criar tandems.

O layout da plataforma e os seus recursos serão familiares aos utilizadores de media social. A tela inicial de '**feed**' mostra a atividade dos seus amigos e os gurus que eles seguem. Os utilizadores podem optar por gostar ou comentar cada postagem, que pode ser texto, imagens, vídeos ou links. Ou eles podem criar a sua própria postagem para compartilhar com seus amigos.

O '**Meu Perfil**' leva o utilizador para o seu próprio perfil. Aqui eles podem fazer atualizações no seu perfil ou ver novos **amigos** que lhes foram sugeridos. Essas sugestões de amigos são baseadas nos atributos pessoais do utilizador, os seus hobbies e interesses comuns e os gêneros que eles gostam. Os utilizadores podem clicar para fazer amizade com essas pessoas ou clicar para solicitar novas sugestões.

O menu '**Gurus**' exibirá os diversos gurus temáticos disponíveis, onde os utilizadores poderão encontrar sugestões de livros para leitura, informações sobre autores, ou qualquer outro conteúdo relevante relacionado com o gênero selecionado. O conteúdo dos gurus está disponível 'publicamente' para todos os membros da comunidade. Os utilizadores podem meter 'Gosto' num guru para que futuras postagens do guru sejam entregues no seu feed inicial.

O menu '**Tandems**' exibe todos os tandems na comunidade ReadTwinning. Por regra, os grupos são privados, com apenas o nome do grupo, a capa e a imagem do perfil, e o livro que o grupo está a ler exibido publicamente. Os utilizadores podem solicitar a participação num grupo clicando em 'Participar'. Selecionar '**Meus Tandems**' no menu à esquerda exibirá todos os tandems dos quais o utilizador já é membro. Dentro de um tandem, os utilizadores podem interagir através do feed do tandem (texto, imagens, vídeos, áudio, links, sondagens). '**Sobre**' exibe o título do tandem, o livro que está a ser lido, 'Por que está a ler este livro?' e 'O que você sabe sobre o livro antes de iniciá-lo?'. Geralmente são escritos no início do tandem, mas podem ser atualizados a qualquer momento. '**Discussões**' é a nossa interpretação de um diário de leitura. Ele contém perguntas rápidas para iniciar discussões com outros membros do grupo e destina-se a ser usado regularmente durante a leitura do livro escolhido em conjunto – *O que*

você descobriu hoje? O que você gostou e não gostou hoje? Com quem você discutiu o livro hoje e o que você discutiu? Durante a experiência de leitura, os membros do tandem podem usar uma combinação da área de Discussões e do feed do tandem para compartilhar os seus pensamentos e progresso no livro, ou compartilhar media relacionada. A seção ' **Reviewss** ' destina-se a ser usada por cada membro do tandem quando eles tiverem concluído o livro escolhido. Os membros do tandem podem comentar tanto o livro em si como a sua experiência de estar nesse tandem.

Assista aos vídeos abaixo para ter uma visão geral completa da plataforma e de cada uma das funções descritas acima.



<https://www.youtube.com/watch?v=U00-BTwsXz4>

5.2 Como se registrar (e privacidade)



<https://www.youtube.com/watch?v=0-RnFPRaV7w>

5.3 Funcionalidade e Como Fazer

 ReadTwinning

How to view and edit your profile

www.readtwinning.eu

 Erasmus+

https://www.youtube.com/watch?v=Jp_u0kraMI0

 ReadTwinning

How to find friends

www.readtwinning.eu

 Erasmus+

<https://www.youtube.com/watch?v=iimQSziy12w>

 ReadTwinning

How to create a reading tandem

www.readtwinning.eu

 Erasmus+

<https://www.youtube.com/watch?v=2QtxVmg0Iyo>

 ReadTwinning

How to add members to a tandem

www.readtwinning.eu

 Erasmus+

<https://www.youtube.com/watch?v=fifKerPw1TQ>

 ReadTwinning

How to participate in a tandem

www.readtwinning.eu

 Erasmus+

<https://www.youtube.com/watch?v=YeAtmeap9dw>

 ReadTwinning

What are gurus?

www.readtwinning.eu

 Erasmus+

https://www.youtube.com/watch?v=PXguh_p20k

5.4 Outras ferramentas

A plataforma de leitura social ReadTwinning é uma ferramenta desenvolvida especificamente pelo projeto, as suas funcionalidades foram selecionadas e implementadas com base na metodologia ReadTwinning e o seu principal objetivo é o de acolher efetivamente os tandems de leitura ReadTwinning e as suas atividades. No entanto, a plataforma ReadTwinning não é de forma alguma a única ferramenta online que pode ser utilizada para leitura de tandems. Seguem-se algumas sugestões de outras ferramentas que podem complementar ou mesmo substituir a utilização da plataforma ReadTwinning, sendo incentivados os tandems de leitura a experimentar tanto as ferramentas aqui listadas como outras ferramentas, de acordo com as suas necessidades, competências e interesses.

Por conveniência, as ferramentas aqui sugeridas estão agrupadas em 4 categorias: plataformas de webconferência, pads de partilha de conteúdo, redes sociais e sistemas de gestão de aprendizagem. A seleção proposta não é de forma alguma exaustiva.

5.4.1 Plataformas de webconferência (reunião online)

Uma webconferência é sempre uma ferramenta útil para leitura de tandems, e é essencial no caso de leitura de tandems compostos por membros de diferentes cidades ou países. A pandemia do COVID-19 não apenas impulsionou o uso de plataformas de webconferência, mas também levou a uma série de melhorias e novos recursos, alguns dos quais podem ser úteis para melhor lidar com a reunião de pequenos tandems de leitura. Além disso, muitas escolas adotaram plataformas de webconferência como ferramentas de ensino à distância, o que significa que, em muitos casos, a escola já possui uma plataforma bem testada (gratuita ou paga) pronta para ser usada pela leitura em tandem. A maioria das plataformas de webconferência permite conversas durante a conferência, útil para troca de links e partilha de tela, que pode ser útil ao discutir conteúdo da web relacionado com a leitura ou partilhar partes do livro (se estiver disponível em formato eletrónico no dispositivo de um dos participantes). Uma lista não exaustiva dos sistemas de webconferência gratuitos mais usados é a seguinte:

Jitsi (<https://jitsi.org/>) é uma das melhores escolhas 'politicamente corretas': a plataforma é open source e o serviço é totalmente gratuito; a configuração de uma sala requer apenas a escolha de seu nome e, embora o serviço possa não ser o mais confiável para grandes reuniões, geralmente funciona bem com pequenos grupos. Ele pode ser usado a partir de um navegador e aplicativos para iOS e Android estão disponíveis. A plataforma carece de alguns dos recursos mais avançados das alternativas comerciais, mas é perfeitamente utilizável para pequenas reuniões.

O Google Meet (<https://meet.google.com/>) é uma plataforma de webconferência fornecida pelo Google, e a versão gratuita oferece todas as ferramentas básicas necessárias para leitura de reuniões online em tandem. O uso de servidores do Google significa que o software em si é muito robusto e confiável, e organizar uma conferência é bastante simples. A integração entre o Google Meet e o Google Docs permite que os participantes de uma reunião compartilhem e trabalhem juntos num documento, o que pode ser útil para algumas atividades, como escrever um diário de leitura ou, por exemplo, uma fanfic colaborativa inspirada no livro que se está a ler. Além disso, o Google Meet é uma das plataformas mais utilizadas pelas escolas, e muitos leitores provavelmente já estão familiarizados com ela.

O Microsoft Teams (<https://products.office.com/en-us/microsoft-teams>) é a plataforma de webconferência oferecida pela Microsoft. Ela está incluída nos planos de assinatura paga do Microsoft Office, mas também está disponível como uma ferramenta gratuita, com algumas limitações (a duração máxima de uma reunião é de 1 hora e alguns recursos avançados não estão disponíveis). A sua instalação e uso não são tão simples quanto o uso do Jitsi ou do Google Meet, mas possui recursos poderosos (incluindo recursos de acessibilidade, como legendas automatizadas de fala) e é muito confiável. Além disso, muitas escolas adotaram o Teams como ferramenta de webconferência durante a pandemia, o que significa que, assim como o Google Meet, alunos, professores e pais já devem estar familiarizados com ele.

O Zoom (<https://zoom.us/>) é uma solução muito poderosa e muito confiável, repleta de recursos avançados, mas a sua versão gratuita permite apenas reuniões de até 40 minutos. Portanto, pode ser uma boa escolha se a escola já tiver uma assinatura.

5.4.2 Blocos de partilha de conteúdo

Os blocos de partilha de conteúdo, ou paredes digitais, são plataformas que permitem aos utilizadores ‘fixar’ conteúdo (texto, imagens, vídeo, áudio, links...) em blocos virtuais partilhados. O uso de um bloco virtual é uma ótima maneira de um grupo de leitura partilhar e discutir conteúdos relacionados com o livro que está a ser lido e, portanto, é uma prática de especial relevância para a leitura aumentada: nesse contexto, as aplicações de bloco virtual foram discutidas nas Diretrizes do Projeto Livro Vivo (<https://thelivinglibrary.eu/guidelines>); a própria plataforma desenvolvida para esse projeto (The Living Library – <https://thelivinglibrary.eu/>) baseou-se na ideia de blocos virtuais, aplicados a livros e grupos de leitura, e a plataforma ReadTwinning oferece funcionalidades de blocos nas páginas dos tandem de leitura. Muitas outras plataformas de pad virtual estão disponíveis na web; entre outros, os seguintes:

Padlet (<https://padlet.com/>) foi uma das primeiras plataformas de pad virtual e ainda é uma das mais fáceis de usar; permite criar pads pessoais ou colaborativos nos quais é possível ‘fixar’ praticamente qualquer tipo de arquivo: documentos, imagens, áudio, vídeo, conteúdo de sites como Wikipedia ou fontes de informação online... A desvantagem é que os planos gratuitos estão limitados a um máximo de três pads. Existem ofertas educacionais para escolas, mas mesmo a básica (10 professores/administradores) custa \$ 1.000 por ano.

Wakelet (<https://wakelet.com/>) É uma alternativa boa, gratuita e mais recente ao Padlet e suporta basicamente a mesma ampla variedade de tipos de arquivo. Os blocos são chamados ‘coleções’ e podem ser partilhados em ‘salas de aula’: no contexto do Projeto ReadTwinning, uma ‘sala de aula’ pode ser um grupo de leitura, que pode criar uma ‘coleção’ para cada livro lido. Um recurso interessante do Wakelet é a presença de ferramentas de acessibilidade, incluindo opções de tradução automática e leitura em voz alta. As aplicações estão disponíveis tanto para iOS como para Android.

O Pinterest (<https://www.pinterest.com/>) é um conhecido pad virtual: é usado principalmente como ferramenta de partilha de imagens, mas pode ser uma boa opção para leitura em tandem trabalhando principalmente na ligação de livros com conteúdo visual.

Plataformas wiki como **MediaWiki** (<https://www.mediawiki.org/wiki/MediaWiki>) são ferramentas colaborativas que são usadas principalmente para conteúdo escrito, mas também podem ser facilmente usadas como almofadas virtuais para conteúdo multimédia básico, pois permitem incorporação de imagens, áudio e vídeo. O MediaWiki é um software gratuito e de código aberto, mas requer instalação num servidor; No entanto, as funcionalidades do wiki estão incluídas no Moodle (veja abaixo, seção 5.2.4), uma plataforma de e-learning bem conhecida, usada por muitas escolas em todo o mundo. E se você não quiser preocupar-se com uma instalação do MediaWiki ou do Moodle, existem alternativas gratuitas baseadas na web, como SlimWiki (<https://slimwiki.com/>) que permitem a criação fácil de um wiki colaborativo.

5.4.3 Redes sociais e plataformas sociais de leitura

Com um pouco de pensamento criativo e lateral, a maioria das plataformas de redes sociais podem ser usadas como ferramentas colaborativas por meio da leitura de tandems. Não vamos incomodar os leitores com uma lista de redes sociais – estaria muito além do âmbito destas Diretrizes – mas pode ser útil lembrar que existem redes sociais dedicadas especificamente à leitura social, que muitas vezes incluem ferramentas para lidar com grupos de leitura. O mais conhecido é provavelmente o Goodreads, (<https://www.goodreads.com/>), que hospeda um grande número de grupos de leitura, com boas ferramentas para discutir o conteúdo do livro. No entanto, os grupos de

leitura são organizados mais como um fórum do que como uma parede digital para partilhar conteúdo relacionado com o livro: portanto, um grupo de leitura Goodread pode ser uma boa escolha para um grupo de leitura orientado para a discussão, enquanto um bloco virtual (e claro a plataforma ReadTwinning!) pode ser uma escolha melhor para um conjunto de leitura interessado em leitura aumentada e partilha de conteúdos.

5.4.4 Sistema de Gestão de Aprendizagem

Um sistema de gestão de aprendizagem (ou LMS) é uma plataforma utilizada para gerir cursos de e-learning; Hoje em dia, a maioria dos sistemas de gestão de aprendizagem são também sistemas de gestão de *conteúdos de aprendizagem* (LCMS), o que significa que são utilizados não só para gerir o processo e as atividades de aprendizagem, mas também como repositório e sistema de gestão do conteúdo (ou recursos de aprendizagem) utilizado. O LMS/LCMS mais conhecido e utilizado é o **Moodle** (<https://moodle.org/>), que é usado por muitas escolas em todo o mundo para armazenar conteúdos e atividades de e-learning. O Moodle é um software livre e de código aberto. A instalação não é difícil, mas requer um servidor e algumas competências; no entanto, como o Moodle é tão amplamente utilizado, ele pode estar disponível na sua escola ou instituição.

Pode parecer estranho considerar um LMS/LCMS como uma plataforma adequada para hospedar grupos de leitura e tandems de leitura, mas certamente é possível considerar a atividade de ler um livro com outras pessoas como uma atividade de aprendizagem (colaborativa), e o Moodle é tão flexível e poderoso (e repleto de recursos, com um grande número de plug-ins e add-ons disponíveis), que usá-lo como ferramenta para hospedar tandems de leitura é perfeitamente viável. O Moodle pode lidar com o calendário das reuniões e atividades de vários conjuntos de leitura, pode hospedar fóruns de discussão e, todos os tipos de conteúdo relacionado com a leitura, pode ser conectado a uma plataforma de conferência na web e, como discutido acima, pode hospedar facilmente páginas wiki, que podem ser usadas como pads colaborativos.

Um vídeo que ilustra uma experiência de uso do Moodle como plataforma para hospedagem de grupos de leitura e conteúdo de leitura aumentada é ilustrado no vídeo abaixo, apresentado por Gino Roncaglia, professor de Humanidades Digitais da Universidade Roma Tre.



<https://www.youtube.com/watch?v=6FNiAnmCqoA>

6. LEITURA INCLUSIVA PARA TODOS. PREENCHENDO AS LACUNAS – CONSTRUINDO PONTES

O ReadTwinning visa promover a leitura entre os jovens, LIGAR as atividades escolares Aos interesses pessoais e fomentar as ligações sociais entre alunos de diferentes classes, escolas, culturas e países. O projeto pretende testar uma abordagem inovadora para motivar os alunos dos 9 aos 15 anos a ler mais, desfrutar da experiência da leitura e, consequentemente, melhorar a literacia.

Uma vez que os antecedentes socioeconómicos, as deficiências e outras necessidades educativas têm um impacto significativo no interesse dos alunos pela leitura e pelas competências de leitura, o objetivo desta ação é desenvolver **estratégias de leitura inclusivas**. Como mencionado acima, nesta seção das Diretrizes, O nosso objetivo é conduzir a fundamentação teórica do projeto para a questão da educação inclusiva. Depois de uma breve panorâmica acerca da literatura existente, vamos delinear as ferramentas práticas e as estratégias adotadas pelo ReadTwinning, para que as atividades do projeto possam ser acessíveis a todos os alunos e contextos educativos.

Assim, o ReadTwinning é moldado de acordo com uma abordagem inclusiva e leva em consideração as condições que podem afetar as experiências de leitura e aprendizagem dos alunos, como **diferenças linguísticas, culturais e sociais, discriminações de gênero, deficiências e necessidades educativas especiais**.

Além disso, esta seção das Diretrizes tem como objetivo definir o quadro teórico e metodológico que adotamos nas questões da **acessibilidade da aprendizagem e da leitura no contexto mais amplo da educação inclusiva**.

Mais especificamente, pretendemos conceber as ferramentas e estratégias práticas que professores e pais podem adotar para realizar atividades de leitura inclusiva com os seus alunos.

6.1 Idiomas

O ReadTwinning baseia-se na ideia de promover o gosto pela literatura, língua e comunicação. Por esta razão, as atividades promovidas pelo projeto devem basear-se em livros que estejam disponíveis na **língua nacional**, com preferência por livros que estejam disponíveis não só na língua nacional, mas também traduzidos para outras línguas.

Além disso, as atividades de leitura social e os grupos de leitura organizados por professores e pais devem ser realizados na língua nacional.

No entanto, uma vez que o ReadTwinning desenvolve a ideia de **intercâmbio cultural**, a língua das atividades que envolvem alunos provenientes de diferentes países deve ser o inglês ou qualquer outra língua que os participantes escolham para comunicação. A seleção de livros disponíveis em mais línguas pode ser muito útil a este respeito, a fim de facilitar as atividades de leitura entre pares ou grupos de alunos provenientes de diferentes países.

As atividades realizadas no ReadTwinning podem ser adequadas também no caso de **educação multicultural e/ou bilingue**. No caso de **países ou escolas bilíngues**, ou turmas compostas por um número significativo de **alunos estrangeiros**, o projeto pode reforçar a competência linguística por meio de atividades específicas de leitura. Por exemplo, uma boa opção para trabalhar as diferenças e barreiras linguísticas poderia ser a **tradução de textos** e a realização de atividades de **comparação linguística**.

6.2 Antecedentes socioeconômicos

O ReadTwinning pretende ser **acessível** a todos os alunos de todos os níveis **educativos e socioeconômicos**. Como parte consistente do projeto é baseada no uso de dispositivos digitais, os módulos e ferramentas fornecidos devem ser acessíveis a partir de qualquer **dispositivo padrão**, incluindo dispositivos móveis, quando possível, sem a necessidade de utilizar instrumentos sofisticados ou caros de última geração. Um ótimo exemplo é dado pelo estudo de Goedhart Broerse, Kattouw e Dedding (2019), que se concentra na perspectiva de mães com baixa posição socioeconômica que vivem na Holanda em relação às tecnologias digitais. O estudo indica que, embora a maioria das famílias tenha acesso domiciliar a pelo menos um dispositivo de TIC, faltam “as condições básicas, por exemplo, bons dispositivos de trabalho, software adequado, Wi-Fi ou impressora” (p.2360).

Portanto, **opções alternativas não tecnológicas** também podem ser fornecidas com ideias que funcionariam além da necessidade de tecnologia digital e competências digitais avançadas. Essa abordagem também visa responder às preocupações sobre a exclusão digital e considerações relevantes para os vários grupos de alunos. A exclusão digital está relacionada com o acesso à Internet e aos dispositivos digitais, mas também às habilidades digitais. Em particular, as desigualdades sociais, econômicas e digitais estão fortemente interrelacionadas, especialmente para estudantes provenientes de origens socioeconômicas baixas (Goedhart et al., 2019).

Colaborar com os pais desses alunos provenientes de contextos socioeconômicos desfavorecidos tem implicações importantes para a leitura inclusiva. McNab e Fielding-Barnsley (2016) exploraram o uso de livros digitais em tablets iPad usados por famílias de áreas socioeconômicas baixas na Tasmânia e os efeitos da leitura de textos digitais no desenvolvimento inicial da alfabetização de crianças pequenas. O estudo consistiu em três fases: (1) recolha de dados para explorar os dispositivos de leitura digital das famílias e as práticas de leitura; (2) fornecer livros digitais em iPads para famílias numa escola primária (com um grupo de comparação localizado noutra escola primária com foco em texto impresso); (3) instruir sobre leitura digital e dialógica. Ambos os grupos de crianças (lendo em iPads e em texto impresso) mostraram conquistas importantes semelhantes.

Além disso, **o papel da pedagogia no envolvimento de alunos de meios desfavorecidos** na leitura é igualmente importante para o projeto ReadTwinning. De acordo com o **Projeto Fair Go**¹ cujo foco estava na construção de uma pedagogia de envolvimento estudantil para professores em ambientes socioeconômicos baixos, o envolvimento pode ser definido como “os alunos sendo simultaneamente envolvidos a pensar muito (alto cognitivo), sentir-se bem (alto afetivo) e participar ativamente na sua aprendizagem (alto nível operacional).” (The Fair Go Project, 2006; citado em Callow & Zammit, 2012, p.71). Essa abordagem está incluída nos cinco discursos de poder que ocorrem nas práticas de sala de aula (tabelas 1 e 2).

Tabela 1: Discursos de poder e mensagens de desengajamento para alunos com baixo nível de escolaridade (adaptado de Munns, Zammit & Woodward 2008, p.161, The Fair Go Project)

Conhecimento	‘Por que estamos a fazer isso?’ – acesso restrito a conhecimento poderoso
Habilidade	‘Eu não posso fazer isso’ – sentimentos de não ser capaz de alcançar e uma espiral de baixas expectativas e aspirações
Ao controle	‘Eu não estou a fazer isso’ – lutas pelo tempo e espaço da sala de aula e consequências debilitantes da resistência e conformidade
Lugar	‘Sou apenas um garoto de’ – desvalorizado como indivíduo e aprendiz
Voz	‘Professor diz-nos’ – não há nada a dizer sobre a aprendizagem com o professor como único controlador e juiz

1. <https://www.socialventures.com.au/case-studies/uws-fair-go-project/>

Tabela 2: Discursos de poder e mensagens envolventes para alunos com baixo SES (adaptado de Munns, G., Zammit & Woodward 2008, p.162, The Fair Go Project)

Conhecimento	'Podemos ver a conexão e o significado' – acesso reflexivamente construído ao conhecimento contextualizado e poderoso
Habilidade	'Eu sou capaz' – sentimentos de poder alcançar e uma espiral de altas expectativas e aspirações
Ao controlo	'Fazemos isso juntos' – partilha de tempo e espaço de sala de aula: interdependência, mutualidade e 'poder com'
Lugar	'É ótimo ser criança' – valorizado como indivíduo e aprendiz e sentimentos de pertença e propriedade sobre a aprendizagem
Voz	'Nós partilhamos' – ambiente de discussão e reflexão sobre a aprendizagem com alunos e professores desempenhando papéis significativos recíprocos

Assim, para garantir que os alunos de meios socioeconómicos baixos sejam igualmente incluídos nas atividades do projeto ReadTwinning, consideraremos os pontos abordados nesta secção, nomeadamente:

- módulos e ferramentas fornecidos pelo projeto devem ser acessíveis a partir de qualquer dispositivo padrão (laptop/tablet/smartphone);
- opções alternativas não tecnológicas também devem ser fornecidas;
- colaborar com os pais dos alunos provenientes de meios socioeconómicos desfavorecidos;
- pedagogia do envolvimento do aluno com foco em discursos de poder (conhecimento, habilidade, controlo, lugar e voz).

No que diz respeito ao intercâmbio de estudantes, os alunos economicamente desfavorecidos devem ser privilegiados sempre que possível, de modo a dar-lhes uma oportunidade de crescimento pessoal e cultural que, de outra forma, nunca teriam.

6.3 Preconceito de gênero e opressão sexual na educação

Como demonstra o Global Gender Gap², nas últimas décadas a busca pela paridade de gênero fortaleceu-se e uma melhoria acentuada foi registrada em escala global. Em relação ao acesso à Educação e Saúde, o Relatório GGG 2020 relata altas pontuações (96,1% e 95,7%, respectivamente), mas a Participação Econômica e a Oportunidade e o Empoderamento Político são os campos em que a lacuna de gênero permanece significativa. Se a Educação parece tornar-se cada vez mais acessível em todo o mundo, os próximos passos para a auto-realização não são tão acessíveis, qualificantes e recompensadores para as mulheres como para os homens, com diferenças significativas entre as diferentes regiões e países³. Mesmo que passos significativos tenham sido dados, ainda há uma enorme necessidade que as políticas culturais devem atender, a fim de alcançar a igualdade de gênero.

2. Agora em seu 14º ano, o Global Gender Gap Report 2020 compara 153 países em seu progresso em direção à paridade de gênero em quatro dimensões: Participação e Oportunidade Econômica, Nível Educacional, Saúde e Sobrevivência e Empoderamento Político. Mais detalhes em: <https://www.weforum.org/reports/gender-gap-2020-report-100-years-pay-equality>

3. Por região, a Europa Ocidental fez o maior progresso na paridade de gênero (76,7%), seguida pela América do Norte (72,9%), América Latina e Caribe (72,2%), Europa Oriental e Ásia Central (71,3%), Sub -África do Saara (68,2%), Sul da Ásia (66,1%) e Oriente Médio e Norte da África (60,5%).

No que diz respeito ao papel que o sistema educativo desempenha na redução das disparidades de gênero, vale a pena notar que mesmo que a igualdade de acesso às qualificações educacionais seja cada vez mais assegurada hoje em dia, **as instituições educativas** ainda desempenham um papel central na perpetuação das discriminações de gênero (Correll, 2001; Raina, 2012). Referindo-se às representações dos chamados **modelos e valores sociais “tradicionais”**, os programas escolares reforçam a formação do **discurso sobre discriminação de gênero e opressão sexual** (Beutel & Marini, 1995).

Nas últimas décadas, pedagogos e psicólogos educacionais avaliaram fortemente que **os currículos e materiais didáticos** permanecem em grande medida preconceituosos em relação ao **gênero**, reforçando assim os papéis femininos e masculinos tradicionais, segundo os quais as mulheres não têm oportunidades para uma parceria plena e igualitária na sociedade. Estudos recentes (Di Prete & Legewie 2014; Scantlebury, 1995) evidenciam que **os currículos de ciências** são os mais tendenciosos quanto ao gênero, e isso explica por que, em geral, as mulheres tendem a procurar diplomas em ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM) em taxas muito mais baixas que seus pares masculinos. No entanto, programas e materiais literários são conhecidos por serem afetados por persistentes discriminações de gênero. Desde o início do seu processo de educação, os alunos experimentam preconceitos de gênero em **livros ilustrados infantis**, onde os homens superam as mulheres nos papéis centrais, e os personagens femininos e masculinos são retratados em **atividades e papéis estereotipados**. Progredindo do ensino médio para o ensino secundário, em média, os alunos continuam a aprender representações preconceituosas de gênero na literatura, história, filosofia, história da arte, bem como na atividade física (Vertinsky, 1994).

Além dos programas de aprendizagem e leitura, destacou-se que a falta de **consciencialização de gênero por parte dos educadores**, bem como o **papel dos pais** fortalecem tendências discriminatórias que prejudicam a autoestima das alunas⁴. Uma pesquisa interessante (Sarker et. al, 2017) mostrou como, sob condições específicas, os pais que desempenham papéis tradicionais de gênero são mais propensos a demonstrar investimentos preconceituosos de gênero em relação aos filhos. Como resultado, pais de contextos socioeconômicos desfavorecidos parecem ter aspirações mais fortes ao ensino superior para seus filhos do sexo masculino do que para as do sexo feminino. Por esta razão, não apenas os professores, mas também os pais desempenham um papel fundamental ao longo do processo de construção de um **ambiente educacional seguro e não discriminatório**.

Um dos principais objetivos do ReadTwinning é ajudar os alunos a encontrar na leitura o impulso para a **descoberta, exploração pessoal e crescimento cultural**. Neste sentido, a ReadTwinning pretende oferecer percursos de aprendizagem e ferramentas de leitura assentes na **igualdade de gênero** e numa **representação não heteronormativa das identidades sexuais**.

Para assegurar a consecução deste objetivo, será de primordial importância envolver **um número igual de alunos e alunas no projeto**. No que diz respeito ao intercâmbio entre alunos de diferentes países, será crucial que essas oportunidades sejam oferecidas para ambos os sexos: tal experiência pode ser particularmente significativa para as alunas que, consequentemente, podem fortalecer sua auto-estima.

Como apontado anteriormente, professores, educadores e pais desempenharão um papel fundamental na criação de um ambiente educacional com igualdade de gênero. Eles precisam ser **críticos** na seleção de literatura para crianças e **evitar livros que promovam representações estereotipadas de gênero, deficiências e outras questões relacionadas com a “diversidade”**.

4. A Declaração e Plataforma de Ação de Pequim é um dos primeiros acordos internacionais – já ultrapassados – que definem as diferentes formas de discriminação de gênero na educação, política, saúde e economia. A Declaração foi adotada na Quarta Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em Pequim de 4 a 15 de setembro de 1995.

Uma lista indicativa de **critérios** pode ajudar professores e pais a escolher livros e definir atividades de leitura (Narahara, 1998):

1. sexo do autor,
2. número de homens e mulheres em papéis centrais,
3. número de homens e mulheres em papéis secundários,
4. atitudes e atividades (ativas ou passivas) dos personagens masculinos e femininos,
5. o uso de substantivos masculinos e femininos, pronomes e pronomes possessivos, e
6. uma representação não heteronormativa das identidades sexuais.

De acordo com este conjunto de critérios para a seleção de livros, os professores e pais envolvidos no ReadTwinning devem ter o cuidado de **evitar atividades de leitura baseadas em pressupostos discriminatórios**, por exemplo, as alunas preferem romances românticos, moda, dança, poesia, etc. provavelmente escolhem histórias de aventura, livros de guerra, desportos e assim por diante.

Quando necessário, professores e pais devem encorajar as alunas a desenvolver a sua auto-estima, desempenhando **papéis ativos** nas atividades de leitura.

Em geral, as ferramentas e estratégias fornecidas pelo ReadTwinning devem ajudar professores e pais a construir atividades de leitura, durante as quais os alunos são incentivados a **expressarem-se e desenvolverem as suas tendências e personalidades**, apesar de todos os tipos de representações e abordagens discriminatórias.

6.4 Alunos com Deficiência e Necessidades Educativas Especiais

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (UNCRPD)⁵ tem um papel fundamental na definição da grande maioria das atuais políticas educativas sobre deficiência. Desde a sua adoção pelas Nações Unidas em 2006, tem vindo a orientar e inspirar as regulamentações nacionais e internacionais de mérito.

A convenção não define explicitamente a deficiência. No prefácio, a deficiência é considerada como “um conceito **em evolução**” resultante “da **interação** entre pessoas com deficiência e **barreiras atitudinais e ambientais** que impedem a participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. O artigo 1º da Convenção estabelece que “as pessoas com deficiência incluem aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, possam impedir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.”

5. «Adotado em 13 de dezembro de 2006 na sede das Nações Unidas em Nova York, é o primeiro tratado abrangente de direitos humanos do século 21 e a primeira convenção de direitos humanos a ser aberta para assinatura por organizações de integração regional. A Convenção segue décadas de trabalho das Nações Unidas para mudar atitudes e abordagens em relação às pessoas com deficiência: de ver as pessoas com deficiência como “objetos” de caridade, tratamento médico e proteção social para ver as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos, capazes de reivindicar esses direitos e tomar decisões por suas vidas com base em seu consentimento livre e informado, além de serem membros ativos da sociedade. A Convenção pretende ser um instrumento de direitos humanos com uma dimensão explícita de desenvolvimento social. Adota uma ampla categorização de pessoas com deficiência e reafirma que todas as pessoas com todos os tipos de deficiência devem gozar de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais. Esclarece e qualifica como todas as categorias de direitos se aplicam às pessoas com deficiência e identifica áreas onde devem ser feitas adaptações para que as pessoas com deficiência exerçam efetivamente seus direitos e áreas onde seus direitos foram violados e onde a proteção de direitos deve ser reforçada..

Fonte: <http://www.cbm.org/United-Nations-CRPD-256097.php>

No entanto, profissionais, acadêmicos e representantes de pessoas com deficiência no campo da educação e não só vêm realizando um debate sobre terminologia há muito tempo com o objetivo de refletir sobre os obstáculos existentes no ambiente de aprendizagem, a maioria dos quais estão ligados ao termo e definição de Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Mesmo que a definição seja comumente aceita e utilizada em vários sistemas de ensino, alguns ativistas criticam-na: de acordo com uma certa posição, o termo implica que os alunos com deficiência têm necessidades diferentes dos alunos sem deficiência (Oliver, 1996). Notou-se que o uso do termo “especial” tem como foco o indivíduo, reforçando, assim, a compreensão da deficiência como modelo médico. Com base nesse modelo, as dificuldades que as pessoas com deficiência enfrentam são consideradas o resultado da sua própria patologia individual (Barnes et al., 2002). Ao contrário, uma abordagem mais recente da deficiência, enraizada no gráfico da UNCRPD, considera a deficiência como uma condição resultante não exclusiva ou primordialmente de uma patologia individual, mas mais significativamente de barreiras socioeconômicas e educacionais. Esta é a abordagem da deficiência baseada nos direitos humanos, que está ligada ao modelo social. Segundo este último, a deficiência deve ser encarada como uma condição interativa e evolutiva cocriada pelas barreiras socioculturais.

No campo da educação e aprendizagem, a consideração das “necessidades especiais” implica a ideia de construir planos educativos sob medida para cada aluno, que é educado individual e separadamente. No entanto, o recurso a planos educativos adaptados espelha o modelo médico da deficiência, dado que privilegiam as condições individuais. Para evitar esse risco, destacou-se que a diversidade de cada aluno deve ser levada em consideração, mas projetada em um contexto mais amplo, onde todos os alunos são reconhecidos como indivíduos diversos. Essa interpretação parte do modelo social da deficiência e é coerente com a discussão geral sobre os direitos humanos na deficiência. Os princípios que qualificam este modelo são profundamente inspirados pela CNUDPD e, de forma mais geral, pela assunção da diversidade como um direito humano. A UNCRPD enfatiza os direitos das pessoas com deficiência à participação igual em todos os aspectos da vida, como sociedade, educação e emprego (Harpur, 2012). De acordo com a visão promovida pela UNCRPD, a igualdade de acesso à educação, ao emprego e à auto-realização não decorre de noções de humanidade ou caridade, mas daqueles direitos humanos fundamentais que qualquer pessoa tem e pode reivindicar (Rioux & Carbert, 2003).

Tendo em consideração tudo o que precede, verifica-se que a abordagem ReadTwinning à leitura se baseia nos princípios da educação inclusiva. A educação inclusiva concentra-se no combate às práticas de exclusão dentro dos ambientes educacionais (Slee & Alan, 2005) e na promoção da igualdade de acesso e participação à educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de gênero, deficiência, etnia, baixo nível socioeconômico (Kozleski, Artiles & Waitoler, 2013). De acordo com a UNICEF⁶

- a educação inclusiva é a forma mais eficaz de dar a todas as crianças uma oportunidade justa de ir à escola, aprender e desenvolver as competências de que necessitam para prosperar;
- educação inclusiva significa todas as crianças nas mesmas salas de aula, nas mesmas escolas. Significa oportunidades reais de aprendizagem para grupos tradicionalmente excluídos – não apenas crianças com deficiência, mas também falantes de línguas minoritárias;
- Os sistemas inclusivos valorizam as contribuições únicas que os alunos de todas as origens trazem para a sala de aula e permitem que diversos grupos cresçam lado a lado, para o benefício de todos.

Conforme descrito a seguir, os princípios da educação inclusiva podem ser traduzidos na prática no que diz respeito à leitura inclusiva.

6. <https://www.unicef.org/education/inclusive-education>

6.5 Estratégias e sugestões para uma Leitura Inclusiva para todos

O ReadTwinning endossa a mais recente perspectiva cultural e científica sobre deficiências e necessidades educativas especiais. Assim, as suas metodologias e ferramentas são pensadas para garantir o **acesso** de todos os alunos e proporcionar **experiências de leitura inclusivas**.

Para o conseguir, o ReadTwinning tem em consideração as barreiras socioeconómicas, culturais, físicas, de aprendizagem e/ou linguísticas, de modo a definir ferramentas e módulos educativos que abordem as necessidades de todos os alunos como um ponto forte e não como um ponto fraco. Ao dar ênfase aos **diferentes estilos de aprendizagem e necessidades** dos alunos, o projeto está alinhado com a ideia do **Desenho Universal para Aprendizagem (UDL)**.

O UDL é uma abordagem de aprendizagem recente que pretende tornar a aprendizagem acessível a todos os alunos, independentemente das origens socioeconómicas, deficiências, sexo ou idade. Esta abordagem centra-se na ideia de que a **diferenciação de conteúdos, materiais e ferramentas de aprendizagem** é a única estratégia para **remover as barreiras à aprendizagem** e tornar a educação **acessível** a todos.

O ReadTwinning cumpre esta abordagem promovendo **várias estratégias de leitura** baseadas em **percursos personalizados**. O projeto prevê atividades interativas e de leitura aumentada, de acordo com a necessidade de percursos de aprendizagem personalizados. Numa **perspetiva ascendente**, as deficiências e outras condições não são consideradas como um défice, mas sim como condições a ter em conta para definir atividades de leitura e aprendizagem **adequadas**.

Todos os alunos têm diferentes estilos de aprendizagem, como visual, auditivo, cinestésico, ou mesmo decorrentes de uma combinação de todos. A literatura atual sobre estilos de aprendizagem também está ligada a alunos com deficiência e literatura sobre o direito à diversidade. Assim, o projeto ajudará os alunos a desenvolver as suas habilidades de alfabetização usando habilidades pessoais. Abaixo estão alguns exemplos de como esse aspecto será direcionado.

Os alunos invisuais podem tirar proveito da codificação de cores, do uso de fontes de alta legibilidade, saída de voz, visualização de informações textuais, fácil leitura e assim por diante.

Os conteúdos textuais fornecidos pela plataforma ReadTwinning utilizam uma fonte de alta legibilidade. Ao mesmo tempo, a plataforma inclui opções de acessibilidade, como leitor de tela e opções de cores e contraste da tela para ajudar na acessibilidade.

A acessibilidade para alunos visuais também é necessária e eficaz para alunos com **deficiência auditiva**, bem como para alunos com deficiências **de aprendizagem e específicas de aprendizagem (SLD)** e **deficiências intelectuais (ID)**.

A dislexia é uma das DEV mais comuns que se relaciona com dificuldades particulares de **leitura, ortografia e escrita** devido a diferentes fatores (genéticos, ambientais, traumáticos).

Da mesma forma, os alunos com **Deficiência Intelectual** são frequentemente excluídos das práticas de alfabetização nas escolas se forem considerados desprovidos de habilidades convencionais de alfabetização. Da mesma forma, outros grupos de aprendizes, incluindo também crianças com dificuldades de comunicação, podem ser excluídos das práticas de literacia, uma vez que a falta de comunicação verbal pode muitas vezes ser interpretada como a incapacidade de participar de atividades de leitura – um pressuposto que se aproxima do que é tradicionalmente percebido também para crianças de diversas origens culturais e linguísticas.

Uma série de ferramentas e soluções tecnológicas podem ser empregadas para apoiar alunos com diversas competências e necessidades, que respondem a diferentes estilos de aprendizagem, bem como a diferentes dificuldades, por exemplo, **alunos com problemas auditivos, bem como alunos com dificuldades visuais**. O termo “dificuldades visuais” é usado aqui de forma ampla, incluindo uma série de dificuldades na visão e na percepção visual, e não apenas como a definição legal de deficiência visual apoiada por tecnologias, incluindo

- **programas TTS** (Text To Speech) são sintetizadores de voz, muito comuns no mercado educacional. Eles reconhecem todo tipo de texto escrito e automaticamente o lêem em voz alta. São os principais softwares que os cegos totais utilizam no dia a dia;
- **Programas VTT** (Voice To Text) reconhecem a voz humana e traduzem-na em texto;
- **audiolivros** podem fazer parte do conteúdo não textual fornecido pela plataforma ReadTwinning. Além disso, a plataforma poderia oferecer a possibilidade de **criação de audiolivros** e **conteúdos vocais**. Mais uma vez, isso cumpriria o propósito central do projeto, que é conceber a leitura como uma atividade social, interativa e criativa;
- **A criação de audiolivros** e conteúdos vocais aplica-se a aprendizes cinestésicos (mas também pode ser aplicado a aprendizes visuais/auditivos).

Alunos com deficiência intelectual, diferenças linguísticas, dificuldades de aprendizagem, bem como alunos invisíveis no sentido mais amplo, podem ser apoiados por meio de tecnologias e metodologias como:

- Fácil de ler, inclui simplificação e melhoramento visual de textos e terminologia difíceis quando o foco é a percepção da ideia principal;
- A simbolização pode ser utilizada junto ao texto, ou para a explicação e visualização de vocabulário difícil, ou ainda para o alinhamento do material de leitura com as estratégias alternativas de comunicação que podem ser utilizadas por aprendizes não verbais.

A multimídia é uma das aplicações tecnológicas mais relevantes para o design universal para a aprendizagem. Além das várias opções de representação (visual, texto, áudio etc), o uso de multimídia inclui diferenciação na interação dos utilizadores e opções de acesso alternativo em formas digitais de livros e outros materiais. A multimídia na alfabetização também está frequentemente ligada ao envolvimento dos alunos, especialmente quando as novas tecnologias como realidade virtual e aumentada são empregues. Além disso, a multimídia bem projetada e inclusiva incorpora recursos de acessibilidade e/ou permite o uso de tecnologias pessoais de apoio.

A fim de ajudar os professores a familiarizar-se com a avaliação de leituras não discriminatórias, uma lista de livros sugeridos está incluída em **10. Leituras e Experiências Adicionais**. A lista foi elaborada com a ajuda de professores de diferentes países europeus que trabalham em diferentes níveis de ensino. A lista não deve ser considerada exaustiva ou abrangente de todas as necessidades, mas sim um conjunto de ferramentas que esperamos inspirem professores e pais nas suas atividades futuras, quer estejam ou não relacionadas com o ReadTwinning.

7. SEGURANÇA ELETRÔNICA E PROTEÇÃO DE PRIVACIDADE

O crescente uso de ferramentas digitais entre os jovens levanta uma série de questões relacionadas com a segurança eletrônica e como essas questões devem ser tratadas. As escolas muitas vezes enfrentam vários dilemas relacionados com o uso da Internet na educação: Como podem as ferramentas on-line, como blogs, wikis e medias sociais, ser usadas na sala de aula de maneira segura e eficaz? Como devem os professores gerir questões como direitos de autor, privacidade, segurança pessoal e verificação de sites? Como fazemos para que os alunos se envolvam proativamente com essas questões e com sua própria segurança pessoal?

Questões semelhantes também se aplicam ao uso de ferramentas e plataformas online para leitura social, grupos de leitura, atividades de leitura compartilhada e, portanto, também às ferramentas e estratégias do projeto ReadTwinning.

Para a proteção da privacidade dos menores, estão agora disponíveis a nível internacional regras gerais e indicações específicas.

Internacionalmente, temos muitas diretrizes importantes em relação à proteção da privacidade de meninas e meninos.

7.1 Políticas e práticas gerais de recolha de dados em todo o mundo

O Regulamento Geral de Proteção de Dados (**GDPR**) é o regulamento da UE sobre proteção e privacidade de dados em vigor em toda a União Europeia (UE). O GDPR visa principalmente fornecer aos indivíduos a proteção dos seus dados pessoais e simplificar a estrutura regulatória para negócios internacionais, unificando as regulamentações nacionais da UE num texto. O regulamento incorpora disposições e requisitos relacionados com o tratamento de dados pessoais. Não apenas adultos, mas também crianças devem levar em consideração a proteção de dados.

O “School Education Gateway” é a plataforma online da Europa para a educação escolar. Ele contém muitas ideias práticas e é inspirador para professores e escolas. Uma ferramenta muito útil, entre outras, é **um breve guia de GDPR para escolas e professores**¹.

Também podemos fornecer muitas referências de leis e regras sobre o assunto de países fora da Europa, em particular os EUA:

- **A FERPA (Family Educational Rights and Privacy Act)** ²do Departamento de Educação dos EUA é uma lei federal que protege a privacidade dos registos educacionais dos alunos. A lei aplica-se a todas as escolas que recebem fundos de um programa aplicável do Departamento de Educação dos EUA.
- **COPPA (Lei de Proteção à Privacidade Online das Crianças dos EUA de 1998)**. ³O principal objetivo da COPPA é colocar os pais no controlo sobre as informações recolhidas dos seus filhos online. A Regra foi criada para proteger crianças menores de 13 anos, considerando a natureza dinâmica da Internet.
- **A Emenda à Proteção dos Direitos do Aluno (1978)** foi escrita para proteger os direitos dos pais e alunos de duas maneiras. Em primeiro lugar, qualquer material usado pelos alunos em pesquisas, análises ou avaliações financiadas pelo ED será disponibilizado para os pais inspecionarem antes de serem usados com seus filhos.

1. <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/tutorials/brief-gdpr-guide-for-schools.htm>

2. <https://www2.ed.gov/policy/gen/guid/fpco/ferpa/index.html>

3. <https://www.ftc.gov/enforcement/rules/rulemaking-regulatory-reform-proceedings/childrens-online-privacy-protection-rule>

Em segundo lugar, garante que as escolas e prestadores de serviços adquiram o consentimento dos pais por escrito antes que um aluno menor de idade seja obrigado a participar em pesquisas, análises ou avaliações financiadas pela ED que possam revelar informações pessoais.

- O **Modelo de Aviso e Atividades Específicas de Consentimento** é um modelo de aviso para os distritos escolares notificarem os pais e obterem consentimento ou permitirem que os pais desativem a participação de seus filhos em determinadas atividades escolares. (Ver: **ANEXO 1**).

7.2 Práticas justas para recolher informações de crianças

As crianças merecem proteção especial no que diz respeito ao processamento dos seus dados, pois podem estar menos cientes dos riscos, consequências e garantias em causa e dos seus direitos em relação ao processamento de dados pessoais. Em particular, essa proteção deve ser aplicada ao uso de dados pessoais de crianças para criar um perfil pessoal e recolher dados pessoais sobre crianças ao usar serviços oferecidos diretamente a uma criança. 3 O considerando do Regulamento Geral de Proteção de Dados relatado abaixo esclarece o artigo 8 do GDPR:

Artigo 8º – Condições aplicáveis ao consentimento da criança em relação aos serviços da sociedade da informação

1. *Sempre que se aplique o artigo 6.º, n.º 1, alínea a), em relação à oferta de serviços da sociedade da informação diretamente a uma criança, o tratamento dos dados pessoais de uma criança é lícito se a criança tiver pelo menos 16 anos. Quando a criança tiver menos de 16 anos, tal processamento será lícito apenas se e na medida em que o consentimento for dado ou autorizado pelo titular da responsabilidade parental sobre a criança.*
2. *Os Estados-Membros podem prever por lei uma idade inferior para esses fins, desde que essa idade inferior não seja inferior a 13 anos.*
3. *O responsável pelo tratamento envidará esforços razoáveis para verificar, nesses casos, que o consentimento é dado ou autorizado pelo titular da responsabilidade parental sobre a criança, tendo em conta a tecnologia disponível.*
4. *O n.º 1 não afeta o direito geral dos contratos dos Estados-Membros, como as regras sobre a validade, formação ou efeito de um contrato em relação a uma criança.*

O GDPR define a idade de consentimento em 16 anos, mas os estados membros individuais podem decidir definir o último em 13 anos⁴. Crianças abaixo da idade de consentimento não podem fornecer consentimento para si mesmas. Quando o consentimento é a base legal para processar os dados de uma criança, são necessários esforços razoáveis para verificar se a pessoa que dá o consentimento tem idade suficiente para fazê-lo. Os serviços online devem obter o consentimento do titular da responsabilidade parental da criança.

7.2.1 Consentimento dos pais ou tutores

Quando o tratamento se basear no consentimento do interessado, o titular deve sempre poder provar (artigo 7.1 do RGPD) que o interessado deu o seu consentimento, que é válido se:

- informações sobre o processamento de dados pessoais (artigos 13 ou 14 do GDPR) foram fornecidas à pessoa em questão;

4. GDPR Idade do Consentimento "Digital": <https://www.privo.com/blog/gdpr-age-of-digital-consent>. O GDPR definiu a idade de consentimento em 16 anos, o que significa que usuários com 15 anos ou menos precisam do consentimento dos pais, quando aplicável. No entanto, os Estados-Membros podem optar por definir a idade de consentimento mais jovem, até aos 13 anos. No nosso caso: Itália: 14, Chipre: 14, Portugal: 13, Roménia: 16, Reino Unido: 13

- foi expresso pelo interessado de forma livre, inequívoca e se o tratamento visar múltiplas finalidades relativas a cada uma delas.

O consentimento pode sempre ser revogado. Deve verificar-se que o pedido de consentimento é claramente distinto dos outros pedidos ou declarações dirigidos à pessoa em causa (artigo 7.2), por exemplo dum formulário.

O consentimento tácito ou presumido não é permitido, por exemplo, enviando formulários onde as caixas de mérito já estão assinaladas. O consentimento deve ser “explícito” ao processar “categorias específicas de dados pessoais” (Artigo 9 do GDPR). O mesmo se aplica ao consentimento para decisões baseadas em processamento automatizado (incluindo criação de perfis – Artigo 22).

7.2.2 Retenção e proteção de dados

Além do consentimento, outra questão importante diz respeito à garantia da proteção dos dados pessoais coletados durante as atividades online.

O artigo 5.º do RGPD estabelece sete princípios fundamentais, que estão no cerne do regime geral de proteção de dados⁵. O artigo 5.º, n.º 1, exige que os dados pessoais sejam

“(a) processados de forma legal, justa e transparente em relação a indivíduos (‘legalidade, justiça e transparência’);

(b) recolhidos para fins específicos, explícitos e legítimos e não processados de forma incompatível com esses fins; O tratamento posterior para fins de arquivo de interesse público, fins de investigação científica ou histórica ou fins estatísticos não deve ser considerado incompatível com os fins iniciais (‘limitação da finalidade’);

(c) adequados, relevantes e limitados ao necessário em relação às finalidades para as quais são processados (‘minimização de dados’);

(d) precisas e, se necessário, atualizadas; devem ser tomadas todas as medidas razoáveis para assegurar que os dados pessoais inexatos, tendo em conta as finalidades para que são tratados, sejam apagados ou retificados sem demora (‘exactidão’);

(e) mantidos de uma forma que permita a identificação dos titulares dos dados por não mais do que o necessário para as finalidades para as quais os dados pessoais são processados; os dados pessoais podem ser armazenados por períodos mais longos na medida em que os dados pessoais serão processados exclusivamente para fins de arquivo de interesse público, fins de pesquisa científica ou histórica ou fins estatísticos sujeitos à implementação das medidas técnicas e organizacionais apropriadas exigidas pelo GDPR, a fim de salvaguardar os direitos e liberdades dos indivíduos (‘limitação de armazenamento’);

(f) processados de maneira que garanta a segurança adequada dos dados pessoais, incluindo proteção contra processamento não autorizado ou ilegal e contra perda, destruição ou dano acidental, usando medidas técnicas ou organizacionais apropriadas (‘integridade e confidencialidade’).”

O artigo 5.º, n.º 2, acrescenta que

“O responsável pelo tratamento será responsável e poderá demonstrar o cumprimento do n.º 1 (‘responsabilização’).”

O GDPR enfatiza a importância de duas funções, a de indivíduos ou entidades: um controlador de dados determina os meios e propósitos de processamento de dados, enquanto um processador de dados trata os dados em nome do controlador. Cada parte tem responsabilidades legais diferentes.

No âmbito do nosso projeto, o **Forum del libro**, o “controlador”, normalmente terá que garantir um contrato

5. <https://ico.org.uk/for-organisations/guide-to-data-protection/guide-to-the-general-data-protection-regulation-gdpr/principles/>

claramente definido com o “processador”. Um processador pode assumir várias formas, desde uma plataforma de aprendizagem online até um software. No nosso caso, a plataforma ReadTwinning é gerida pela **GRYD**.

Essas entidades executam qualquer operação na contagem de dados como processamento, mesmo que seja automatizado, como recolher, armazenar, recuperar, destruir e assim por diante.

A responsabilidade é um dos princípios de proteção de dados, segundo o qual o Forum del Libro é responsável pelo cumprimento do GDPR e deve ser responsabilizado pelo seu cumprimento.

O Forum del Libro, com o apoio da GRYD no desenvolvimento das ferramentas online, aplica medidas técnicas e organizacionais apropriadas para atender aos requisitos de prestação de contas, incluindo:

- adotar e implementar políticas de proteção de dados;
- adotar uma abordagem de “proteção de dados desde o projeto e padrão”;
- selar contratos escritos com organizações que processam dados pessoais em seu nome;
- manter a documentação das atividades de processamento;
- implementação de medidas de segurança adequadas;
- realizar avaliações de impacto na proteção de dados para uso de dados pessoais que possam resultar em altos riscos em detrimento dos indivíduos;
- nomeação de um responsável pela proteção de dados.

As obrigações de prestação de contas são contínuas. O Forum del libro fará a revisão e atualizará as medidas implementadas, se necessário.

7.3 Dados pessoais e sensíveis

Dados pessoais são quaisquer informações que possam ajudar a identificar uma pessoa ou a sua família. Nos registos escolares, isso seria o seu nome, o seu endereço, os seus detalhes de contato, os seus registos disciplinares, bem como suas notas e relatórios de progressão. Esse tipo de dado permanece “pessoal” mesmo que um indivíduo opte por divulgá-lo.

Mas categorias especiais de dados (**dados sensíveis**) abordam tópicos mais sensíveis. No que diz respeito às escolas, isso inclui **dados biométricos dos alunos** (por exemplo, impressões digitais, fotos), **crenças religiosas** (por exemplo, a desistência de um aluno das aulas de religião), **saúde** (por exemplo, alergias) ou **necessidades alimentares** (que podem sugerir as crenças religiosas dos alunos ou estado de saúde). Os dados nesta categoria podem representar um risco para as pessoas e, portanto, só podem ser processados sob certas condições ⁶. As escolas não estão autorizadas a usá-los sem o consentimento dos pais:

- afiliações políticas ou crenças do aluno ou dos pais do aluno;
- problemas mentais ou psicológicos do aluno ou da família do aluno;
- comportamento ilegal, anti-social, autoincriminador ou humilhante;
- avaliações críticas de outras pessoas com quem os entrevistados têm relações familiares próximas;

6. Veja as recomendações do ICO (Information Commissioner’s Office), a autoridade independente do Reino Unido criada para desdobrar os direitos de informação no interesse público: <https://ico.org.uk/for-organisations/guide-to-data-protection/guide-to-the-general-data-protection-regulation-gdpr/lawful-basis-for-processing/special-category-data/>

- relações privilegiadas legalmente reconhecidas, como com advogados, médicos ou ministros;
- práticas religiosas, afiliações ou crenças do aluno ou dos pais;
- renda, exceto conforme exigido por lei para determinar a elegibilidade do programa;
- qualquer coisa que tenha a ver com o primeiro-ministro de seu país de origem ou um “governante” de um país.

Os pais têm o direito de conceder permissão para que seus filhos participem das pesquisas, análises ou avaliações que exijam o conteúdo acima, ou têm a opção de optar por não compartilhar tais informações com a escola.

7.4 Projeto ReadTwinning. Documentos de segurança eletrônica e proteção de privacidade

Serão elaborados dois documentos para reunir todas as condições necessárias para garantir a proteção total da privacidade dos menores na plataforma ReadTwinning:

Um modelo de consentimento para o uso de informações sobre os menores envolvidos no projeto, a ser assinado por um dos pais ou responsável. **(Anexo 1: MODELO DE AVISO E CONSENTIMENTO PARA ATIVIDADES ESPECÍFICAS)**

Uma declaração de responsabilidade pela recolha e guarda de dados relativos aos menores envolvidos no projeto, com indicação das funções do responsável pelo tratamento e do subcontratante. **(Anexo 2: CONTRATO DE PROCESSAMENTO DE DADOS).**

O surto de vírus COVID19 desencadeou uma transição em massa de relações profissionais e pessoais offline para online. As mídias sociais e as ferramentas de videoconferência provaram ser os principais canais de comunicação e informação. Nesse novo contexto, o papel preponderante das mídias sociais e das aplicações online aumentaram a necessidade de literacia mediática e digital para todos os cidadãos, independentemente da sua idade ou localização geográfica.

No que diz respeito à privacidade, no entanto, o foco não deve ser apenas em como os jovens podem ser protegidos, mas também em como eles podem se proteger. De grande importância é adquirir as habilidades necessárias para utilizar conscientemente as informações, notícias, vídeos e tudo o que nos foi fornecido, desenvolvendo a capacidade de buscar, analisar e selecionar as informações disponíveis, a fim de realmente melhorar o nosso conhecimento. Nesse sentido, melhorar adequadamente a alfabetização digital é de crucial importância.

As dimensões da alfabetização digital sobre comportamentos online relacionados com a privacidade a serem consideradas são três ⁷:

- (a) familiaridade com os aspectos técnicos da Internet,
- (b) conhecimento de práticas institucionais comuns, e
- (c) compreensão da política de privacidade atual.

Será útil prestar esclarecimentos sobre a correta aplicação da legislação sobre a proteção de dados pessoais nas escolas, também para garantir uma atenção crescente aos direitos e deveres no seio da comunidade escolar (que inclui alunos, famílias e pessoal escolar). **(Anexo 3: PRIVACIDADE ENTRE AS BOLSAS ESCOLARES).**

7. Yong Jin Park, “Digital Literacy and Privacy Behavior Online”, artigo em Communication Research 40(2):215-236 · abril de 2013 https://www.researchgate.net/publication/258130965_Digital_Literacy_and_Privacy_Behavior_Online

ANEXO 1

MODELO – AVISO E CONSENTIMENTO PARA ATIVIDADES ONLINE ESPECÍFICAS

[O que se segue é apenas um exemplo de avisos e consentimento que podem ser usados pelos distritos escolares para pesquisas de informações protegidas. Os distritos escolares precisarão adaptar os seus avisos e consentimento/exclusão dependendo das suas atividades específicas.]

Data: Em ou aproximadamente [**Adicionar data.**]

Escola:

Atividade: Levantamento de Comportamentos de Risco.

Resumo: Esta é uma pesquisa anônima que faz perguntas aos alunos sobre comportamentos como uso de drogas e álcool, conduta sexual, violência e outros comportamentos de risco. A pesquisa também faz perguntas de natureza demográfica sobre a composição familiar, a relação entre pais e filhos e o uso de álcool e drogas em casa.

[Nota para as escolas: Recomendamos que o aviso informe os pais de que eles podem enviar uma solicitação para fazer a revisão da pesquisa de informações protegidas e que a escola notificará os pais sobre a hora e o local em que os pais podem fazer essa revisão. Um pai tem o direito, mediante solicitação, a rever esta pesquisa de informações protegidas.]

[Observação para as escolas: Se a pesquisa em questão for administrada como parte de um programa aplicável e o aluno for obrigado a submeter-se à pesquisa, é necessário um consentimento “ativo” prévio.

Consentimento: Os pais devem assinar e devolver o consentimento abaixo até [inserir data de retorno] para que seu filho possa participar desta pesquisa.

[Amostra de consentimento:

Eu [nome dos pais] dou meu consentimento para que [nome da criança] faça a Pesquisa ABC de Comportamentos de Risco em ou por volta de [Adicionar data].

Assinatura dos pais

Por favor, devolva este formulário até [inserir data] ao seguinte funcionário da escola: [Fornecer nome e endereço para correspondência.]

Se precisar, entre em contato com [oficial da escola] em [telefone, e-mail, endereço, etc.] até [data] se você não quiser que seu filho faça a Pesquisa ABC de Comportamentos de Risco em ou por volta de [Adicionar data].

ANEXO 2

CONTRATO DE PROCESSAMENTO DE DADOS

(PDF do modelo DPA aqui: <https://gdpr.eu/wp-content/uploads/2019/01/Data-Processing-Agreement-Template.pdf>)

Este Contrato de Processamento de Dados (" **Contrato** ") faz parte do Contrato de Serviços (" **Contrato Principal** ") entre

(a " **Empresa** ") e

(o "Processador de Dados")

(juntos como as " **Partes** ")

ENQUANTO

(A) A Empresa atua como Controladora de Dados.

(B) A Empresa deseja subcontratar determinados Serviços, que implicam o processamento de dados pessoais, ao Processador de Dados.

(C) As Partes procuram implementar um acordo de processamento de dados que cumpra os requisitos do atual quadro jurídico em relação ao processamento de dados e com o Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho de 27 de abril de 2016 sobre a proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados, e revoga a Diretiva 95/46/CE (Regulamento Geral de Proteção de Dados).

(D) As Partes desejam estabelecer seus direitos e obrigações.

ESTÁ ACORDADO DA SEGUINTE:

1. Definições e Interpretação

1.1 Salvo definição em contrário neste documento, os termos e expressões em maiúsculas usados neste Contrato terão o seguinte significado:

1.1.1 "Contrato" significa este Contrato de Processamento de Dados e todos os Anexos;

1.1.2 "Dados Pessoais da Empresa" significa quaisquer Dados Pessoais Processados por um Processador Contratado em nome da Empresa de acordo com ou em conexão com o Contrato Principal;

1.1.3 "Processador Contratado" significa um Subprocessador;

1.1.4 "Leis de Proteção de Dados" significa as Leis de Proteção de Dados da UE e, na medida do aplicável, as leis de proteção de dados ou privacidade de qualquer outro país;

1.1.5 "EEE" significa o Espaço Econômico Europeu;

1.1.6 "Leis de Proteção de Dados da UE" significa a Diretiva da UE 95/46/EC, conforme transposta para a legislação nacional de cada Estado Membro e conforme alterada, substituída ou substituída de tempos em tempos, inclusive pelo GDPR e leis que implementam ou complementam o GDPR;

1.1.7 "GDPR" significa o Regulamento Geral de Proteção de Dados da UE 2016/679;

1.1.8 "Transferência de Dados" significa:

1.1.8.1 uma transferência de Dados Pessoais da Empresa da Empresa para um Processador Contratado; ou

1.1.8.2 uma transferência posterior de Dados Pessoais da Empresa de um Processador Contratado para um Processador Subcontratado, ou entre dois estabelecimentos de um Processador Contratado, em cada caso, onde tal transferência seria proibida pelas Leis de Proteção de Dados (ou pelos termos de transferência de dados acordados estabelecidos para lidar com as restrições de transferência de dados das Leis de Proteção de Dados);

1.1.9 "Serviços" significa os serviços _____ que a Empresa fornece.

1.1.10 "Subprocessador" significa qualquer pessoa nomeada por ou em nome do Processador para processar Dados Pessoais em nome da Empresa em conexão com o Contrato.

1.2 Os termos "Comissão", "Controlador", "Titular dos Dados", "Estado Membro", "Dados Pessoais", "Violação de Dados Pessoais", "Processamento" e "Autoridade Supervisora" terão o mesmo significado que no GDPR, e seus termos cognatos devem ser interpretados em conformidade.

2. Processamento de Dados Pessoais da Empresa

2.1 O Processador deverá:

2.1.1 cumprir todas as Leis de Proteção de Dados aplicáveis no Processamento de Dados Pessoais da Empresa; e

2.1.2 não processar dados pessoais da empresa, exceto nas instruções documentadas da empresa relevante.

2.2 A Empresa instrui os Processadores a processar os Dados Pessoais da Empresa.

3. Pessoal do Processador

O Processador deve tomar medidas razoáveis para garantir a confiabilidade de qualquer funcionário, agente ou contratado de qualquer Processador Contratado que possa ter acesso aos Dados Pessoais da Empresa, garantindo em cada caso que o acesso seja estritamente limitado àqueles indivíduos que precisam conhecer/acessar os dados pessoais relevantes Dados Pessoais da Empresa, conforme estritamente necessário para os fins do Contrato Principal, e para cumprir as Leis Aplicáveis no contexto dos deveres desse indivíduo para com o Processador Contratado, garantindo que todos esses indivíduos estejam sujeitos a compromissos de confidencialidade ou obrigações profissionais ou estatutárias de confidencialidade.

4. Segurança

4.1 Levando em consideração o ponto da situação, os custos de implementação e a natureza, âmbito, contexto e propósitos do Processamento, bem como o risco de probabilidade e gravidade variáveis para os direitos e liberdades das pessoas físicas, o Processador deverá, em relação ao Os Dados Pessoais da Empresa implementar medidas técnicas e organizacionais adequadas para garantir um nível de segurança adequado a esse risco, incluindo, conforme o caso, as medidas referidas no artigo 32.º, n.º 1, do RGPD.

4.2 Ao avaliar o nível adequado de segurança, o Processador deve levar em conta, em particular, os riscos apresentados pelo Processamento, em particular de uma Violação de Dados Pessoais.

5. Subprocessamento

5.1 O Processador não deverá nomear (ou divulgar quaisquer Dados Pessoais da Empresa para) qualquer Subprocessador, a menos que exigido ou autorizado pela Empresa.

6. Direitos do Titular dos Dados

6.1 Levando em consideração a natureza do Processamento, o Processador deverá auxiliar a Empresa implementando medidas técnicas e organizacionais apropriadas, na medida do possível, para o cumprimento das obrigações da Empresa, conforme razoavelmente entendido pela Empresa, para responder a solicitações de exercício de Dados Direitos do titular sob as Leis de Proteção de Dados.

6.2 O Processador deverá:

6.2.1 notificar imediatamente a Empresa se receber uma solicitação de um Titular de Dados sob qualquer Lei de Proteção de Dados em relação a Dados Pessoais da Empresa; e

6.2.2 garantir que não responda a essa solicitação, exceto nas instruções documentadas da Empresa ou conforme exigido pelas Leis Aplicáveis às quais o Processador está sujeito, caso em que o Processador deverá, na medida permitida pelas Leis Aplicáveis, informar a Empresa sobre esse requisito legal antes que o Processador Contratado responda à solicitação.

7. Violação de dados pessoais

7.1 O Processador notificará a Empresa sem atraso indevido após o Processador tomar conhecimento de uma Violação de Dados Pessoais que afete os Dados Pessoais da Empresa, fornecendo à Empresa informações suficientes para permitir que a Empresa cumpra quaisquer obrigações de relatar ou informar os Titulares dos Dados sobre a Violação de Dados Pessoais sob a Proteção de Dados Leis.

7.2 O Processador deve cooperar com a Empresa e tomar medidas comerciais razoáveis conforme indicado pela Empresa para auxiliar na investigação, mitigação e remediação de cada Violação de Dados Pessoais.

8. Avaliação do Impacto da Proteção de Dados e Consulta Prévia

O Processador deve fornecer assistência razoável à Empresa com quaisquer avaliações de impacto de proteção de dados e consultas prévias com Autoridades de Supervisão ou outras autoridades competentes de privacidade de dados, que a Empresa considere razoavelmente exigidas pelo artigo 35 ou 36 do GDPR ou disposições equivalentes de quaisquer outros Dados Lei de Proteção, em cada caso exclusivamente em relação ao Processamento de Dados Pessoais da Empresa e levando em consideração a natureza do Processamento e as informações disponíveis para os Processadores Contratados.

9. Exclusão ou devolução de Dados Pessoais da Empresa

9.1 Sujeito a esta seção 9, o Processador deverá prontamente e em qualquer caso dentro de

10 dias úteis a partir da data de cessação de quaisquer Serviços que envolvam o Processamento de Dados Pessoais da Empresa (a "Data de Cessação"), exclua e providencie a exclusão de todas as cópias desses Dados Pessoais da Empresa.

10. Direitos de auditoria

10.1 Sujeito a esta seção 10, o Processador deverá disponibilizar à Empresa, mediante solicitação, todas as informações necessárias para demonstrar a conformidade com este Contrato e deverá permitir e contribuir para auditorias, incluindo inspeções, pela Empresa ou por um auditor mandatado pela Empresa em relação ao Processamento dos Dados Pessoais da Empresa pelos Processadores Contratados.

10.2 Os direitos de informação e auditoria da Empresa só surgem sob a seção 10.1 na medida em que o Contrato não lhes dê informações e direitos de auditoria que atendam aos requisitos relevantes da Lei de Proteção de Dados.

11. Transferência de dados

11.1 O Processador não pode transferir ou autorizar a transferência de Dados para países fora da UE e/ou do Espaço Econômico Europeu (EEE) sem o consentimento prévio por escrito da Empresa. Se os dados pessoais processados sob este Contrato forem transferidos de um país dentro do Espaço Econômico Europeu para um país fora do Espaço Econômico Europeu, as Partes garantirão que os dados pessoais sejam adequadamente protegidos. Para conseguir isso, as Partes devem, salvo acordo em contrário, confiar nas cláusulas contratuais padrão aprovadas pela UE para a transferência de dados pessoais.

12. Termos Gerais

12.1 Confidencialidade. Cada Parte deve manter este Contrato e as informações que receber sobre a outra Parte e seus negócios em conexão com este Contrato ("Informações Confidenciais") confidenciais e não deve usar ou divulgar essas Informações Confidenciais sem o consentimento prévio por escrito da outra Parte, exceto para o medida que:

(a) a divulgação é exigida por lei;

(b) as informações relevantes já são de domínio público.

12.2 Avisos. Todas as notificações e comunicações fornecidas sob este Contrato devem ser feitas por escrito e serão entregues pessoalmente, enviadas por correio ou enviadas por e-mail para o endereço ou endereço de e-mail estabelecido no cabeçalho deste Contrato em outro endereço conforme notificado de tempos em tempos por as Partes que mudam de endereço.

13. Lei Aplicável e Jurisdição

13.1 Este Contrato é regido pelas leis de _____.

13.2 Qualquer litígio decorrente deste Contrato, que as Partes não possam resolver amigavelmente, será submetido à jurisdição exclusiva dos tribunais de _____, sujeito a eventual recurso para _____.

EM TESTEMUNHO DO QUE, este Contrato é celebrado com efeito a partir da data estabelecida abaixo.

Assinatura da

Empresa

Nome:

Cargo:

Data da Assinatura:

Processador

Assinatura da Empresa

Nome

Título

Data da Assinatura

ANEXO 3

PRIVACIDADE ENTRE AS BOLSAS ESCOLARES

Os regulamentos de privacidade de menores são nacionais. Por exemplo, na Itália, o guia do Fiador para a proteção de dados pessoais dedicado à escola¹ é publicado no site do MIUR (Ministério da Educação, Universidade e Pesquisa)², que responde a uma série de perguntas comuns. Os principais tópicos são:

Testes escritos em sala de aula

A privacidade dos alunos não é afetada pelos professores que atribuem uma tarefa em sala de aula segundo a qual os alunos são solicitados a desenvolver um tópico referente ao seu mundo pessoal. Pelo contrário, o professor deve ser sensível o suficiente para encontrar o equilíbrio entre as necessidades de ensino e a proteção da confidencialidade se forem tratados assuntos delicados, quando os trabalhos forem lidos em sala de aula.

Telefones e tablets

O uso de telefones celulares e smartphones geralmente é permitido para fins estritamente pessoais, por exemplo, para gravar aulas, e sempre em respeito às pessoas da turma. No entanto, cabe às instituições de ensino decidir de forma autónoma se a utilização de telemóveis deve ser regulamentada ou proibida. Imagens, vídeos ou fotos não podem ser divulgados na web, exceto nos casos em que as pessoas que estão a ser fotografadas ou gravadas derem seu consentimento. Recordemos que a divulgação de imagens de vídeo e fotografias que violem a confidencialidade e a dignidade das pessoas pode levar à aplicação de sanções disciplinares e pecuniárias contra os alunos em causa ou mesmo à imputação de infração penal a estes. O mesmo cuidado é aconselhado ao usar tablets, se usados para gravação e não apenas para fins educacionais ou ao consultar e-books e textos online em sala de aula.

Atividades criativas e ao ar livre

Imagens de vídeo e fotos recolhidas durante apresentações, atividades recreativas e criativas, passeios escolares e testes em sala de aula não violam a privacidade. Nesses casos, as imagens são recolhidas para fins pessoais e destinam-se a um ambiente familiar ou amigável; no caso de se destinarem à divulgação ou divulgação na web ou redes sociais, é necessário o consentimento das pessoas que aparecem nos vídeos ou fotos.

Questionários para atividades de pesquisa

A atividade de pesquisa, incluindo a recolha de informações pessoais por meio de questionários a serem aplicados aos alunos, só é permitida se as crianças e os pais tiverem sido informados previamente sobre os objetivos da pesquisa, os métodos de processamento e as medidas de segurança adotadas. Os alunos e os pais devem ser deixados livres para decidir se querem aderir à iniciativa.

Processamento de dados pessoais

As escolas devem divulgar às famílias e crianças, através de informação adequada, os dados que recolhem e como são utilizados. As escolas costumam usar dados confidenciais em suas atividades diárias – como os relacionados a origens étnicas, crenças religiosas, estado de saúde. As famílias e os alunos têm o direito de saber que tipo de informação é processada pela instituição de ensino.

1. <http://www.garanteprivacy.it/garante/navig/jsp/index.jsp>

2. http://iostudio.pubblica.istruzione.it/web/guest/diritti_e_doveri

Algumas observações sobre os serviços de mensagens instantâneas

A ascensão do smartphone e a onipresença das redes móveis facilitam os serviços de mensagens instantâneas (como WhatsApp, Facebook Messenger, WeChat, etc.). Essas aplicações impulsionaram a comunicação em tempo real e revolucionaram a facilidade de conversar. É porque eles são fáceis de operar, informais e são a ferramenta familiar de todos para conversas digitais que é cada vez mais popular nas escolas para comunicações internas. Ter uma ferramenta de comunicação que permita trocar informações de forma rápida e eficiente entre departamentos escolares de forma menos burocrática que o e-mail parece uma ótima ideia. Mas a fácil capacidade de compartilhar informações em tempo real ou captar fotos no seu smartphone e compartilhar esses serviços é apenas uma faceta de muitos problemas cruzados relacionados com a proteção infantil, proteção de dados e gestão de contas pessoais/profissionais.

A capacidade de criar grupos de comunicação com base nos contatos da sua agenda é uma função popular e a criação de grupos de funcionários que incluem contatos externos à escola, no entanto, apresenta um risco adicional para os dados da organização, pois a escola não tem controlo sobre o compartilhamento ou propagação de informações fora de suas estruturas formais. Um problema de segurança adicional é que você não pode controlar quem tem acesso a conversas em grupo além do indivíduo que criou o grupo, portanto, a segurança é difícil de gerir.

8. ESTUDOS DE CASO

8.1 Grupos de leitura familiar em Roma

Para criar as melhores condições para um grupo de leitura multigeracional, é bastante útil realizar um inquérito aos alunos e famílias com o objetivo de conhecer os seus interesses, os seus hobbies e os seus hábitos de leitura, como foi referido no capítulo 3.3 do as Diretrizes (atividades preliminares e motivacionais).

"Interesses dos alunos e leitura em família" foi o tema de uma pesquisa realizada com 22 alunos (11-12 anos) e as suas famílias na primavera de 2020. A pesquisa foi realizada no âmbito de um curso de formação de professores no Instituto Comprensivo Perlasca em Roma e seu objetivo era avaliar a disponibilidade dos alunos para participar em pequenos grupos de leitura com seus pais e outros familiares ou amigos próximos.

Os professores deram aos participantes da pesquisa um questionário muito simples. Em suma, tanto os alunos quanto os familiares receberam duas perguntas:

1. Qual é a sua atividade favorita (ou hobby ou interesse) fora da escola (ou trabalho)?
2. Qual é o seu gênero literário favorito?

Além disso, os alunos tiveram que responder a uma pergunta complementar:

3. Com quem você gostaria de organizar um grupo de leitura, entre seus familiares e amigos próximos?

Apenas 4 alunos (cerca de 18%) decidiram não responder ao questionário. Mais da metade dos alunos entrevistados (12) elegeu um desporto ou atividade física (futebol, basquetebol, patinagem, ginástica rítmica, dança) como a sua atividade favorita. Entre os 6 alunos restantes, um escolheu fotografia e os demais responderam que adoravam ler.

Com exceção de um menino que escolheu a banda desenhada como seu favorito, todos os alunos disseram que adoravam romances, com uma esmagadora maioria (85%) declarando sua preferência por "livros de aventura", incluindo thrillers e ficção fantástica. Entre eles 4 alunos especificaram que seus livros favoritos pertencem à série Harry Potter.

Quanto à parceria de leitura, 8 alunos de 19 afirmaram que adorariam formar uma dupla de leitura com as suas mães; 5 alunos escolheram seus amigos mais próximos como parceiros de leitura, 2 alunos selecionaram os seus irmãos e 2 os seus pais.

Por sua vez, dos 12 familiares que responderam ao questionário, 9 escolheram a leitura como a sua atividade favorita e 3 optaram pela atividade física. Mesmo nesse grupo prevaleceram os "livros de aventura" (livros de ação, ficção fantástica, thrillers, ficção científica), mas a variedade de gêneros foi mais ampla, com citações de biografias, ensaios históricos e romances de ficção.

9. REFERÊNCIAS

- Allington RL (1984) *Cobertura de Conteúdo e Leitura Contextual em Grupos de Leitura*, In: «Journal of Reading Behavior». 16(2): 85-96.
- Allington, RL (1977). *Se eles não lêem muito como eles vão ficar bons?* In: «Jornal da Leitura», 21, 57–61.
- Allington, RL (1980). *Leitores pobres não conseguem ler muito em grupos de leitura*, In: «Language Arts», 57, 872–876.
- Barr, R. (1975). *Como as crianças são ensinadas a ler: agrupamento e ritmo*, In: «School Review», 83, 479–498.
- Beutel, A. & Marini, M. (1995), *Gender and Values*, em: «American Sociological Review», 60(3), 436-448.
- Callow, J., & Zammit, K. (2012), 'Onde está o seu texto?':(Twelfth Night Act I, Scene V): *Envolver alunos do ensino médio de baixo nível socioeconômico na leitura de textos multimodais*, In: «Inglês em Austrália», 47 (2), 69.
- Casati, Roberto (2014), *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuee a leggere*. Laterza, Roma-Bari.
- Cavallo, G. e Chartier, R (1995), *Storia della lettura nel mondo occidentale*, Laterza, Roma-Bari 1995, Engl. tradução *A History of Reading in the West*, Universidade de Massachussets, 2003.
- Correll, SJ (2001), *Gender and the Career Choice Process: The Role of Biased Self-assessments*, in: «American Journal of Sociology», 106(6), 1691–1730.
- Cremin, Teresa e Swann, Joan (2016), *Literatura em comum: leitura por prazer em grupos de leitura escolar*. In: Rothbauer, Paulette M; Skjerdingsstad, Kjell Ivar; McKechnie, Lynne (EF) e Oterholm, Knut eds. *Traçando a Experiência de Leitura: Teoria/Prática/Política*. Wilfrid Laurier University Press, pp. 279–300.
- Cremin, Teresa e Swann, Joan (2017), *Bibliotecários Escolares como Líderes de Grupos de Leitura Extracurricular*. In: Pihl, J., van der Kooij, KS, Carlsten, TC (eds) *Parcerias entre professores e bibliotecários na alfabetização no século XXI. Nova Pesquisa – Novas Vozes*. SensePublishers, Roterdã. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-899-0_9.
- Di Prete, T., Legewie, J. (2014), *The High School Environment and the Gender Gap in Science and Engineering*, in: «Sociologia da Educação», 87(4).
- Engelsing, Rolf (1974), *Der Bürger als Leser: Lesergeschichte in Deutschland 1500 – 1800*, Metzler, Stuttgart.
- Fisher, SR (2003), *A History of Reading*, Reaktion Books, Londres.
- Goedhart, NS, Broerse, JE, Kattouw, R., & Dedding, C. (2019). 'Apenas ter um computador não faz sentido': A exclusão digital na perspectiva de mães de baixa posição socioeconômica. *new media & society*, 21 (11-12), 2347-2365.
- Orientações do Projeto Erasmus+ The Living Book* (2016). O projeto Living Book foi baseado em uma parceria que incluiu muitos parceiros do Projeto ReadTwinning. As Diretrizes estão disponíveis em <https://thelivinglibrary.eu/guidelines>.
- Harpur, P. (2012), *Abrçando o novo paradigma dos direitos da deficiência: a importância da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, em: «Deficiência e Sociedade», 27(1), 1-14.
- Kozleski E., Artiles AJ & Waitoller, FR (2014). Equidade na educação inclusiva: uma perspectiva comparativa histórico-cultural. Em L. Florian (ed). *O manual SAGE de educação especial* (2ª ed). Nova York: Sage Publications Ltd.
- McNab, K., & Fielding-Barnsley, R. (2013). Textos digitais, iPads e famílias: um exame dos comportamentos de leitura compartilhados das famílias. *Revista Internacional de Aprendizagem: Revisão Anual*, 20.
- Munns, G., Zammit, K., & Woodward, H. (2008). Reflexões da zona de motim: o projeto Fair Go e o engajamento estudantil em uma comunidade sitiada. *Journal of Children and Poverty*, 14 (2), 157-171.

- Narahara, M. (1998), *Gender Bias in Children's Picture Books: A Look at Teachers' Choice of Literature*, ERIC Institution of Education Sciences.
- Oliver, M. (1996), *Compreendendo a deficiência: Da teoria à prática*, Basingstoke, Macmillan.
- Raina, S. (2012), *Gender bias in Education*, em: «International Journal of Research Pedagogy and Technology and Movement Sciences» (IJEMS), 1(2).
- Rioux, M. & Carbert, A. (2003), *Direitos humanos e deficiência: O contexto internacional*, em: «Gladnet Collection», 316.
- Roncaglia, Gino (2020), *L'età della frammentazione. Cultura do livro e escola digital*. 2ª edição melhorada, Roma-Bari, Laterza.
- Roncaglia, Gino e Solimine, Giovanni (2021). *La circolazione dei libri nel 2020: questioni aperte e ipotesi interpretative*, in «AIB Studi», 61(1), 11–30. <https://doi.org/10.2426/aibstudi-13157>.
- Scantlebury, K. (1994), *Enfatizando questões de gênero na formação de professores de ciências na graduação: praticando o que pregamos*, em: «Journal of Women and Minorities in Science and Engineering», 1(2).
- Sarker, SO; Karim, AHMZ & Suffiun, SMA (2017), *Parental Educational Aspiration and Gender Inequality of Rural Children in Bangladesh: The Role of Parental Attitudes of Traditional Gender Role, Gender Biased Capability, and Gender*, in: «Journal of International Women's Studies», 18(2), 134-142.
- Slee, R., & Allan, J. (2005). Excluindo o incluído. Uma reconsideração da educação inclusiva. Em KSJ Rix, M. Nind, & K. Sheehy (Eds.), *Política e poder na educação inclusiva. Valores em prática* (pp. 13–24). Londres: Routledge Falmer.
- Vertinsky, PA (1994), *Relações de Gênero, História das Mulheres e História do Desporto: Uma Década de Investigação em Mudança, 1983-1993*, em: «Journal of Sport History», 21(1), 1-24.
- Vivarelli, Maurizio (2018), *La lettura. Storie, teorie, luoghi*, Editrice Bibliografica, Milano.

10. FEEDBACK E EXPERIÊNCIAS

O projeto ReadTwinning está aberto a comentários e sugestões, por parte das escolas, bibliotecas escolares, professores, alunos, pais e leitores individuais que tenham utilizado a metodologia ReadTwinning ou estejam interessados em fazê-lo. Um formulário de feedback está disponível na plataforma ReadTwinning:

<https://www.readtwinning.eu/feedback>

FAQ – READTWINNING

O QUE/COMO FAZER

1. O que é o ReadTwinning?

O ReadTwinning é um Projeto Erasmus+ da União Europeia que promove a leitura baseada em interesses através do **matchmaking de dois “colegas de leitura” (ou um pequeno grupo de amigos de leitura), denominados ‘Reading Tandems’ que se envolvem na leitura do mesmo livro com a ajuda de uma plataforma online**, que fornece ferramentas projetadas especificamente para conectar leitores e promover a leitura compartilhada. Alunos de 9 a 15 anos são o alvo do projeto.

2. Como devem ser combinados os amigos de leitura?

A **plataforma online inclui funções para facilitar o matchmaking** por meio de um conjunto de perguntas destinadas a identificar os interesses e hobbies dos utilizadores e os seus gêneros favoritos. Inicialmente, as escolas são incentivadas a **envolver os professores no processo de matchmaking, pedindo-lhes que ajudem a combinar alunos com interesses semelhantes**. Uma vez que o projeto visa conectar alunos de diferentes turmas, escolas e países, recomenda-se (embora não seja obrigatório) **combinar alunos de diferentes turmas** mesmo nas fases preliminares. Sugerimos **que os amigos de leitura trabalhem principalmente em pares, mas que seja explorada a possibilidade de trabalhar também com pequenos grupos de 3 a (máximo) 5 pessoas**, para melhor compreender como as ferramentas disponibilizadas e a metodologia ReadTwinning funcionam com pequenos grupos. No âmbito do projeto, os companheiros de leitura trabalhando em pares ou pequeno grupo conectado para ler o mesmo livro é chamado de “**tandem de leitura**”.

3. Como devem os livros ser escolhidos?

Os alunos são livres para decidir o livro que vão escolher para ler com o seu parceiro. Além disso, a plataforma inclui gurus de tópicos onde parceiros e utilizadores avançados da plataforma (professores, pais, alunos), com uma competência específica no tópico, recomendarão livros para leitura. Nos estágios iniciais de uso da metodologia ReadTwinning, professores e pais também podem sugerir livros diretamente para leitura. **No entanto, de grande importância é que a escolha final do livro a ser lido é deixada e não imposta ao grupo de leitura.**

4. Que ferramentas estão disponíveis para o grupo de leitura?

Cada tandem de leitura inclui um feed multimédia privado para compartilhar conteúdo relevante com outros membros do tandem, uma área de discussões para manter um diário de leitura colaborativa regular, um sistema de mensagens interno e uma seção de revisão final para fornecer feedback sobre o livro e sua experiência com o tandem. Consulte a seção ‘5.1 A plataforma’ para mais informações e vídeo tutorial

5. Como funciona o tandem de leitura? Quais são os desafios da leitura?

No início da atividade, cada dupla de leitura deve definir um conjunto de objetivos que, juntos, constituem o “**desafio da leitura**”. Qual o prazo para terminar o livro? Com que frequência os membros completarão o ‘diário de leitura’ das Discussões? Que tipo de atividades compartilhadas (como criar um trailer do livro; criar um determinado número de postagens multimédia descrevendo os hábitos de leitura, descobertas, atividades do tandem, criar uma playlist de músicas relacionadas ao livro ou para ouvir durante a leitura, criar favoritos relacionados a livros, ...) são esperadas? Cada grupo de leitura também pode definir os seus próprios **estágios de leitura**, por exemplo, completar a primeira seção do livro, como parte dos desafios de leitura.

6. Como usar a leitura aumentada/aprimorada nas atividades de leitura ReadTwinning?

Os tandems de leitura são incentivados a usar a abordagem [The Living Book](http://www.thelivingbook.eu) (www.thelivingbook.eu) baseada na leitura aumentada/aprimorada, **incluindo também atividades baseadas na leitura aprimorada nas atividades de leitura compartilhada e nos desafios de leitura**. [A plataforma Living Library](http://www.thelivinglibrary.eu) (www.thelivinglibrary.eu) também pode ser utilizada no âmbito das atividades de leitura em tandem; com os resultados também compartilhados no feed do tandem ReadTwinning.



With the support of the
Erasmus+ Programme
of the European Union

'ReadTwinning: Conectar alunos por meio de interesses comuns para desenvolver o gosto pela leitura.'
(2019-1-IT02-KA201-063241) foi financiado com o apoio da Comissão Europeia.
Este documento reflete as opiniões do autor; a Comissão não pode ser responsabilizada
por qualquer uso que possa ser feito das informações aqui contidas.