



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA CAROLINA DE SOUZA OSTETTO

**O DISCURSO GOVERNAMENTAL-OFICIAL SOBRE LEITURA PARA OS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA DIVULGAÇÃO NAS REDES
SOCIAIS DA INTERNET**

Florianópolis

2019

Ana Carolina de Souza Ostetto

**O DISCURSO GOVERNAMENTAL-OFICIAL SOBRE LEITURA PARA OS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA DIVULGAÇÃO NAS REDES
SOCIAIS DA INTERNET**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Linha Educação e Infância, como requisito parcial à obtenção do Grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Diana Carvalho de Carvalho
Coorientadora: Profa. Dra. Nelita Bortolotto

Florianópolis

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Ostetto, Ana Carolina de Souza

O discurso governamental-oficial sobre leitura para os anos iniciais do ensino fundamental e sua divulgação nas redes sociais da internet / Ana Carolina de Souza Ostetto ; orientadora, Diana Carvalho de Carvalho, coorientadora, Nelita Bortolotto, 2019.

108 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

I. Educação. 2. Educação. 3. Infância. 4. Políticas Públicas para Leitura. 5. Redes Sociais na Internet - Facebook. I. Carvalho, Diana Carvalho de. II. Bortolotto, Nelita. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Ana Carolina de Souza Ostetto

O discurso governamental-oficial sobre leitura para os anos iniciais do ensino fundamental e sua divulgação nas redes sociais da internet

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Nívea Rohling, Dra. - Examinadora

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Curitiba

Profa. Rosângela Hammes Rodrigues, Dra. - Examinadora

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Profa. Luciane Maria Schlindwein, Dra. - Examinadora

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Profa. Maria Aparecida Lapa Aguiar, Dra. - Suplente

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestra em Educação.

Profa. Dra. Andrea Brandão Lapa
Coordenadora do Programa

Profa. Dra. Diana Carvalho de Carvalho
Orientadora

Profa. Dra. Nelita Bortolotto
Coorientadora

Florianópolis, 17 de dezembro de 2018.

Aos meus pais, Cleusa e Lenoir, que sempre lutaram por uma educação pública e de qualidade, por um mundo com oportunidades para todos, cheio de esperança e de sonhos!

A todas as meninas e todos os meninos, crianças, “brotos”, que nos dão fôlego para pensar no futuro e, assim, fazer com “que a vida nos dê flor e fruto”, como nos diria Milton Nascimento.

A todos aqueles que acreditam em um estado democrático de direito e na educação! Continuemos na luta!

AGRADECIMENTOS

Por eu ser *um efeito de cada palavra que escuto e de tudo o que não alcanço ouvir*, como já nos disse Carlos Skliar, aqui deixo os meus agradecimentos para aqueles que, de alguma forma, estiveram presentes, mesmo na ausência, desta minha caminhada, que teve muitas pedras, descobertas e alegrias:

À minha orientadora Diana, por estar presente na minha história acadêmica na UFSC, pela compreensão, pelos ensinamentos, incentivos.

À minha coorientadora Nelita, por compartilhar as origens, pelas palavras de carinho e afeto e ensinamentos desde a graduação em Letras-Português até a finalização da última versão desta dissertação.

Aos meus pais, Lenoir e Cleusa, pelo incentivo, pela ajuda e paciência, pelo afeto e amor... Por acreditarem que a educação é um lugar de transformação, da coletividade, do diálogo e dos embates. Vocês são meu porto seguro! Amo-vos!

À minha irmã Marina, pelo companheirismo, zelo, apoio, por estar comigo nos sambas e na diversão; aos meus irmãos, Arthur e Paulo e às suas companheiras Lud e Julinha por estarem sempre comigo, por me apoiarem sempre; à nossa estrelinha Elis, minha sobrinha, que chegou antes desta dissertação, nossa luz! Amo vocês, minha família!

Ao Vitor, pelas conversas, pelos incentivos, pelo carinho, afeto e amor... Mesmo diante de tanta “loucura”, você apareceu e me ajudou a segurar a barra, distraiu-me com as conversas sobre o samba, política, e que tudo isso “sirva apenas para nós dois, sinais de bem, desejos vitais, pequenos fragmentos de luz”... Amo-te!

Aos membros da desta banca avaliadora e de qualificação, por me acompanharem no processo de realização desta dissertação: Profa. Nívea Rohling, Prof. Rodrigo Acosta Pereira, Profa. Rosângela Hammes Rodrigues, Profa. Luciane Maria Schlindwein, Profa. Eliane Santana Dias Debus.

À minha grande família, às tias professoras, aos tios, aos primos, que fazem parte da minha trajetória de vida e do processo de minha constituição pessoal e profissional. Agradeço à minha prima Maria Luiza, por estar comigo e me socorrer nessa reta final.

Aos meus amigos: do samba, Luísa, por sempre se lembrar de mim; à querida Égide, pelo carinho, amizade e preocupação; à querida Bethânia, pelas conversas de políticas, choros, desabafos, divagações sobre a vida, e tantos outros que fizeram parte desta estrada, deste samba, desta rede! Minha gratidão!

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo financiamento da bolsa de estudos, pois possibilitou dedicação exclusiva aos estudos durante o último ano de mestrado e realização da pesquisa. Que este órgão permaneça e que possa financiar muitas pesquisas!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, com seus professores e servidores, pelo apoio e dedicação.

Para finalizar, trago um poema de Maria Bethânia que sintetiza esse momento, essa história, essa trama:

Chegar para agradecer e louvar.
Louvar o ventre que me gerou
O orixá que me tomou,
E a mão da doçura de Oxum que consagrou.
Louvar a água de minha terra
O chão que me sustenta, o palco, o massapê,
A beira do abismo,
O punhal do susto de cada dia.
Agradecer as nuvens que logo são chuva,
Sereniza os sentidos
E ensina a vida a reviver.
Agradecer os amigos que fiz
E que mantém a coragem de gostar de mim, apesar de mim...
Agradecer a alegria das crianças,
As borboletas que brincam em meus quintais, reais ou não.
Agradecer a cada folha, a toda raiz, as pedras majestosas
E as pequeninas como eu, em Aruanda.
Agradecer o sol que raia o dia,
A lua que como o menino Deus espraia luz
E vira os meus sonhos de pernas pro ar.
Agradecer as marés altas
E também aquelas que levam para outros costados todos os males.
Agradecer a tudo que canta no ar,
Dentro do mato sobre o mar,
As vozes que soam de cordas tênues e partem cristais.
Agradecer os senhores que acolhem e aplaudem esse milagre.
Agradecer,
Ter o que agradecer.
Louvar e abraçar!

Assim, abraço e agradeço todos àqueles e tudo aquilo que fez parte desta “rede”, que me constitui. Gratidão!

Devemos, portanto, – em recuo do reino e da glória, na brecha aberta entre o passado e o futuro – nos tornar vaga-lumes e, dessa forma, formar novamente uma comunidade do desejo, uma comunidade de lampejos emitidos, de danças, apesar de tudo, de pensamentos a transmitir. Dizer sim na noite atravessada de lampejos e não se contentar em descrever o não da luz que nos ofusca.

(Georges Didi-Huberman, 2011, p. 154-155).

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar discursivamente a relação entre as políticas públicas (textos e documentos oficiais) brasileiras para leitura voltadas à infância, tendo como referência àquelas relacionadas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o discurso divulgado sobre a leitura na página governamental do Ministério da Educação (MEC) na rede social no *Facebook*. Em um primeiro momento, mapearam-se as políticas públicas brasileiras das últimas duas décadas relacionadas à leitura que orientam os trabalhos docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997, que se constituem no documento oficial que orienta às concepções de leituras. Foram analisadas as concepções de leitura assumidas nas políticas públicas brasileiras referentes àquelas anunciadas na página oficial do Ministério da Educação na rede social *Facebook*. Para alcançar os objetivos desta pesquisa, analisou-se as postagens realizadas pela página, com o recorte temporal entre 2011 – ano em que ocorreu a primeira publicação na página – e outubro de 2017, buscando selecionar as publicações que contivessem imagens, ou seja, textos multissemióticos, para além da escrita. Desse modo, foram selecionadas seis publicações com elementos que são investigados nesta dissertação, capazes de articular os objetos analisados: leitura, infância e políticas públicas para leitura. A base teórica para análise dos discursos pauta-se numa perspectiva sócio-histórica e dialógica, ancorada nos estudos de Bakhtin (2009, 2011, 2012, 2013, 2017) e seu Círculo (VOLÓCHINOV, 2016, 2017; MEDVIÉDEV, 2012). Também estão imbricados estudos relacionados às redes sociais e que auxiliaram nas análises (RECUERO, 2014; BARTON; LEE, 2015; ARAÚJO; LEFFA, 2016). Dessa maneira, utiliza-se a Análise Dialógica do Discurso, que, para além de considerar a linguagem como objeto de estudo, produz saberes a respeito dos sujeitos e suas produções discursivas na relação com seus contextos sociais, culturais e históricos. Ao estudar os PCN de Língua Portuguesa, percebeu-se que este se ancora em uma perspectiva interacionista da linguagem, e que o ler é uma prática de interação com os signos, permitindo a produção de sentido através da sua compreensão-interpretação. As análises desenvolvidas revelaram que as publicações na rede social têm como público-alvo respondente às famílias e não necessariamente os professores, com a finalidade de informar este público. Conclui-se que alguns discursos presentes nos PCN são reiterados em algumas publicações, como a leitura numa perspectiva interacionista, vista como uma prática vinda das relações sociais. Já em outras publicações ela aparece numa perspectiva cognitivista da linguagem e com uma abordagem estritamente pragmática. No que se trata dos dados referentes à infância, o discurso que se torna hegemônico é aquele produzido do ponto de vista do adulto, com o objetivo de disseminação de valores e preceitos morais a serem assimilados pela criança. Observou-se, ao refletir sobre a função desses enunciados na página oficial na rede social governamental, que o mundo social textualmente mediado fornece uma tecnologia de poder e controle, bem como de vigilância.

Palavras-chave: Educação. Infância. Políticas Públicas para Leitura. Redes Sociais na Internet - Facebook.

ABSTRACT

The present research aims to analyze discursively the relation between Brazilian public policies (texts and official documents) for reading turned to childhood, with reference to those related to the Initial Years of Elementary Education and the discourse about reading in the official page of the Ministry of Education (Ministério da Educação – MEC) in the social network *Facebook*. In a first moment, it was mapped the Brazilian public policies of the last two decades related to the reading that guide the teaching work in the initial years of Elementary School, especially the National Curriculum Parameters (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN), published in 1997, that constitute the official document that guides the conceptions of readings. The conceptions of reading assumed in the Brazilian public policies were analyzed in relation to those announced in the publications of an official social network of the Ministry of Education on Facebook. To reach the goals of this research, the posts made by the page were analyzed, with the temporal cut between 2011 – year of the first publication in the page – and October of 2017, aiming to select the publications that contained images, that is, multisemiotic texts, in addition to writing. Thereby, seven publications were selected with elements that are investigated in this dissertation, capable of articulate the objects analyzed: Reading, childhood and Reading public policies. The theoretical basis to analyze discourses is based on a socio-historical and dialogical perspective, anchored in the studies of Bakhtin (2009, 2011, 2012, 2013, 2017) and his Circle (VOLÓCHINOV, 2016, 2017; MEDVIÉDEV, 2012). Also included in this research are studies related to social network and also helped in the realized analyzes (RECUERO, 2014; BARTON; LEE, 2015; ARAÚJO; LEFFA, 2016). Therefore, the Dialogical Analysis of Discourse is used, which, beyond to considering language as an object of study, produces knowledge about subjects and their discursive productions in relation to their social, cultural and historical contexts. Analyzing the Portuguese language PCN, it was possible to perceive that it is anchored in an interactionism perspective of language, in which Reading is a practice of interaction with signs, allowing the production of meaning through the understanding-interpretation of these signs. The research revealed that the publications in the social network have a target audience to families and not necessarily teachers, in order to inform this public. It is possible to conclude that some discourses present in PCN's are reiterated in some publications, such as reading in an interactionism perspective, seen as a practice coming social relations; as for other publications it appears in a cognitivist perspective of the language and with a strictly pragmatic approach. It was observed, reflecting about the function of these statements in the texts of the official page in the social network, that the socially mediated world provides a technology of power and control, as well as surveillance. In what concerns childhood, the discourse that becomes hegemonic is the one produced from the point of view of the adult, with the goal of disseminating values and moral precepts to be assimilated by the child.

Keywords: Education. Childhood. Public Policies for Reading. Social Networking on the Internet - Facebook.

LISTA DE SIGLAS

ADD	Análise Dialógica do Discurso
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal do Brasil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNLL	Plano Nacional do Livro e Leitura
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
MEC	Ministério da Educação
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SEB	Secretaria de Educação Básica
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Possíveis caminhos de leitura	33
Figura 2 - Modelo tradicional e processo contemporâneo de formação de opinião.....	47
Figura 3 - Perfil digital do MEC no Facebook - informações gerais	51
Figura 4 - Página Inicial do MEC no <i>Facebook</i>	68
Figura 5 - MEC e suas redes sociais.....	69

LISTA DE POSTAGENS

Postagem 1 - Armandinho e a leitura: ler para crianças é muito importante.....	69
Postagem 2 - A leitura e bom exemplo (Dia Nacional de Alfabetização 2015).....	73
Postagem 3 - A leitura e o bom exemplo (1 abr. 2016).....	78
Postagem 4 - O importante é motivar a criança para leitura	79
Postagem 5 - Pesquisas comprovam que a leitura faz bem ao cérebro – 12 out. 2016	82
Postagem 6 - Pesquisas comprovam que a leitura faz bem ao cérebro – 13 out. 2016	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese busca BDTD	25
Quadro 2 - Trabalhos selecionados com os descritores <i>Leitura, Infância, Políticas Públicas e Redes Sociais</i>	26
Quadro 3 - Trabalhos selecionados com os descritores <i>Leitura, Escola, Políticas Públicas e Infância</i>	27
Quadro 4 - Trabalhos selecionados com os descritores <i>Leitura, Aprendizagem, Políticas Públicas e Infância</i>	28
Quadro 5 - Levantamento de trabalhos Reuniões Nacionais da Anped, GT10 – Alfabetização, leitura e escrita.....	29
Quadro 6 - Levantamento de trabalhos Reuniões Nacionais da Anped, GT13 – Educação Fundamental	30
Quadro 7 - Documentos oficiais do MEC relacionados à leitura e que ainda estão em vigor .	61
Quadro 8 - Características teóricas sobre a leitura nos PCN.....	66

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: ENLEIOS DA “REDE”	16
1.1 COSTURAS, NÓS, EMENDAS: A FORMAÇÃO DA PESQUISADORA EM EDUCAÇÃO	17
1.2 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS	21
1.2.1 Como se apresenta a temática na produção acadêmica da área	24
2. REFERENCIAL TEÓRICO: SENTIDOS EM TRAVESSIA COMPARTILHADA..	32
2.1 A LINGUAGEM DIALÓGICA: UM PRODUTO IDEOLÓGICO E VIVO	37
2.2 AS REDES SOCIAIS NA INTERNET	42
3. AS TRAMAS DA PESQUISA: PERCURSO METODOLÓGICO	49
4. LEITURA E DOCUMENTOS GOVERNAMENTAIS-OFICIAIS: A POTÊNCIA DO DIÁLOGO	55
4.1 OS PCN E A LEITURA	64
4.2 A LEITURA PELAS VEREDAS CONCEITUAIS DE PUBLICAÇÕES NO <i>FACEBOOK</i> E EM DOCUMENTOS OFICIAIS DO MEC (PCN)	66
5. REFLEXÕES FINAIS: “DE FEITO, MUITO A FAZER”	86
REFERÊNCIAS	89
ANEXO A	107

1. INTRODUÇÃO: ENLEIOS DA “REDE”

Quem já andou por aqui, pisa com cuidado nos fios. Sabe que a trama é tecida por mãos cautelosas, afinadas na arte de lidar com desafios. Quem já pisou neste chão sabe dos movimentos que precedem o tecer. Quem já passou observou que a “malha” e a “rede” não surgem do nada.

(Heleida Nobrega)

A epígrafe que abre esta Dissertação indica que os caminhos, nesse caso como pesquisadora em formação, são tecidos por “redes”, “malhas”, que se ligam, esbarram, enleiam-se, e trazem toda uma história, encontros, desafios, memórias e afinidades, como uma rede de pescar, que começa em um ponto, com objetivos, histórias e memórias, e que podem se assentar até encontrar o leitor, mas a partir deles a rede vai continuar a fazer efeito, continua a crescer, como acontece numa rede social, que é um dos objetos desta pesquisa, e que, como uma linha que fia a rede, não encontramos mais ponta que deu início à história.

Assim, nessas linhas introdutórias, trago à tona os motivos que me guiaram até aqui, isto é, nesse lugar de pesquisadora que estuda a linguagem, a educação e a infância. Desse modo, retomo, a seguir, minha própria trajetória e experiência relacionada à educação e à pesquisa, pois, fazendo um paralelo com redes de pescar, “Traçar o ‘caminho’ da rede é conhecer os gestos, as práticas, os ritmos, as percepções, as relações sociais [...] que tal rede envolve e é envolvida” (DUARTE, 2018, p. 14).

Diante disso, nesta seção, apresento, ainda, os objetivos desta pesquisa, os quais foram com o intento de aprofundar a compreensão de concepções de leitura que subjazem campos do discurso governamental-oficial postos em circulação (documentos oficiais; parametrizadores e de divulgação), voltando o olhar, sobremaneira, para as redes sociais na internet, as quais vêm se configurando como um espaço potente de projetos de dizer, acentuando certa concepção de leitura com alcance social não apenas do público profissional especializado em educação e linguagem. Em seguida, exponho a organização dos capítulos desta dissertação.

1.1 COSTURAS, NÓS, EMENDAS: A FORMAÇÃO DA PESQUISADORA EM EDUCAÇÃO

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional.

(Mikhail Bakhtin, 2017).

Minha aproximação com o campo da educação vem sendo tecida desde muito cedo, “chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros”, como bem expõe Bakhtin (2017, p. 29) na epígrafe que abre esta seção, já que venho de uma família de professores que sempre lutaram por uma educação pública e de qualidade e, é claro, por melhores condições de trabalho docente. Assim, para iniciar faz-se necessário retomar, mesmo que brevemente, os caminhos trilhados nesse percurso formativo, pois, como assinala Geraldi (2013b, p. 7-8), “para construir o mundo, ninguém parte do nada!”, ele, ainda, é permeado por “[...] sentidos que herdamos, o peso do passado que carregamos, [e] é passado sempre revisitado, sempre ressignificado”.

Diante disso, início pela minha infância, a qual vivi ouvindo, vendo e acompanhando os fazeres e saberes de meus pais educadores. Cresci dentro de uma escola pública e, na memória, com o desejo de tornar-me professora. Lembro-me do dia em que disse para minha mãe – encontrava-me nas primeiras séries do Ensino Fundamental, devia ter seis ou sete anos de idade – que gostaria de ser como ela, ou seja, tornar-me professora. Esse diálogo ocorreu na biblioteca de uma escola pública do município de Florianópolis. Ah, como eu adorava aquele lugar, era mágico! Com cores nas paredes, imagens de crianças e seres outros que liam... Achava tudo isso fantástico!

No entanto, quando a gente cresce parece que as coisas vão ficando sem cor, vão perdendo o sentido e, por vezes, parece que abandonamos ou “deixamos de lado” as relações com a nossa infância. Durante um período fui abandonando a ideia de ser professora, mas mesmo ao escolher um curso para entrar na universidade acabei optando por uma licenciatura, nesse caso, em Letras – Língua e Literatura Italiano, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Durante o meu percurso na graduação fui percebendo, diante das leituras propostas no curso e das discussões realizadas nas aulas, que meu encontro com o curso se dava mediante as disciplinas que abordavam discussões relacionadas à educação. E, assim, depois de me graduar – mas ainda mantendo vínculo com a universidade – decidi fazer um intercâmbio na

Itália, no curso de Ciências da Educação, da *Università di Roma 3*, e ali ficou evidente que queria ser professora. Ao retornar ao Brasil, pedi transferência para o curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas, pois queria estudar a linguagem e ser professora.

Após graduar-me em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas, sempre na UFSC, iniciei a carreira docente na Prefeitura Municipal de Florianópolis, quando, então, foram aparecendo os possíveis caminhos para retornar à Universidade. Durante o cotidiano na escola vivenciei situações que foram se apresentando como grandes inquietações. Para exemplificar: como não ser afetada ao perceber em um aluno do nono ano dificuldades na interpretação de um texto curto? Ou então, constatar que alunos do sexto e nono ano apresentam dificuldades em compreender as aproximações e distanciamentos entre oralidade e escrita? E, ainda, quando, ao acompanhar uma turma até à biblioteca, perceber que as pessoas ficavam impressionadas pelo fato de eu me colocar na mesma condição dos alunos, ou seja, como leitora, e ler como/com e para eles?

Com essas vivências, surgem os questionamentos e, por diversas vezes, nos caminhos de ida e vinda da escola, em conversas com colegas, interrogava-me sobre o lugar e o papel da leitura na escola, de como ela vem sendo abordada nos espaços de educação básica, como os professores percebem a leitura e quais as suas concepções sobre o ler, o espaço da leitura nos planejamentos dos professores dos anos iniciais, ou, ainda, qual a orientação dos textos oficiais com vistas à pedagogia da leitura e como a divulgam.

Sendo assim, percebi, a partir de tais indagações, um ponto de partida para o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC, pois foi o chão da escola que me fez fortalecer o interesse e o desejo em seguir no campo da Educação, sobretudo, no que tange à compreensão da infância, uma vez que considero esse período determinante para a apropriação da língua escrita, particularmente a leitura, para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças dos anos iniciais e em todo o seu percurso escolar posterior.

Compreendo que a leitura permite à criança ter um contato com o mundo, sem sair do lugar, é também “[...] cruzar um mundo desconhecido, um tempo desconhecido, gestos desconhecidos” (SKLIAR, 2014, p. 62). Assim, o ler está implicado no processo de formação humana, é uma “[...] atividade de linguagem, como forma de interação especificamente humana e socialmente fundada e socialmente desenvolvida” (SMOLKA, 1989, p. 32), que implica nas relações sociais com o outro, na alteridade, havendo a possibilidade do ser humano se transformar e transformar a o seu contexto social, histórico e cultural.

Sobre isso, Todorov (2012, p. 23-24) assinala:

Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura [a leitura] abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2012, p. 23-24).

Diante do exposto, meu projeto para entrar no Mestrado em Educação sempre teve como tema a Leitura; inicialmente, o objetivo era de analisar abordagens do ensino e aprendizagem de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental presentes nas produções acadêmicas e científicas. No entanto, a partir de algumas disciplinas cursadas, principalmente na de Políticas Públicas para Educação, questionei-me sobre o meu posicionamento diante de questões sobre educação, o ser cidadão em um estado democrático, pois já naquela época algumas questões pareciam (e estão cada vez mais!) nebulosas, isto é, nem sempre são de domínio consciente para a maioria dos cidadãos.

Desse modo, acredito que a leitura, como considera Pennac (1993, p. 80-81), é um ato de resistência e que ela tem um papel para refletir sobre o elo entre nós e o mundo:

Cada leitura é um ato de resistência. De resistência a quê? A todas as contingências. Todas:

- Sociais.
- Profissionais.
- Psicológicas.
- Afetivas.
- Climáticas.
- Familiares.
- Domésticas.
- Gregárias.
- Patológicas.
- Pecuniárias.
- Culturais.
- Ou umbilicais.

Uma leitura bem levada nos salva de tudo, inclusive de nós mesmos. (PENNAC, 1993, p. 80-81).

Ao refletir sobre a minha relação com a leitura, indaguei-me: como vem sendo construídos projetos e programas para o desenvolvimento de práticas leitoras no Brasil? Ou ainda, “será que o não-desenvolvimento ou regressão na área da leitura atende a determinados interesses de dominação”, tal como inquiria Silva (1991, p. 49), nos anos 1990, seria essa uma pergunta ainda atual? E qual a relação entre as políticas públicas brasileiras para leitura (documentos/textos oficiais) e o que está sendo divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) em seus meios midiáticos, ou melhor, nas redes sociais? Quais são as concepções de

leitura ali assumidas e divulgadas? Estariam elas em consonância nos diferentes espaços de publicização?

As redes sociais na internet¹ desde sua existência no Brasil foram presentes em minha vida – desde os mais antigos, como *Fotolog*² e *Orkut*³, até os mais atuais como o *Twitter*⁴, *Instagram*⁵ e *Facebook*⁶ –, nelas mantenho contato com pessoas distantes, próximas, acabo sabendo as notícias e as novidades, pois sigo os sites jornalísticos, a vida dos meus “amigos”, empresas e produtos, eventos, páginas do governo federal e dos ministérios que compõe o mesmo.

Isso posto, numa postagem do Ministério da Educação (MEC), em 2016, algo me chamou atenção, que me levaram as seguintes indagações: como escolhem o conteúdo que é publicado? Será que tem relação com os documentos oficiais que perpassam a educação no Brasil? Então, foi dessa maneira que se apresentou o tema o qual esta Dissertação se propõe investigar: as concepções de leitura nos documentos oficiais para infância, mais precisamente aquelas relacionadas ao Ensino Fundamental, e a sua divulgação na rede social oficial do MEC⁷.

Diante desses nós, dessas costuras e emendas que vão surgindo nessa formação como pesquisadora e que exponho aqui ao leitor, o qual, como coloca Ribes (2015b, p. 57) em primeira pessoa, “quando escolho pensar (ou não pensar) sobre um tema, me posiciono no mundo, instauro com meu pensamento uma realidade que, sem o meu pensar, não existiria. Isso faz do pensar uma ação do pensamento no mundo, uma convocação que mobiliza singularmente os sujeitos e deles cobre uma assinatura que só o seu pensar e o seu agir podem firmar”, apresento, a seguir, a justificativa e os objetivos desta dissertação.

¹ Termo utilizado por Raquel Recuero (2014), em *Redes Sociais na internet*, no qual propõe reconhecer como “[...] os agrupamentos complexos instituídos por interações sociais apoiadas por tecnologias digitais de comunicação” (FRAGOSO, 2014, p. 13)

² Foi criado em 2002 e se trata de um “[...] site de fotografias, semelhante a *weblog*, que proporciona a publicação de fotografias em um espaço pessoalizado” (RECUERO, 2014, p. 189, grifo da autora). Nele era possível postar apenas uma foto por dia. Com o tempo foi perdendo espaço para o *Facebook* e *Instagram*. Está disponível em: <<https://fotolog.com/>>. Acesso em: set. 2018.

³ Criado em 24 de janeiro de 2004 e desativada em 30 de setembro de 2014, teve grande alcance no Brasil. Funcionava a partir de perfis e comunidades.

⁴ Fundado em 2006, o site foi construído como *microblogging*, já que permite textos com apenas 280 caracteres (até 2017 era permitido apenas 140 caracteres), os chamados *tweets*, a partir da pergunta “O que está acontecendo?” (RECUERO, 2014). Possui aplicativo para Android e IOS. Disponível em: <<https://twitter.com/>>. Acesso em: set. 2018.

⁵ Com lançamento em outubro de 2010, é uma rede social online de compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários, que permite aplicar filtros digitais e compartilhá-los. Possui aplicativo para Android e IOS. Disponível em: <<https://www.instagram.com/>>. Acesso em: set. 2018.

⁶ Será analisado com mais profundidade nos próximos capítulos. Disponível em: <<https://www.facebook.com/>>. Acesso em: set. 2018.

⁷ Disponível em: <<https://www.facebook.com/ministeriodaeducacao/>>. Acesso em: ago. 2018.

1.2 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Pesquisar é um processo de desencantamentos e de encantamentos simultâneos do mundo físico e social. Pesquisar é também penetrar na intimidade das camadas de leitura que vão sendo construídas pelo pesquisador através da interação simbólica no mundo.

(Souza, 2007).

Ingressar na linha de pesquisa Educação e Infância, do PPGE/UFSC, exigiu prestar especial atenção e dedicar estudos às questões relacionadas à infância e à criança, levando-me a concluir que somente os estudos sobre a linguagem não seriam suficientes para ancorar esta pesquisa. Com a participação em grupos de estudos, reflexões na linha de pesquisa e em disciplinas sobre infância, educação e escola, outros questionamentos se colocaram: quem é esse sujeito que aprende? Quais as discussões estão presentes atualmente no campo da Educação e Infância? O que se compreende por infância? Qual o espaço e como se dá o processo de socialização das crianças na escola? Tais perguntas me acompanharam no processo de pesquisa, ampliaram meu horizonte para a compreensão do campo Educação e Infância e, embora não vá respondê-las diretamente nesta dissertação, dialogaram com os estudos realizados e permitiram o estabelecimento de alguns pressupostos que orientaram o trabalho realizado.

Os estudos realizados me permitem afirmar a língua como fenômeno social, a escola como um lugar social fundamental para o desenvolvimento humano e a infância como “[...] o tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas” (MELLO, 2007, p. 90).

Compreendemos⁸ a criança como um sujeito histórico e de direitos e a infância como a condição social de ser criança, conforme indicam Quinteiro e Carvalho (2012, 2016). Por considerar a criança como um sujeito de direitos, fez-se necessário refletir sobre uma criança que tem direito à aprendizagem, ao desenvolvimento e aos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade.

De acordo com Ferreira e Oliveira (2007, p. 137), “assumir que as crianças, enquanto sujeitos de direitos, para aprenderem a ler a vida e o mundo de forma comprometida e não alienada, precisam de condições e de tempos para descobrirem quem são e quais os sentidos

⁸ Esta dissertação é resultado de uma pesquisa com orientação, tecida em diálogo com diversas vozes, assume-se, a partir de agora, em nossa escrita a primeira pessoa no plural, o nós.

da sua existência e da dos outros, agindo cada vez mais pró-ativamente [sic] sobre o que as rodeia”. Isso significa assumir a cidadania da infância, já que “[...] ser cidadão não se confina ao facto de se possuir direitos, mas estar em condições para exercer” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2007, p. 138). A leitura, em vista disso, vai além da escola e é importante para o processo de democratização e pra a consolidação da cidadania.

Diante disso e refletindo sobre o tema desta pesquisa, surgem alguns questionamentos que orientaram a investigação, como: qual a relação entre as políticas públicas brasileiras para leitura e o que está sendo divulgado sobre a leitura pelo MEC? Quais são as concepções de que norteiam esses materiais? É possível identificar as ideias sobre a criança presentes no modo de veicular a leitura na a página oficial do MEC em uma rede social? Indagações essas que se tornaram válidas, ou foram relevantes, com base na compreensão de que a leitura vai além de um reconhecimento de símbolos gráficos e, também, de que “[...] embora a leitura não seja escolarizável, é papel da escola incentivá-la, garantir a democratização da leitura e da produção da escrita” (KRAMER, 1998, p. 25).

Assim, levando-se em consideração que a linguagem se desenvolve nas interações verbais e que estas constituem a realidade fundamental da língua (VOLÓCHINOV, 2017), assim como “[...] a revolução digital modificou [...] os suportes da escrita, as técnicas de sua reprodução e disseminação, e as maneiras de ler” (CHARTIER, 2017, p. 18), e, ainda, que atualmente um dos maiores meios de comunicação de massa é as redes sociais, as quais “ocupam um papel central nas profundas mudanças experimentadas em todos os aspectos da vida social” (FRAGOSO, 2014, p. 12), observamos a importância de se estudar como tais concepções de leituras e políticas públicas educacionais para leitura, mais precisamente àquelas relacionadas à infância e à criança, materializam-se nos discursos produzidos no âmbito governamental-oficial, por meio das redes sociais na internet.

Esta investigação foi realizada com apoio da perspectiva sócio-histórica, que vê as práticas humanas e a linguagem como constitutiva do sujeito, a partir da linha teórico-metodológica, baseada na teoria do dialogismo de Bakhtin e seu Círculo⁹. Para tanto, entendemos que a análise de discurso é *sempre* mediada pela linguagem e realizada *sobre* a

⁹ De acordo com Faraco (2016, p. 13), “trata-se de um grupo de intelectuais (boa parte nascida por volta da década de 1890) que se reuniu regularmente de 1919 a 1929, primeiro em Nevel e Vitebsk e, depois em São Petersburgo (à época rebatizada de Leningrado)”. O *Círculo de Bakhtin* era formado por pessoas de diversas formações, interesses e atuações intelectuais, um grupo multidisciplinar incluindo, entre vários outros, o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o professor e estudioso de literatura Lev V. Pumpianski e os três que vão nos interessar mais de perto nesta análise: Mikhail M. Bakhtin (2009, 2011, 2012, 2013, 2017), Valentin N. Volochínov (2016, 2017) e Pavel N. Medviédev (2012).

linguagem, já que o sentido se constrói nas relações dialógicas. Brait (2012, p. 84, grifo da autora) define que:

[...] o embasamento constitutivo de uma possível *Análise Dialógica do Discurso* (ADD) como sendo a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos. Essa condição substantiva, [...], exige que os estudos da linguagem se ofereçam como lugares de produção de conhecimento comprometido e responsável. (BRAIT, 2012, p. 84, grifo da autora).

A partir disso, esta pesquisa tem como **objetivo geral**: analisar discursivamente a relação entre as políticas públicas (textos e documentos oficiais) brasileiras para leitura, voltadas à infância, tendo como referência àquelas relacionadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, e o que está sendo divulgado sobre a leitura na página oficial do Ministério da Educação (MEC) na rede social do *Facebook*¹⁰.

Para isso, traçamos um caminho de estudo que teve como **objetivos específicos**:

- Mapear as políticas públicas brasileiras das últimas duas décadas relacionadas à leitura que orientam o trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Analisar as concepções de leitura assumidas nas políticas públicas brasileiras.
- Analisar concepções de leitura anunciadas nas publicações na página oficial do Ministério da Educação (MEC) de uma rede social na internet.

Para responder aos objetivos, tanto o geral quanto os específicos, adotamos a abordagem documental para a coleta de dados, que, segundo Lüdke e André (1986, p. 39), é uma técnica de pesquisa de caráter exploratória. As autoras enfatizam a importância da análise documental e qualificam esta abordagem de dados:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informações. Não são apenas uma fonte de informações contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Os *sites* ou aplicativos de redes sociais, como o *Facebook*, que foram selecionados para análise, segundo Barton e Lee (2015, p. 22), “[...] são plataformas para as pessoas interagirem umas com as outras e se conectarem pela palavra escrita e outros conteúdos multimodais”. Essas redes sociais na internet utilizam a ideia de *Web 2.0*, que permite a participação, colaboração, criação e publicação nas comunidades de usuários: “os usuários desses *sites* geralmente compartilham seus interesses e experiências cotidianos, avaliando e

¹⁰ Disponível em: <<https://www.facebook.com/ministeriodaeducacao/>>. Acesso em: jul. 2018.

reagindo à música que ouviram, aos livros que leram e aos hotéis que visitaram” (BARTON; LEE, 2015, p. 22, grifo dos autores).

Nessa perspectiva, justificando a importância do uso de dados das redes sociais na internet nesta investigação, de texto gerados na cibercultura, elas caracterizam uma conjuntura em que a atuação dos estudos da linguagem se faz necessária:

Há questões de linguagem que devem ser consideradas na discussão sobre critérios de regulamentação, tendo em vista o direito de expressão e participação na sociedade democrática. Sobretudo, há um desafio, e, ao mesmo tempo, uma oportunidade, para que possamos sofisticar nosso universo de análises sobre dinâmicas poder-saber em práticas de linguagem situadas e circuladas. (BUZATO, 2016, p. 37).

Assim, com intuito de definir os caminhos da investigação sobre *Leitura, Infância, Políticas Públicas e Redes Sociais*, destacamos a importância da realização de um levantamento bibliográfico para identificar como a produção acadêmica trata a temática em questão. Assim, apresentamos, a seguir, o levantamento bibliográfico nos bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e das Reuniões da Associação Nacional de Programa de Pós-Graduação em Educação (Anped) realizado com os descritores referentes ao tema estudado: *Leitura, Infância, Políticas Públicas e Redes Sociais*.

1.2.1 Como se apresenta a temática na produção acadêmica da área

Para dar início ao trajeto da pesquisa em busca de uma definição do objeto a ser pesquisado e a sua relevância, nesse caso as políticas públicas para leitura nos anos iniciais do ensino fundamental e sua relação com as redes sociais, fez-se necessário a realização de uma busca em plataformas como o banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)¹¹ e nas Reuniões da Anped¹², sobretudo nos GT's 05 (Estado e Política Educacional), 10 (Alfabetização, Leitura e escrita) e 13 (Educação Fundamental), que, de alguma forma, pudessem apresentar elementos que viessem a contribuir para pensar a problemática proposta nesta investigação.

De acordo com Luna (2013, p. 87), o intuito desse processo de revisão bibliográfica sobre o tema, “[...] é descrever o estado atual de uma dada área de pesquisa: o que já se sabe, quais as principais lacunas, onde se encontram os principais entraves teóricos e/ou

¹¹ O acesso ao Portal da BDTD pode ser realizado em: <<http://bdtb.ibict.br/vufind/Search/Advanced>>.

¹² Para ter acesso aos trabalhos das Reuniões da Anped, é necessário acessar o site oficial de cada evento. Maiores informações disponíveis em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: set. 2018.

metodológicos”, e que, além disso, também “[...] constituem uma excelente fonte de atualização para pesquisadores fora da área na qual se realiza o estudo”.

Isso posto, foi definido o recorte temporal de duas décadas, ou seja, entre os anos de 1997 e 2017, pois esse período permite identificar as tendências mais recentes da produção. Nas próximas subseções serão apresentados o percurso e os resultados encontrados em cada banco de dados.

1.2.1.1 Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

A escolha da BDTD se deu por ser um banco de dados que compreende a produção científica brasileira e que reúne teses e dissertações defendidas em todo o país e por brasileiros no exterior, portanto, possibilita acesso, visibilidade e divulgação das pesquisas. Desse modo, o contato com pesquisas na temporalidade desejada – de 1997 a 2017 – tem como finalidade evidenciar o que tem sido pesquisado a respeito do tema escolhido, nesse caso, a relação entre leitura, políticas públicas, infância e redes sociais, buscando trazer mais elementos para discussão.

Uma vez que esta pesquisa relaciona temas distintos – *Leitura, Políticas Públicas, Infância e Redes Sociais* –, optamos por fazer a busca com os descritores de forma associada, já que de forma separada encontraríamos muitas pesquisas que não necessariamente trariam contribuições para discussão proposta.

Nesse sentido, procuramos um refinamento dos termos para uma busca mais eficaz no banco de dados da BDTD e a vinculação com a temática, considerando as seguintes palavras-chave: “leitura”, “políticas públicas”, “leitura”, “escola”, “aprendizagem” e “rede social”. O Quadro 1 apresenta a síntese das combinações realizadas entre os descritores, o número de trabalhos encontrados e o número de trabalhos selecionados. Aqui, entende-se por *trabalhos selecionados* aqueles que, pelo título, demonstram aproximação com a problemática desta pesquisa. Feito isso, foi realizada a leitura dos resumos.

Quadro 1 - Síntese busca BDTD

Descritores	Resultados	Selecionados
Leitura +Aprendizagem + Políticas Públicas + Infância	172	3
Leitura + Infância + Políticas públicas + Redes Sociais	403	4
Leitura + Escola + Políticas Públicas + Infância	447	5

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Realizado o levantamento geral sobre a temática, apresentamos, a seguir, os resultados encontrados, considerando os descritores associados, e descrevemos como foi o processo de seleção dos trabalhos que tem relação com a presente pesquisa.

Inicialmente, realizamos a busca com os descritores *Leitura, Infância, Políticas Públicas e Redes Sociais*, foram encontrados 403 trabalhos entre teses e dissertações. Foi realizada uma leitura inicial. Ao fazer essa seleção inicial, a partir da leitura dos títulos e das palavras-chave, constatou-se, no entanto, que havia poucos trabalhos relacionados à temática desta pesquisa. Dentre as pesquisas encontradas, muitas eram referentes à temática da criança, deficiência e linguagem, assim como leitura discursiva, história, matemática, biologia, saúde da família, entre outros, e que, portanto, não foram escolhidos para leitura.

Foram selecionados para a leitura dos resumos seis trabalhos, conforme Quadro 2, no qual são apresentados o título da pesquisa, o autor, orientador, ano e a instituição de ensino.

Quadro 2 – Trabalhos selecionados com os descritores *Leitura, Infância, Políticas Públicas e Redes Sociais*

Título	Autor(a)	Orientador(a)	Modalidade e Instituição	Ano
<i>Indicadores de qualidade na Educação: um estudo a partir do PISA e da TALIS</i>	Suely Necessian Corradini	Regina Maria S. P. Tancredi	Dissertação PPGE UFSCar	2012
<i>Mapeamento de repertórios de leitura e escrita em escolas com baixos índices na Prova Brasil</i>	Carolina Coury Silveira	Camila Domeniconi	Dissertação PPGPSI UFSCar	2015
<i>Uma análise discursiva do que dizem alunos de escolas públicas sobre a leitura e sobre si como leitores</i>	Fabrcia Aparecida Migliorato Corsi	Luzmara Curcino Ferreira	Tese PPGL UFSCar	2016
<i>Continuidades e discontinuidades em representações do leitor infantil: uma análise de projeções discursivas do leitor da Folhinha de 1963 aos dias atuais</i>	Ana Luiza Menezes Baldin	Luzmara Curcino Ferreira	Dissertação PPGL UFSCar	2016

Fonte: Elaborado pela autora, em março de 2018.

Constatamos que todos os trabalhos selecionados são da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no estado de São Paulo, realizados em diferentes programas de pós-graduações: linguística, educação e psicologia. Observa-se que tema foi discutido, a partir de 2011.

A escolha pelos trabalhos deveu-se, por um lado, a sua relação com a avaliação da leitura (Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA e Prova Brasil), com programas nacionais (Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE), por outro, as

concepções dos alunos sobre a leitura. O trabalho de Baldin (2016) foi escolhido pela questão metodológica, pois permite indícios para se pensar a análise com base na relação texto e imagem. Não foram encontrados trabalhos que trouxessem a temática das *Redes Sociais*.

Feito esse levantamento com o primeiro grupo de descritores, foi realizada uma segunda busca com outras palavras-chave: *Leitura, Escola, Políticas Públicas e Infância*. Foram encontrados 447 trabalhos entre teses e dissertações, e após leitura dos títulos e palavras-chave, selecionamos sete trabalhos, os quais foram elencados no Quadro 3.

Quadro 3 - Trabalhos selecionados com os descritores *Leitura, Escola, Políticas Públicas e Infância*

Título	Autor(a)	Orientador(a)	Modalidade e Instituição	Ano
<i>Um olhar sensível e político sobre espaço de leitura: estudo de caso a partir do Literatório</i>	Ana Paula do Prado	Beatriz Terezinha Daudt Fischer	Dissertação PPGE Unisinos	2010
<i>O conceito de leitura na Prova Brasil</i>	Ângela Francine Fuza	Renilson José Menegassi	Dissertação PPGL UEM	2010
<i>A leitura através do currículo: uma análise do PCN de Língua Portuguesa – a compreensão em foco</i>	Marcela Coladello Ferro	Renata Junqueira de Souza	Dissertação PPGE UNESP	2012
<i>Leitura e escrita na educação infantil: concepções e práticas em uma escola pública de Santo André – SP</i>	Carolina Mariane Miguel	Roberta Stangherlim	Dissertação PROGEPE UNINOVE	2013
<i>Políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: acervos para os anos iniciais do ensino fundamental</i>	Ingobert Vargas de Souza	Eliane Santana Dias Debus	Dissertação PPGE UFSC	2015
<i>Práticas de letramento na interação em sala de aula: a constituição de uma comunidade de leitores no 5º ano do ensino fundamental</i>	Kaluana Nunes Bertoluci Bryan	Clecio dos Santos Bunzen Júnior	Dissertação PPGL UFSCar	2015
<i>Crianças, docências, leitura e escrita: um estudo sobre o Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa - PNAIC</i>	Mariane Ellen da Silva	Myrtes Dias da Cunha	Dissertação PPGE UFU	2016

Fonte: Elaborado pela autora, em março.

No segundo levantamento, referente ao Quadro 3, todos os trabalhos selecionados são dissertações e, ao contrário da primeira busca, pesquisas de outras universidades apareceram. Ao colocar os descritores, a tese de Corsi (2016) repetiu-se.

Dos seis trabalhos selecionados, três dedicam-se a analisar as práticas de leitura em diferentes espaços na escola, e quatro trazem a discussão sobre políticas, sendo que Silva

(2016) analisa um programa específico para alfabetização (PNAIC), Souza (2015) investiga as políticas públicas para leitura no Brasil e o acervo para os anos iniciais do Ensino Fundamental, já as dissertações de Fuza (2010) e Ferro (2012) são as que se aproximam da temática aqui estudada e que estarão presentes nas discussões desta dissertação, pois trazem as concepções de leitura atrelados à Prova Brasil e aos PCN.

O último levantamento no qual se obteve algum resultado foi realizado com os seguintes descritores: *Leitura, Aprendizagem, Políticas Públicas e Infância*. Foram encontradas 160 pesquisas, das quais foram selecionadas três, conforme o Quadro 4.

Quadro 4 - Trabalhos selecionados com os descritores *Leitura, Aprendizagem, Políticas Públicas e Infância*

Título	Autor(a)	Orientador(a)	Modalidade e Instituição	Ano
<i>A leitura na escola: concepções de professores de diferentes disciplinas das séries finais do Ensino Fundamental</i>	Maria Vitoria da Silva	Rosa Maria M. Anunciato de Oliveira	Dissertação UESB	2007
<i>Estratégias de leitura e o ensino do ato de ler</i>	Silvana Paulina de Souza	Cyntia G. G. Simões Giroto	Tese PPGE UNESP	2014
<i>Estudo de inserção de jogos computadorizados como recurso complementar ao ensino de leitura</i>	Leonardo Brandão Marques	Deisy das Graças de Souza	Tese UFSCar	2014

Fonte: Elaborado pela autora, em abril de 2018.

Ao introduzir o descritor *Aprendizagem*, observamos que o foco das pesquisas selecionadas se centra nas práticas de leitura.

Realizada a pesquisa na BDTD, foi possível perceber que: a maioria dos trabalhos é voltada a discussão das práticas de leitura, relacionadas à alfabetização; quando traz políticas para leitura, são analisados programas específicos, tais como PNBE e Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ou avaliação nacional da leitura com base no PISA e na Prova Brasil. Não foram encontradas pesquisas que analisem a relação políticas de leitura e redes sociais.

1.2.1.2 Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)

O levantamento dos trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), foi realizado em site da instituição¹³, que é organizada em Grupos de Trabalhos (GTs). Até 2015, a reuniões eram anuais e, a partir disso, passaram a ser bianuais.

Os GTs selecionados para fazer a busca foram: GT 5 – Estado e Política Educacional; 10 – Alfabetização, Leitura e escrita; 13 – Educação Fundamental. Para a escolha dos trabalhos, foi definido o recorte temporal de duas décadas, ou seja, entre os anos de 1997 e 2017, uma vez que os anais das Reuniões da Anped anteriores a 2000 não estão disponibilizados on-line, e esse período nos permite identificar as tendências mais recentes nas discussões sobre a temática aqui pesquisada na área de educação.

Os trabalhos foram escolhidos a partir dos títulos em que apareciam a palavra *Leitura*, *Infância*, *Políticas Públicas* e *Redes Sociais*. Assim, foram construídos quadros por GT's, no qual constam os títulos, os autores e o ano de publicação. Constatou-se que no GT 13 não foram encontrados trabalhos relacionados à temática aqui pesquisada. O Quadro 7 apresenta os resultados encontrados no GT 10.

Quadro 5 - Levantamento de trabalhos Reuniões Nacionais da Anped, GT10 – Alfabetização, leitura e escrita

Título	Autores(as)	Ano
<i>Práticas de leitura na infância: usos e reinvenções</i>	Leila Cristina Borges da Silva	2005
<i>Leitura e escrita nos ciclos de formação: existe algum avanço?</i>	Edith Frigotto	2005
<i>A leitura e seus poderes: um olhar sobre dois programas nacionais de incentivo à leitura</i>	Rosa Maria Hessel Silveira	2008
<i>Reflexões sobre leitura: um diálogo necessário: uma análise do aluno e sua relação com a leitura na contemporaneidade</i>	Edilaine Vilar Kirk	2009
<i>Os sentidos da leitura</i>	Cleonara Maria Schwartz	2009
<i>O desempenho em leitura: uma investigação em escolas públicas</i>	Osmar de Souza	2009
<i>Ler na escola: as vozes das crianças</i>	Fabiana Rodrigues Cruvinel	2010
<i>Provinha Brasil: uma análise da concepção de leitura</i>	Joelma Reis Correia	2012
<i>Entre cursos e discursos: O discurso político de formação de professores alfabetizadores no Programa Ler e Escrever no estado de São Paulo e a busca da escola de qualidade</i>	Elvira Cristina Martins Tassoni Camila Dos Santos Almeida	2013
<i>Provinha Brasil de Leitura: para além dos níveis de proficiência</i>	Elisângela Teixeira Gomes Dias	2013

Fonte: Elaborado pela autora, em março 2018.

¹³ Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>.

No GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita foram selecionados seis trabalhos apresentados na Reunião Nacional Anped, entre os anos de 2005 a 2013. Ao analisar os trabalhos para fazer a seleção, verificou-se que foco dos trabalhos apresentados no GT é nas práticas da alfabetização, leitura e escrita.

Dentre os trabalhos selecionados, quatro analisam programas específicos de incentivo à leitura e a Prova Brasil; dois tratam da leitura a partir da perspectiva das crianças que aprendem.

No GT 13 – Educação Fundamental foi selecionado apenas um trabalho que discute ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nas políticas educacionais para formação docente, conforme Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 - Levantamento de trabalhos nas Reuniões Nacionais da Anped, GT13 – Educação Fundamental

Título	Autoras	Ano
<i>A pedagogia de resultados e a pedagogia do ato responsivo responsável: o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nas políticas educacionais contemporâneas para a formação docente</i>	Joana D'arc Souza Feitoza Varejão Elizabeth Orofino Lucio	2013

Fonte: Elaborado pela autora, em outubro de 2017.

Diante disso, os resultados do levantamento no site da Anped reafirmam o que foi encontrado na busca realizada na BDTD. A partir disso, evidencia-se que há poucas pesquisas sobre a relação entre políticas públicas brasileiras para leitura e infância, bem como a inexistência de estudos que analisem a divulgação dessas políticas nas redes sociais. Todos os trabalhos selecionados contribuíram para pensar e repensar o processo de pesquisa e a temática aqui analisada.

Feitas essas considerações, indicamos ao leitor as tramas desta pesquisa que estão divididas em seis partes. Neste primeiro capítulo introdutório, trouxemos os “enleios” da rede, ou seja, o percurso da formação da pesquisadora, os objetivos e a relevância da pesquisa para área de Educação e Infância e os estudos da linguagem, sobretudo, relacionadas à leitura, assim como, como se apresenta a temática na produção acadêmica na área. No segundo capítulo, será apresentado o referencial teórico que permeia esta pesquisa, de âmbito sócio-histórico e dialógico, assentada em algumas categorias do pensamento de Mikhail Bakhtin e seu Círculo. No capítulo três, abordaremos sobre as redes sociais na internet, como elas se constituem e qual a sua importância para nossa investigação. No quarto capítulo, salientamos os enleios desta investigação, isto é, os procedimentos metodológicos que aqui

empreendemos. O quinto capítulo, retrata a potência do diálogo entre a leitura, os textos governamentais-oficiais e a infância, desse modo, apresentamos as análises empreendidas nesta pesquisa, que articularam os objetos analisados: leitura, infância e políticas públicas para leitura. Para finalizar, no sexto e último capítulo trazemos algumas reflexões finais sobre a pesquisa, as suas contribuições e o fechamento desta dissertação.

2. REFERENCIAL TEÓRICO: SENTIDOS EM TRAVESSIA COMPARTILHADA

Toda interpretação é o correlacionamento de um dado texto com os outros.

(Volóchinov, 2017)

Ler. Que verbo complicado, não? Um verbo que não suportaria nem o imperativo e ainda pode apresentar-nos diversos sentidos. Sobre o ato de ler, podemos compreendê-lo, com João Wanderley Geraldi (2009), como “interlocução entre dois sujeitos” e também como um espaço de construção de sentidos. Diz o autor que:

[...] compreendendo a leitura como interlocução entre sujeitos e, como tal, espaço de construção e circulação de sentidos, impossível descontextualizá-la do processo de constituição da subjetividade, alargado pelas possibilidades múltiplas de interação que o domínio da escrita possibilitou e possibilita. (GERALDI, 2009, p. 90).

A leitura como um dos conhecimentos curriculares institucionalizado para circular na esfera escolar tem papel importante na formação do homem social, uma vez que faz com que adentremos no mundo, vivenciemos as situações esperadas ou inesperadas e demos sentido a elas. Reconhecendo, pois, que estamos imersos em uma sociedade “letrada”, é aceitável afirmarmos que apropriar-se do código escrito, com possibilidades de ler, escrever e interpretar um texto constitui condição necessária seja para relacionar-se com o outro e com o mundo: as “palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos” (BAKHTIN, 2011, p. 295).

Para se refletir sobre a leitura, seus conceitos, seus efeitos de sentido, sua relação com as políticas públicas, e como isso se reverbera nas redes sociais, faz-se necessário apresentar quais concepções teóricas balizam esta pesquisa. Apresentaremos, a seguir, conceitos do pensamento de Bakhtin e seu Círculo como categorias centrais para a interpretação dos dados da pesquisa, nesse caso, relacionada à Análise Dialógica do Discurso, assim como empreendemos uma discussão sobre as Redes Sociais.

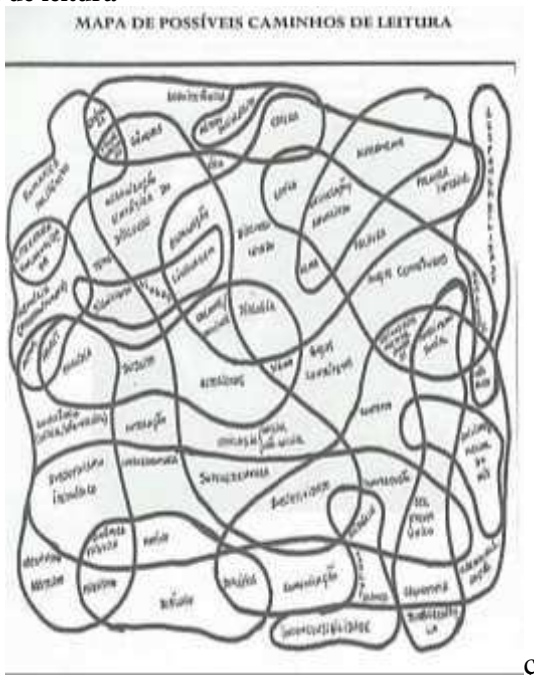
Nesta dissertação, consideramos a linguagem como produção de sentido e conhecimentos, a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin, postulações teóricas que servirão de base, como já dito, à análise e compreensão do objeto aqui investigado. Basicamente, o aparato teórico para análise dos dados ancorar-se-á nos estudos do Bakhtin (2011, 2012, 2013, 2014, 2017), assim como Volóchinov (2013, 2017) e Medviédev (2012), intérpretes contemporâneos do Círculo, como Brait (2011, 2012, 2013a, 2013b, 2014), Faraco (2009,

2016), Sobral (2009, 2013), Emerson (2010), Morson e Emerson (2008), Holquist (2010, 2015), entre outros.

As teses de Bakhtin e seu Círculo, de acordo com Bortolotto (2007, p. 36), evidenciam-se “[...] na construção de bases filosóficas para compreensão do agir humano, e, através dessa compreensão, a afirmação da linguagem humana nas complexas e múltiplas ocorrências da vida e da cultura”. Esse posicionamento, para a autora, manifesta-se na visão dialógica de mundo, já que “a linguagem é constituída como lugar de *relação*: o espaço do *encontro relacional* é marcado por valores sociais dos enunciadores (tons apreciativos) que se registram no acento de valor dos enunciados” (BORTOLOTTI, 2007, p. 37, grifos da autora).

Para ilustrar, compartilhamos uma imagem representativa dos “possíveis” caminhos de leitura de conceitos, categorias e noções do Círculo de Bakhtin apresentado pelo Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe), em *Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin* (GEGe, 2013) (Figura 1), pela qual se pode inferir a complexidade dessa perspectiva teórico-metodológica, em que os conceitos são como redes que se encontram, enlaçam-se, ressalvando-se que “[...] não se pode afirmar que há uma metodologia formalizada por [pelo Círculo de] Bakhtin para análise do discurso [...]” (ROHLING, 2014, p. 46). Por essa compreensão, os conceitos em rede explicitados nessa seção instituem a nossa base teórica da investigação e bússola metodológica.

Figura 1 - Possíveis caminhos de leitura



Fonte: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe, 2013, p. 8).

Em vista disso, a opção pela Análise Dialógica do Discurso (ADD) não se sustenta no objetivo de aplicar conceitos que visem à compreensão de um discurso, mas que “os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir do ponto de vista dialógico, num embate” (BRAIT, 2014, p. 24).

A autora, em outro trabalho seu, destaca o importante papel do pensamento bakhtiniano para o campo das Ciências Humanas ao trazer a tese de que o objeto dessas ciências é o ser expressivo e falante e não um objeto mudo (BRAIT, 2011). O que muda não apenas o papel do cognoscível, mas, conseqüentemente, o papel do cognoscente se o objetivo é a compreensão responsiva ativa entre sujeitos, nessa relação eu/outro (eu-para-outro; outro-para-mim). Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 23):

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento.

Se o objeto é estudar a língua metodologicamente, é necessário analisar as formas e os tipos de interação verbal ali envolvidos, as formas diferentes de enunciação para não ficar circunscrito apenas a sua imanência. O que em nada é impeditivo para um estudo dessa natureza desde que também se considere nesse estudo as outras dimensões ali implicadas. Como aponta Volóchinov (2017, p. 220, grifo do autor): “*A língua vive e se forma historicamente na comunicação discursiva concreta, não no sistema abstrato das formas nem no psiquismo individual dos falantes*”. Afinal, de acordo com o autor, “O enunciado em sua totalidade só se realiza apenas no fluxo da comunicação discursiva. A totalidade é determinada pelas fronteiras que se encontram na linha de contato desse enunciado com o meio extraverbal e verbal (isto é, com outros enunciados)” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 221).

Dessa maneira, “[...] todo ato de compreender envolve também um ato de traduzir, além de uma negociação de valores. É essencialmente um fenômeno de *inter-relação* e de *interação*” (EMERSON, 2010, p. 69, grifo nosso).

A língua, por assim dizer, é um sistema relativamente estável, que se realiza na interação social dos interlocutores. Não é possível compreendê-la fora de um contexto, fora do conteúdo e ideologia que se relacionam:

Antes de tudo, devemos recordar que a língua não é algo imóvel, dada de uma vez para sempre e rigidamente fixada em “regras” e “exceções”. A língua não é de modo algum um produto morto, petrificado, da vida social:

ela se move continuamente e seu desenvolvimento segue aquele da vida social. [...] Na comunicação verbal, que é um dos aspectos do mais amplo intercâmbio comunicativo – o social –, elaboram-se os mais diversos tipos de enunciações [tipos relativamente estáveis], correspondentes aos diversos tipos de intercâmbio comunicativo social. (VOLOCHINOV, 2013, p. 157).

Segundo Volóchinov (2017, p. 220, grifos do autor), em *Marxismo e filosofia da Linguagem*¹⁴, a língua forma-se na seguinte ordem: “a comunicação social se forma (fundamentada na base), nela se criam a comunicação e a interação verbal e nessa última se constituem as formas dos discursos verbais e, por fim, essa formação se reflete na mudança das formas da língua”. Em vista disso, a estrutura do enunciado é puramente social.

Portanto, o encontro de sujeitos no mundo é sempre um encontro que não se repete em sua singularidade, onde o eu constrói o conhecimento com o outro através da interação social. Desse modo, na pesquisa na ADD o interesse está “[...] nas formas concretas dos textos e nas condições concretas da vida nos textos, na sua inter-relação e interação”, já que “o objeto real é o homem social (inserido na sociedade), que fala exprime a si mesmo por outros meios. [...] Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar seu significado” (BAKHTIN, 2011, p. 319).

Constituímo-nos e nos transformamos sempre através do *outro*. O outro baliza o meu agir responsável (BAKHTIN, 2012). É isso que move a língua: “qualquer *refração ideológica da existência em formação*, em qualquer material significante que seja, é acompanhada pela refração ideológica na palavra como um fenômeno obrigatório concomitante. A palavra está presente em todo ato de compreensão e em todo ato de interpretação (VOLÓCHINOV, 2017, p. 101, grifo do autor).

Em outra publicação de Bakhtin (2013, p. 209, grifo do autor), o autor defende que a língua na situação social é vista como discurso, dado ser um fenômeno integral concreto:

A língua só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. Toda a vida da linguagem seja qual for seu campo de emprego [...] está impregnada de relações dialógicas [de palavras outras].

Nesse prestar atenção nos “fios” que tecem as nossas vidas, isto é, nas relações sociais em que fazemos parte, que se encontra o nosso objeto de estudo. Em vista disso, o nosso olhar aqui é sobre o sujeito, como alguém que, em sua singularidade, se faz e se marca no mundo

¹⁴ De acordo com uma das tradutoras da versão de 2017, a qual dá autoria a V. N. Volóchinov, “a primeira tradução do livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, [...] foi realizada a partir do francês com consultas à tradução americana e ao original russo”. Foi redigido no âmbito do Círculo de Bakhtin e foi, por vezes, atribuído ao próprio Bakhtin, como é o caso da edição brasileira, pela Hucitec (BAKHTIN, 2009).

através de sua ação concreta e única (BAKHTIN, 2012). Partimos, portanto, do pressuposto de que a língua em sua natureza é social; de que o sujeito está situado em tempo e espaço históricos.

Assim sendo, nossa posição diante de estudos do discurso em sua natureza complexa (seus sentidos), ancora-se, na linha do que especificam Sobral e Giacomelli (2018, p. 318), com o intuito da compreensão responsiva ativa dos sentidos dos enunciados em análise:

[...] na relação entre as instâncias de que vem e aquelas a que se dirige. [...] O sentido é uma função da intencionalidade conferida aos sujeitos, do qual eles se apropriam, no âmbito das práticas de cultura, da história, etc., ou seja não advém de algum sujeito individual autônomo que una, de várias maneiras, as instâncias constitutivas.

Seguindo essa linha de raciocínio, o preenchimento de nossa incompletude é feito pelo outro. Dessa forma, podemos postular para o campo da educação o investimento atento nas relações interpessoais, especialmente no papel da mediação entre professores e estudantes, estudantes entre si e o conhecimento, contribuindo para com o desenvolvimento e aprendizagem das pessoas como indivíduos ou coletividade.

Partindo do nosso objeto de pesquisa entretecido, ou seja, a leitura, políticas públicas para educação e as redes sociais, consideramos que a leitura é um processo de interação eu-outro, que se realiza entre o leitor e o autor, com todos os seus elementos particulares, envolvidos e situados em um determinado momento histórico-social. De acordo com Morson e Emerson (2008, p. 444):

Os leitores também são pessoas reais envolvidas numa atividade que é praticada num tempo e num lugar específicos. Tanto o autor quanto o leitor, em outras palavras, estão “localizados num mundo histórico unitário real e até agora incompleto” ([BAKHTIN], FTC, p. 253), vale dizer, um mundo que é não-finalizável e no qual a atividade de escrever e ler é moldada pela presentidade.

Para tanto, alguns conceitos pertinentes à compreensão de linguagem do Círculo de Bakhtin serão discutidas mais detalhadamente, a seguir, para fins de análise discursiva na esfera de atividade aqui selecionada, nesse caso a rede social oficial do Ministério da Educação (MEC) em diálogo com o documento governamental-oficial Parâmetros Curriculares Nacionais. Destarte, os conceitos de *linguagem*, *enunciado* e *cronotopia* se tornam fundamentais, já que constituintes da subjetividade humana e importantes para a análise dos dados que será realizada no próximo capítulo.

2.1 A LINGUAGEM DIALÓGICA: UM PRODUTO IDEOLÓGICO E VIVO

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Volochínov (2017, p. 218, grifos do autor) infere que a “[...] *realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados*”.

Em outro texto, “A construção da enunciação”, o autor recorda-nos que a língua não é algo imóvel, ou seja, não há uma “rigidez fixada” em relação às suas “regras”, “[...] não é de algum modo algum produto morto, petrificado, da vida social: ela se move continuamente e seu desenvolvimento segue aquele da vida social” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 15). A palavra, então, efetiva-se na enunciação e a língua é um sistema estável que se realiza na interação social dos interlocutores. Logo, para o autor, a palavra, é um ato bilateral, pois é determinada tanto por parte de **quem** a procede quanto *para quem* ela se dirige “*ela é justamente produto das inter-relações do falante com o ouvinte*”. A palavra é o território entre o interlocutor e o falante (VOLOCHÍNOV, 2017). Por sua vez, o enunciado é a unidade real e concreta da comunicação discursiva. Assim como, segundo Volóchinov (2017, p. 211), “não existe um pensamento fora da orientação para uma expressão possível e, por conseguinte, fora da orientação social dessa expressão e do próprio pensamento”, é ela, palavra, um fenômeno ideológico por excelência: “[...] é *médium* mais apurado e sensível da comunicação social” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 99, grifo do autor).

No texto “A ciência das ideologias e a filosofia da linguagem”, Volóchinov (2017, p. 92, grifo nosso) indica que os instrumentos de produção e os produtos de consumo podem ser considerados ideológicos, “[...] qualquer corpo físico pode ser percebido como imagem de algo; [...]. Essa *imagem artístico-simbólica* de um objeto físico é um produto ideológico”. No entanto, pondera o autor que “[...] além dos fenômenos da natureza, dos objetos tecnológicos e dos produtos de consumo, existe um mundo particular: *o mundo dos signos*” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 93, grifo do autor). Essa discussão é importante para esta pesquisa, já que analisamos textos verbo-visuais (imagem-texto), na perspectiva de que a palavra está presente em todo ato de compreensão e em todo o ato de interpretação:

Esse papel excepcional da palavra como um meio da consciência humana determina o fato de que *a palavra acompanha toda a criação ideológica como seu ingrediente indispensável*. A palavra acompanha e comenta todo o ato ideológico. [...] Todas as manifestações da criação ideológica, isto é, todos os outros signos não verbais são envolvidos pelo universo verbal,

emergem nele e não podem ser nem isolados, nem separados dele por completo. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 100-101, grifo do autor).

Partindo desse contexto de compreensão, o signo, então, “[...] não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante. [...] Onde há signo há também ideologia. *Tudo o que é ideológico possui significação sígnica*” (VOLOCHÍNOV, 2017, p. 93, grifo do autor).

Destaca-se a importância de se analisar a palavra, concebendo-a como produto ideológico vivo (signo ideológico). De acordo com Stella (2013, p. 179), “a compreensão do mundo, pelo sujeito, acontece no confronto entre o interno e o externamente ideológico”. A palavra em circulação carrega significados e os valores por ela transmitidos se multiplicam de acordo com a forma em que é proferida.

No interior do próprio campo dos signos, isto é, da esfera ideológica, há profundas diferenças, pois fazem parte dela a imagem artística, o símbolo religioso, a fórmula científica, norma jurídica e assim por diante. Cada campo de criação ideológica possui seu próprio modo de se orientar na realidade, e a refrata a seu modo. Cada campo possui sua função específica na unidade da vida social. Entretanto, *o caráter sígnico é um traço comum a todos os fenômenos ideológicos*. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 94, grifo do autor).

À vista disso, os conceitos de *linguagem e ideologia* são basilares para análise de dados desta investigação dado que o discurso é um objeto semiótico e, como tal, é estabelecido sócio e historicamente. O objeto semiótico “[...] transcende a função referencial informática, servindo primordialmente à manifestação de intenções, regras, convenções e outros elementos pertinentes ao caráter social e histórico social, em que estão presentes os processos ideológicos” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2018, p. 314).

O conceito de *enunciado* é central nos escritos do Círculo de Bakhtin e dele decorrem as análises empreendidas na perspectiva dialógica, tendo em vista ser a unidade da comunicativa discursiva. No capítulo sobre “Os gêneros do discurso”, Bakhtin (2011, p. 300) lembra-nos a todo o momento que “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas”. Em vista disso, o discurso, repleto de vozes dos outros, carrega em si, tons valorativos dessas vozes. As interações são estabelecidas em domínios singulares e possuem “um grau variado de alteridade ou assimilabilidade, de um grau variado de aperceptibilidade e de relevância”; “[...] trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e

reacentuamos” (BAKHTIN, 2011, p. 294-295). O discurso, de fato, é pleno de *tonalidades dialógicas*, pois, para Bakhtin (2011, p. 298), “a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento”. Pode-se, então, dizer que o outro baliza o meu dizer e, de certo modo, o meu agir, uma vez que nos constituímos e nos transformamos, ou seja, na e pela alteridade. Como expõe Volochínov (201, p. 157, grifo do autor):

[...] cada enunciação pressupõe, para realizar-se, a existência não só de um falante, mas também de um ouvinte. Cada expressão linguística das impressões do mundo externo, quer sejam imediatas quer sejam aquelas que se vão formando nas entranhas de nossa consciência e receberam conotações ideológicas mais fixas e estáveis, é sempre *orientada para o outro*, até um ouvinte, inclusive quando este não existe como pessoa real. Já vimos que até as mais simples, as mais primitivas expressões de desejos, de percepções puramente fisiológicas, têm uma clara *estrutura fisiológica*.

Podemos acrescentar a esse entendimento, as palavras de Bakhtin (2011, p. 299), onde:

[...] Qualquer enunciado, quando estudado com mais profundidade em situações concretas de comunicação discursiva, descobrimos toda uma série de palavras dos outros semilantes e latentes, de diferentes graus de alteridade. Por isso o enunciado é representado por ecos como que distantes e mal percebidos das alternâncias dos sujeitos do discurso e pelas tonalidades dialógicas, enfraquecidas aos extremos pelos limites dos enunciados, totalmente permeáveis à expressão do autor. (BAKHTIN, 2011, p. 299).

Bakhtin (2011) concebe o texto como enunciado, sendo este qualquer conjunto coerente de signos, situado numa esfera extralinguística, incorporando a constituição do sujeito e do sentido. Para o autor, “o texto é realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências)” e afirma de modo categórico: “*Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento*” (BAKHTIN, 2011, p. 307, grifo nosso).

Rematamos esta parte sobre o enunciado ancorada na perspectiva do Círculo de Bakhtin. Dando continuidade, apresentamos algumas considerações do Círculo sobre o *cronotopo*.

O conceito de *cronotopo*, alicerçadas nos estudos de Bakhtin (2014) sobre literatura, em *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Reforçamos a sua relevância para se refletir sobre os dados dessa investigação.

De acordo com Holquist (2015, p. 34, grifo nosso), cronotopo “é uma designação anafórica, pois toma seu sentido a partir da referência a outro termo, **tempo-espaço**”. Ao

tratar do termo cronotopo em *Questões de literatura em de estética: a teoria do romance*, Bakhtin (2014, p. 211) faz uma análise histórica da palavra, a qual foi empregada “[...] nas ciências matemáticas e foi introduzido e fundamentado com base na teoria da relatividade (Einstein)”, e o que é basilar desta relação, para o autor, é “[...] a expressão de indissolubilidade de espaço e de tempo [...]”.

Amorim (2014, p. 102), ao se referir ao conceito de *cronotopo*, vale-se da metáfora da estrada para elucidar a compreensão desse conceito:

[...] o cronotopos da estrada, em um certo tipo de romance indica o lugar onde se desenrolam as ações principais, onde se dão os encontros que mudam a vida dos personagens. No encontro, a definição temporal (naquele momento) é inseparável da definição espacial (naquele lugar). A estrada é, portanto, onde se escande e se mede o tempo da história. A cada vez, é preciso voltar a ela para que o tempo avance.

A partir disso, podemos considerar as redes sociais na internet, mais especificamente no *Facebook*, como essa estrada, como uma praça pública, que é o espaço de todos, esse lugar dicotômico entre o público e o privado, onde vidas se atravessam nas relações sociais: “os cronotopos podem se incorporar, permutar, confrontar-se, opor-se ou se encontrar nas inter-relações mais complexas” (BAKHTIN, 2014, p. 149).

Amorim (2014, p. 106) indica que “[...] no trabalho de análise dos discursos e da cultura, quando conseguimos identificar o cronotopo de uma determinada produção discursiva, poderemos dele inferir uma determinada visão de homem”. No caso de nossa investigação, ao pôr as redes sociais na internet como objeto de análise, são elas tomadas como lugar do encontro de vozes, de vozes que são alteridades.

Bakhtin (2017), em “A ciência da literatura hoje”, faz uma crítica àquilo que se apresenta como presente. O autor traz a concepção de cultura defendendo estar ela relacionada à distância, ao tempo, ao espaço. Diante disso, a conversa entre culturas se dá através do diálogo, sem deixar de lado a história, a universalidade, a singularidades de cada sujeito:

No campo da cultura, a distância é a alavanca mais poderosa da compreensão. A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade (mas não em toda a plenitude, porque virão outras culturas que a verão e compreenderão ainda mais) aos olhos de outra cultura. [...] Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos respostas a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades de sentido. Sem levantar nossas próprias questões não podemos compreender nada do outro de modo criativo (é claro, desde que se trate de questões sérias, autênticas). (BAKHTIN, 2017, p. 18-19).

À vista disso, nas relações dialógicas, o outro é que pode melhor falar sobre nós mesmo (pelo olhar extraposto), pois nós não nos vemos, é o outro que atinge a minha totalidade.

Podemos dizer, então, que a cronotopia é uma forma de entender as experiências sociais, de dar-lhes sentido. De acordo com Morson e Emerson (2008, p. 384):

As ações são necessariamente praticadas num contexto específico; os cronotopos diferem segundo os modos pelos quais compreendem o contexto e a relação que as ações e os eventos mantêm com ele.
Todos os contextos são moldados fundamentalmente pelo tipo de tempo e espaço que operam dentro deles.

A cronotopia é constituinte fundamental da compreensão dos discursos, e que nos visibiliza “[...] índices para medir outros aspectos da existência humana, antes de tudo, a identidade do eu” (HOLQUIST, 2015, p. 45). Assim, ainda com palavras de Holquist (2015, p. 42, grifos do autor):

O lugar que ocupamos no ser não é meramente um local que ocupamos no espaço e tempo, mas uma tarefa, a obrigação de forjar relações interiores com nós mesmos e com o mundo em que vivemos, o que evitará que todos os elementos separados se dissolvam em caos. Fazer sentido de nós mesmos e do mundo é [...] uma tarefa epistemologicamente imposta, contra a qual não temos alibi. [...] Enquanto vivemos, nunca podemos estar em *outro lugar*, a não ser em nosso lugar único de existência. (HOLQUIST, 2015, p. 42, grifos do autor).

Bakhtin (2014, p. 273) utilizava-se de imagens e ideias para problematizar, ilustrar a utilidade tempo-espaço na definição da necessidade do outro na formulação do eu (alteridade/relação dialógica): “Cada imagem está plena de potencial histórico e, portanto, está propensa a participar com todo o seu ser do acontecimento histórico no cronotopo histórico-temporal”.

Assim, o tempo e espaço são formas mais imediatas da realidade: “Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do *grande tempo*” (BAKHTIN, 2017, p. 79, grifo do autor). Este *grande tempo*, para Bakhtin (2017, p. 78), é o “diálogo infinito e inacabável em que nenhum sentido morre”; já o *pequeno tempo* é a atualidade, “o passado imediato e o futuro previsível (desejado)”.

Após discorrer sobre alguns conceitos do Círculo de Bakhtin que balizam esta dissertação, em diálogo com seus interlocutores contemporâneos (MORSON; EMERSON, 2013; AMORIM, 2014; HOLQUIST, 2015, entre outros), refletiremos a seguir sobre as redes sociais na internet, como elas se constituem e qual a sua importância para nossa investigação.

2.2 AS REDES SOCIAIS NA INTERNET

O número de páginas e documentos disponíveis na web aumenta a cada dia, principalmente, devido à facilidade de acesso, seja através de uma rede social, sites ou blogs, por exemplo. Recuero (2009) considera que o conceito de rede é um dos focos de mudança que marcou a ciência desenvolvida ao longo do século XX, permitindo que os fenômenos fossem analisados em contextos de interação, e não isoladamente.

Durante todos os séculos anteriores, uma parte significativa dos cientistas preocupou-se em dissecar os fenômenos, estudando cada uma de suas partes detalhadamente, na tentativa de compreender o todo, paradigma frequentemente referenciado como analítico-cartesiano (RECUERO, 2009, p. 17).

Esse posicionamento favorece o estudo de aspectos sociais do ciberespaço, a partir do momento em que fornece ferramentas para estudar “a criação das estruturas sociais; suas dinâmicas, tais como a criação de capital social e sua manutenção, a emergência da cooperação e da competição; as funções das estruturas e, mesmo, as diferenças entre os variados grupos e seu impacto nos indivíduos” (RECUERO, 2009, p. 21).

Ao tratar de uma investigação científica que busca pesquisar a relação entre os discursos defendidos nos documentos governamentais oficiais e aqueles divulgados nas redes oficiais do MEC, no que dizem respeito à leitura, tornou-se fundamental o estudo em referências bibliográficas que abordam questões referentes à temática das Redes Sociais. Embora não tenha sido possível o aprofundamento na temática, foi possível elencar aspectos que, a nosso ver, apresentaram-se como importantes para refletirmos sobre o problema de pesquisa proposto nesta dissertação.

Shiroma, Campos e Garcia (2005), no artigo intitulado “Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos”, subsidiam-nos para compreender e discutir essa questão, uma vez que dialogam como os textos de políticas públicas são decifrados, trabalhados, e de que forma são publicizados. Isso posto, ao refletir sobre a função desses textos, revela-se “[...] as tensões centrais das mudanças contemporâneas: [...] o mundo social textualmente mediado fornece uma tecnologia de poder e controle, bem como de vigilância” (BARTON, 2009, p. 39 apud BARTON; LEE, 2015, p. 27).

A linguagem é basilar para se refletir sobre como funciona o mundo digital, já que atravessa e medeia as relações entre os sujeitos contemporâneos e contribui para mudanças

sociais. De acordo com Barton e Lee (2015, p. 12), “a tecnologia faz parte das experiências vividas pelas pessoas em todos os contextos, desde engajar-se numa infinidade de sites de redes sociais com amigos, até o trabalho, o estudo ou a participação na vida familiar”.

Cabe destacar, mediante ao apoio em Recuero (2016, p. 17), que se inauguraram nos últimos tempos novos tipos de diálogos e novas formas de espaços públicos com as redes sociais, em que “[...] discursos emergem, se difundem e são legitimados”. Nesse contexto, no que tange às concepções de leitura, num primeiro momento, percebemos que os discursos que estão sendo legitimados nas redes oficiais no MEC no *Facebook*, são diferentes daqueles que os documentos oficiais selecionados para análise nessa pesquisa defendem.

Shiroma (2011, p. 18) define as *redes sociais* como “um conjunto de pessoas e/ou organizações que se agregam com interesse comum, contribuem para a produção e disseminação de informações, criam canais de comunicação e estimulam a participação da sociedade”. A autora compreende que os “planos de educação e textos oficiais [...] são apenas parte da construção de uma política, mas não são capazes de assegurar que será implementada tal como foi pensada, posto que uma política é expressão de embate de interpretações diversas [...] e interesses de classes distintos” (SHIROMA, 2011, p. 16).

A tecnologia possui, assim, uma dupla função de armazenar e conectar informações e possibilitar manutenção das redes sociais (GOMES, 2016). Portanto, as redes são um meio pelo qual o conhecimento é, na atualidade, disseminado. Nesse contexto, é preciso reconhecer que, nas redes sociais, o conhecimento é distribuído de forma rápida e em uma proporção em que é possível atingir inúmeras pessoas ao mesmo tempo, atualmente a funcionalidade de compartilhar textos e imagens de forma fácil, como “*Fastnews*”¹⁵, ou seja, notícias rápidas, que, com apenas um *click*, favorece que mensagens sejam acessadas/divulgadas de forma ainda mais veloz.

Nos *sites* de rede social, essas características ampliam-se na medida em que as características de suporte influenciam. Estas, enumeradas por Boid (2010), compreendem a capacidade de a mensagem ser rapidamente difundida e ampliar sua visibilidade, escalando seu alcance (escalabilidade); a presença e permanência das mensagens publicadas no ciberespaço (persistência); a fácil reprodução dessas mensagens (reprodutibilidade) e, finalmente, a possibilidade de essas mensagens serem buscadas, encontradas e recuperadas por sistemas de busca (“buscabilidade”). São essas características que permitem aos *sites* de rede social serem apropriados como públicos mediados, em rede, acarretando outras características que também definem essa esfera pública e que Boid (2010) especifica como “dinâmicas”

¹⁵ Termo cunhado nesta dissertação a fim de ilustrar que nas redes sociais na internet, com seus recursos multissemióticos, as notícias tem um caráter para conhecimento com mais rapidez, muitas vezes, são acompanhadas com links para se aprofundar no assunto. Não encontrei bibliografia relacionada ao termo.

desse processo. São elas o colapso dos contextos, ou seja, o fato de essas interações, descoladas de seu ambiente, serem reproduzidas e replicadas, em outros contextos; o borramento entre as fronteiras do público e do privado, ou seja, as mensagens são cada vez mais públicas e publicamente reproduzíveis; e a presença de audiências invisíveis, ou seja, de audiências não imediatamente percebidas pelos atores envolvidos. (RECUERO, 2016, p. 19, grifo da autora).

A *web*, de acordo com Araújo (2016, p. 53), “[...] não é uma esfera digital, [...], mas um ambiente plural de profundo poder de absorção que transmuta para si diversas esferas de atividade humana e, com elas, seus gêneros discursivos”. Destarte, as redes sociais são espaços híbridos, isto é, há características verbais e não verbais, aproximando-se da fala, mas, ao mesmo tempo, diferenciando-se dela (RECUERO, 2016).

A percepção do outro é essencial para a interação humana, no caso do ciberespaço, “[...] as pessoas são julgadas e percebidas por suas palavras. Essas palavras, constituídas como expressões de alguém, legitimadas pelos grupos sociais, constroem as percepções que os indivíduos têm dos atores sociais” (RECUERO, 2014, p. 27). O ator, que se expressa através da comunicação mediada pelo computador, nesse espaço tem a necessidade de que “[...] seja individualizado e percebido de modo a proporcionar as pistas necessárias para a *interação social*” (RECUERO, 2014, p. 27, grifo nosso).

As redes sociais na internet mostram-se importantes no contexto atual, pois se tornam um espaço de encontros, diálogos, conhecimentos, e que é possível se apresentar como “[...] alternativa a outras mídias como, por exemplo, jornais e revistas, pertencentes às grandes empresas de comunicação que, por vezes, corroboram os interesses de uma classe hegemônica representante do discurso oficial” (ROHLING; REMENCHE; BORTOLOTTI, 2018, p. 414).

Fazendo relação com objeto o aqui estudado, recentemente, o Estado tem se utilizado das redes sociais e, como uma potente estrutura de disseminação de informações, auxilia na dinâmica política e influencia fortemente a formulação e a implementação das políticas públicas (MARQUES, 2006).

As redes sociais são um espaço de “[...] encontros, desencontros, enunciações, negociações e **ativismos**. Nesse sentido, práticas culturais anteriormente legitimadas estão sendo dinamicamente reconfiguradas pela sociedade conectada em rede” (SANTOS; ROSSINI, 2014, p. 85, grifo nosso).

Diante disso, faz-se necessário compreender, mesmo que brevemente, o conceito de capital social, que “pode ser entendido como benefício individual ou coletivo originado da cooperação entre indivíduos e grupos por meio de seus relacionamentos sociais” (FINARDI;

PORCINO, 2016, p. 98). A partir do contexto analisado nesta dissertação, este capital social pode ser compreendido como número de “curtidas” nas postagens ou também o número de usuários das redes. Assim, utilizam-se estratégias discursivas para ter mais êxito de capital social:

[...] dinâmica de valores que rege as interações ambientadas nessas redes sociais [nesse caso *Facebook* e *Twitter*], emerge a necessidade, por parte dos usuários, de reelaborar estratégias para angariar capital social, atraindo para si maior audiência e fazendo com que suas postagens sejam mais propagadas. Para dar conta desse objetivo, *os atores sociais mobilizam práticas discursivas* materializadas na manipulação de diferentes padrões genéricos. (ARAÚJO, 2016, p. 50, grifo nosso).

O capital social no *Facebook*, rede social aqui analisada, é entendida “[...] como ações práticas sociais de linguagem que geram resultados positivos para o prestígio do participante” (PAIVA, 2016, p. 72). Assim, constitui-se como um lugar digital onde “[...] diferentes discursos, produzidos nas mais variadas esferas sociodiscursivas, convergem, hibridizam-se, reelaboram-se e dialogam” (RUCINSKI, 2017, p. 61).

O *Facebook* é uma rede, composta de agentes em interação. De acordo com Araújo (2016, p. 62), no *Facebook* a possibilidade de criação é ainda maior, diferentemente de outras redes sociais, como *Twitter*, já que viabiliza “[...] diferentes modos semióticos na construção de postagens, que vão desde a escrita, passando por imagens, áudio e vídeos”. Elas fornecem “uma moldura forte, com *layout* e as virtualidades de suas aplicações” (BARTON; LEE, 2015). O conteúdo o qual os usuários compartilham é relativamente livre, no entanto podem ocorrer “formas de moderação e conflitos resultantes de censuram”, já que possuem uma política de “padrões de comunidade”, que decidem o que é permitido ou não na rede e tem como finalidade: “incentivar a expressão e criar um ambiente seguro”¹⁶.

Os sites de redes sociais, como o *Facebook*, segundo Barton e Lee (2015, p. 22), são “plataformas para as pessoas interagirem umas com as outras e se conectarem pela palavra escrita e outros conteúdos multimodais”, nesse caso, tem-se a ideia de Web 2.0 onde há a participação e colaboração nas comunidades de usuários nas plataformas (BARTON; LEE, 2015, p. 22). A multimodalidade, de acordo com os autores, é um elemento fundamental para as redes sociais na internet, já que são “onipresentes em nossa vida cotidiana, especialmente aqueles que combinam o verbal com o visual”, mas elas podem mobilizar outros recursos comunicativos e semióticos para construção de sentido, a saber: linguagens faladas e escritas, imagem, som, gesto etc. (BARTON; LEE, 2015, p. 47).

¹⁶ Informação disponível em: <<https://www.facebook.com/communitystandards/>>. Acesso em: nov. 2018.

Ao aderir o *Facebook*, de acordo com Amante (2014, p. 30):

[...] cada utilizador pode procurar quem quiser e ter acesso ao perfil. A partir desta procura pode enviar um convite para adicionar essa pessoa à sua lista de contactos, passando de um hiperlink a integrar a lista de ‘amigos’ de ambos os utilizadores caso seja aceite. Para ligar a grupos, ou tornar-se fã de páginas de celebridades, clubes desportivos, ou outras organizações. Há assim a possibilidade de criar uma rede de contactos [sic] em função dos interesses comuns dos utilizadores.

As Redes Sociais na Internet, como o *Facebook*, “[...] combinam uma multiplicidade de microinterações locais com conjuntos de regras de interação simplificáveis (já que limitadas por opções de *design* do sistema) e formas relativamente simples e diretas de acesso a *datasets*, a partir dos quais se podem fazer modelagens” (BUZATO, 2016, p. 39, grifo do autor). De acordo com Buzato (2016, p. 39-40, grifo nosso), com essas novas e estimulantes opções tecnológicas:

[...] pode-se vincular a produção discursiva de grupos de usuários em determinada escala à emergência de fenômenos sociais que passariam despercebidos em face de análises tradicionais. Uma das propriedades interessantes dessa concepção do ponto de vista dos estudos da linguagem, é que ela pode, de alguma forma, ampliar nossas ‘imaginação linguística’ para diversas escalas de interação, diversos graus intermediários entre o **local e o global**, entre o enunciado situado e língua como um conjunto de todos os enunciados a cada momento [...].

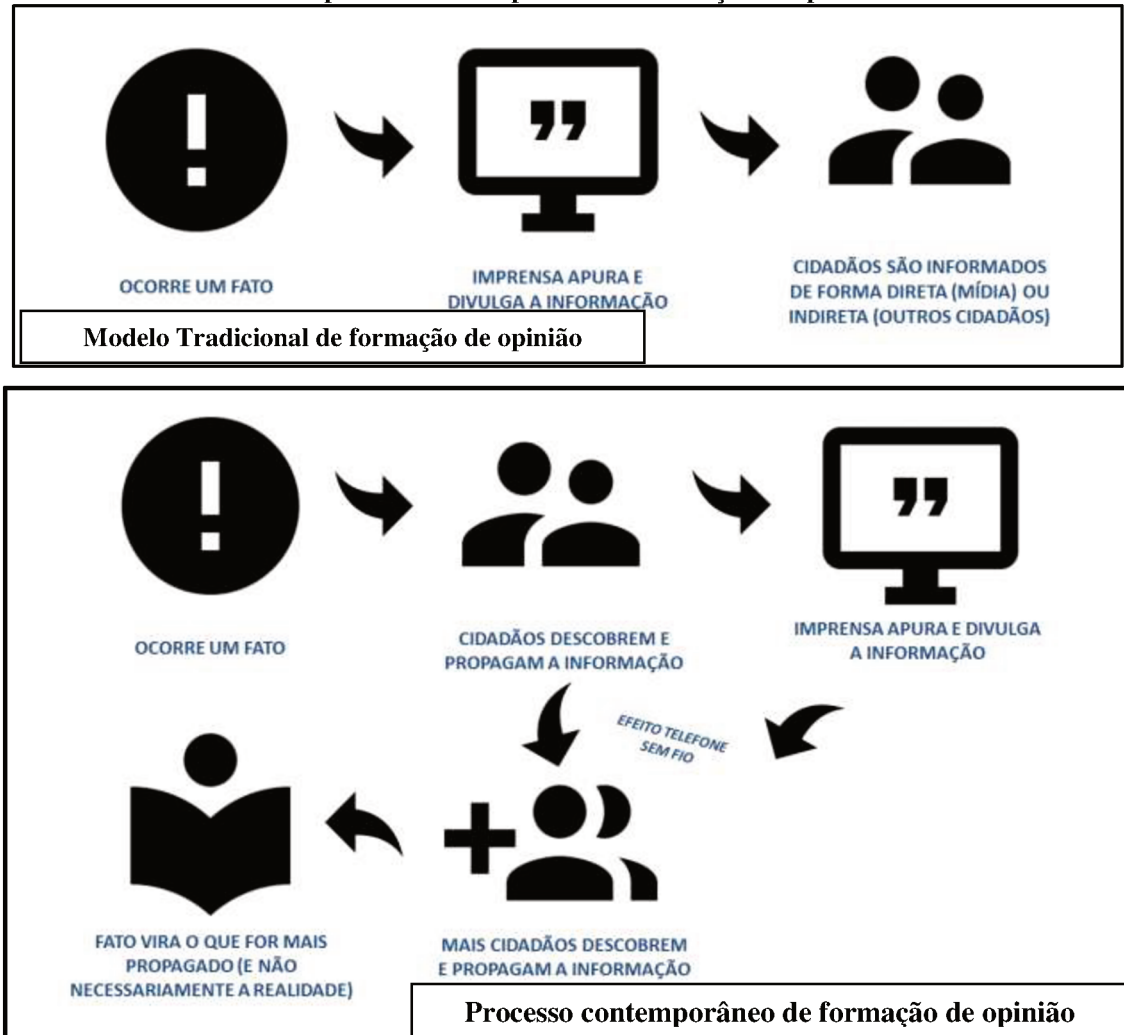
Para realizar o seu objetivo discursivo, a instituição mobiliza, além do texto escrito, imagens, cores e especificações próprias das redes sociais, como as *hashtags*, para destacar a posição valorativa da instituição. Em relação aos textos multissemióticos contemporâneos, Rojo (2013) pontua que:

[...] já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam. Inclusive, esses textos multissemióticos extrapolam os limites dos ambientes digitais e invadiram hoje também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos). (ROJO, 2013, p. 20-21, grifo da autora).

Nesse sentido, a escolha por analisar uma rede social vinculada a um órgão governamental-oficial, como o MEC, além de ser vontade anterior de pesquisar sobre as concepções de leitura, foi por, atualmente, atingir, conectar muitos indivíduos e configurar-se como formadora de opinião, como podemos observar na Figura 2, que segue, divulgada pela Secretaria de Comunicação Social (Secom) do governo brasileiro, no *Manual de Orientação*

para Atuação em Mídias Sociais, que apresenta como era o modelo “tradicional” de formação de opinião (grandes veículos de mídia, como TV, jornal e revistas) e processo contemporâneo.

Figura 2 - Modelo tradicional e processo contemporâneo de formação de opinião



Fonte: Secretaria de Comunicação Social Governo Federal (BRASIL, 2014).

A partir do indicado, é possível evidenciar a função das redes sociais na internet enquanto espaço de sociabilidade, que têm crescido e diversificado suas formas de atuação na última década. Recuero (2014, p. 25) define dois elementos característicos dessas redes na internet. O primeiro deles são os atores, ou seja, as pessoas que fazem parte do sistema analisado, que “atuam de forma a moldar as estruturas sociais, através da interação e da constituição de laços sociais”. A especificidade deste elemento, para a autora, está no fato de os atores estarem imbricados em uma comunicação mediada por computador, o que faz com que eles não sejam imediatamente discerníveis, ou seja, na verdade, são representações dos atores sociais. O segundo elemento são as conexões, constituídas de ligações sociais formadas a partir da interação social entre os atores: “de um certo modo, são as conexões o principal

foco do estudo das redes sociais, pois é sua variação que altera as estruturas desses grupos” (RECUERO, 2014, p. 30).

Diante disso, ressaltamos a importância de estudos sobre as redes sociais na internet e os discursos inferidos sobre leitura, articulando os conteúdos divulgados nas redes, a partir da análise da concepção de leitura defendida no documento orientador da prática docente. Destarte, anunciamos o próximo que apresenta o percurso metodológico empreendido nesta investigação.

3. AS TRAMAS DA PESQUISA: PERCURSO METODOLÓGICO

Fazer pesquisa nas ciências humanas implica, antes de qualquer coisa, “reconhecer os próprios limites, explicitar o ponto de vista onde realiza a investigação, [é] se inquietar, indagar” (SILVA; BARBOSA, KRAMER, 2005, p. 42). Pensar nos procedimentos metodológicos a serem seguidos em uma investigação científica perpassa, além desse reconhecimento, o próprio entendimento e conceito de pesquisa, que, de acordo com Gatti (2012, p. 9-10), deve apresentar características específicas:

Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos. Um conhecimento pode até mesmo contrariar esse entendimento primeiro e negar explicações óbvias a que chegamos com nossas observações superficiais e não sistemáticas. Um conhecimento que obtemos indo além dos fatos, desvendando processos, explicando consistentemente fenômenos segundo algum referencial.

No entanto, para “negar tais explicações óbvias” e buscar um conhecimento “para além dos fatos”, e pensando na figura do pesquisador, alguns questionamentos iniciais são postos, a saber: como estabelecer um caminho metodológico? Qua(is) metodologia(s) seria(m) mais adequada(s) para tratar a singularidade do objeto de investigação? Quais as relações sociais que permeiam esse contexto? Quais os procedimentos que serão utilizados?

Para se empreender uma investigação, se faz necessário considerar questões, como: a relevância dos motes que norteiam as investigações; “os paradigmas científicos e abordagens epistemológicas que endossam ou que se propõe enfrentar; a coerência com as filiações teóricas que adotam; as metodologias que utilizam para encontrar as respostas que buscam; a escrita dos textos de pesquisa; e sua circulação” (MACEDO, 2014, p. 124). No entanto, a busca de informações de uma pesquisa não está atrelada apenas à técnica empregada, “mas ao processo de abordagem e compreensão da realidade, ao contexto teórico-interpretativo, portanto, às formas de pensar, de refletir sobre os elementos a reunir ou já reunidos para responder ao problema da pesquisa” (GATTI, 2012, p. 30).

Com o intuito de compreender como objeto de estudo em questão se vincula ao mundo social, que não é possível compreendê-lo por si só, assim como perceber a sua relevância e, ainda, refletir sobre o método, a partir dos questionamentos anteriores; inicialmente, realizou-se um levantamento bibliográfico nos bancos de dados da BDTD e da Capes, para fazer uma aproximação com o contexto desta pesquisa, para, posteriormente, realizar análises e estudá-

lo a partir da perspectiva teórico-metodológica escolhida, a fim de alcançar os objetivos propostos para a investigação. Adotou-se a abordagem documental para a coleta de dados, que, segundo Lüdke e André (1986), é uma técnica de pesquisa de caráter exploratória. As autoras enfatizam a importância da análise documental e qualificam esta abordagem de dados, afirmando que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informações. Não são apenas uma fonte de informações contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Para entender o contexto social, econômico e político em que o texto do documento foi redigido, e quais os motivos levaram a sua tessitura, de acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 431),

[...] não devemos esquecer de outras políticas e textos que estão em circulação coetaneamente e que a implementação de uma pode inibir ou contrair a de outra, pois a política educacional interage com as políticas de outros campos (BALL, 1994; TAYLOR, 1997). Além disso, é preciso considerar que os textos são frequentemente contraditórios. Por isso devem ser lidos, em relação ao tempo e particular contexto em que foram produzidos e também devem ser confrontados a outros do mesmo período e local [...].

Em vista disso, foram selecionados documentos oficiais do Ministério da Educação dos últimos 20 anos que trouxessem em seu texto a leitura. A escolha por essa temporalidade se deu por uma inquietação inicial em relação às concepções de leitura presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) publicado em 1997 e em vigor até hoje (BRASIL, 1997, 2001).

Posteriormente, foi realizada uma pesquisa na rede social oficial do MEC no *Facebook*, a fim de buscar postagens/publicações que trouxessem a leitura como foco. Porém, o que é uma rede social? E o *Facebook*? Para que ela serve? Qual o seu objetivo? E qual a relação com o tema de pesquisa?

Tencionando responder a essas questões, os estudos de Recuero (2014), Barton e Lee (2015), entre outros, auxiliaram-nos como referencial teórico para compreender a estrutura dos sites de redes sociais em relação ao que oferecem, em princípio, e no que se alteram a partir das dinâmicas de uso e demandas da comunicação em rede (MACEDO, 2014).

O perfil digital do Ministério da Educação (MEC)¹⁷ no *Facebook* teve a sua primeira publicação em maio de 2011¹⁸, e atualmente conta com 3.452.521¹⁹ curtidas, ou seja, pessoas que seguem e visualizam as publicações Ministério (Figura 1). Na descrição do perfil está indicado que quem administra é a Assessoria de Comunicação Social do MEC.

Figura 3 - Perfil digital do MEC no Facebook - informações gerais



Fonte: Portal do MEC no *Facebook*. Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/pg/ministeriodaeducacao/about/?ref=page_internal>. Acesso em 4 nov. 2018.

Portanto, para alcançar os objetivos desta pesquisa, foram delimitadas publicações a serem analisadas, no caso, as postagens realizadas pela página com temas voltados à leitura, à infância e às políticas públicas para leitura, postos em relação ou não, e que contivessem signos de outras modalidades de linguagem (fotos, ilustrações etc.), textos multissemióticos, para além da escrita, que trazem “para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita” (ROJO; MOITA-LOPES, 2004, p. 44), estabelecendo o recorte temporal entre 2011, data da primeira publicação da página do MEC no *Facebook*, e outubro de 2017, período em que antecedeu a qualificação desta dissertação.

¹⁷ Disponível em: <<https://www.facebook.com/ministeriodaeducacao/>>.

¹⁸ Informação obtida em 29 de novembro de 2017, a partir de contato com os administradores do perfil no *Facebook*.

¹⁹ Informação atualizada em: 4 nov. 2018.

Ressaltamos que uma das formas de registrar a pesquisa online, já que os dados produzidos no ciberespaço²⁰ são singulares, ou seja, os dados podem se “perder” ou “sumir” com o tempo, é o recurso *Print Screen*, que permite capturar todo o conteúdo da tela do aparelho em formato de imagem, como se fosse uma fotografia da tela do computador (Figura 3).

A base teórica para análise dos dados, que tem como ênfase investigar a concepção de leitura que permeia postagens de uma rede social cujo provedor é órgão do governo federal responsável pelo setor educacional do país (MEC), pauta-se em uma perspectiva dialógica, ancorada nos estudos de Bakhtin e seu Círculo, que indica que “as ciências humanas constituem uma forma de saber dialógico em que o intelecto está diante de textos que não são coisas mudas, mas a expressão de um sujeito” (FARACO, 2016, p. 43). Assim, é possível observar e compreender várias vozes que ancoram os discursos sobre leitura na rede social do MEC e nos seus respectivos documentos oficiais sobre leitura, nesse caso os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com o intuito de observar possíveis correlações dos sentidos de leitura circulados em um e outro desses materiais.

Nas tramas metodológicas com base na teoria do dialogismo de Bakhtin e Círculo, não há categorias de análise *a priori* aplicáveis de forma sistemática a textos e discursos, com a finalidade de entender a linguagem. Conforme Brait (2014, p. 14), “as diferentes formas de conceber o ‘enfrentamento dialógico da linguagem’ constituem, por sua vez, movimentos teóricos e metodológicos que se desenvolvem em diferentes direções”, uma vez é esperado do pesquisador certa postura dialógica diante de seu objeto discursivo a ser investigado (quaisquer deles). No caso da pesquisa em foco referente a práticas discursivas em meio digital e impresso, no caso dos documentos governamental-oficiais, como aponta Araújo (2014, p. 51), do pesquisador é exigido “alguns posicionamentos resultantes da observação e reflexão do seu objeto de pesquisa e do cenário no qual seu objeto se constitui”.

Dessa maneira, utilizaremos nesta investigação a Análise Dialógica do Discurso (ADD), que para além de considerar a linguagem como objeto de estudo, produz saberes a respeito dos sujeitos e suas produções discursivas na relação com seus contextos sociais, culturais e históricos.

Em vista disso, a ADD, não tem como objetivo aplicar conceitos que visam à compreensão de um discurso, mas que “os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a

²⁰ “A cibercultura advém então desta ‘nova relação entre a técnica e a vida social’ (Lemos, 2002, p. 17) criada pelas tecnologias digitais (internet, telemóvel [sic] e outros dispositivos eletrônicos [sic]). Nesse contexto, a comunicação é realizada sem presença física, sem fronteiras, num território designado por ciberespaço” (MATOS, 2017, p. 168).

partir do ponto de vista dialógico, num embate” (BRAIT, 2014, p. 24). Sobre isso, Brait (2014, p. 26), ao discutir sobre a pesquisa pelos linguistas em análise do discurso e a sua relação com a questão da estética, que estão presentes na obra do Círculo de Bakhtin, infere que:

[...] as manifestações artísticas da linguagem não estão excluídas de uma teoria/análise dialógica do discurso, uma vez que as artes constituem discursos poderosos sobre a vida, sobre os seres humanos. Deve-se ler tal obra especialmente porque a teoria do romance do pensamento bakhtiniano ocupa um espaço fundamental para se entender a multiplicidade, em sua variação, no dialogismo que a constitui no entrecruzar de discursos magistralmente representados nos romances, na prosa de ficção.

A análise dos dados, para Brait (2012, p. 88-89), deve se dar de acordo com:

[...] os mecanismos dialógicos que o constituem, dos embates e tensões que lhe são inerentes, das particularidades da natureza de seus planos de expressão, das esferas em que circula e do fato que ostenta, necessariamente, a assinatura de um sujeito, individual ou coletivo, constituído por discursos históricos, sociais e culturais, mesmo nos casos extremos de ausência, indefinição ou simulação de autoria (BRAIT, 2012, p. 88-89).

Assim, nesta investigação, a análise dos dados será feita a partir da *dimensão verbo-visual do enunciado* (BRAIT, 2013b). Isto é, consideraremos que, de acordo com Brait (2013b, p. 44), “tanto a linguagem verbal como a visual desempenham papel constitutivo na produção de sentidos, de efeitos de sentido, não podendo ser separadas, sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão e, uma vez que ele se dá a ver/ler, simultaneamente”.

Os estudos de Bakhtin e do Círculo podem ainda amparar a análise ao oferecer elementos fundamentais para a leitura do texto verbal e visual:

A hipótese principal é a de que, em determinados textos, a articulação entre os elementos verbais e visuais forma um todo indissolúvel, cuja unidade exige do analista o reconhecimento dessa particularidade e a utilização de uma metodologia e fundamentação teórica compatíveis com essa realidade. (BRAIT, 2012, p. 88).

Para isso, acreditamos que conceitos centrais da teoria de Bakhtin, mais especificamente, e do seu Círculo, sejam, a rigor, basais para a compreensão do que ora se investiga. Soma-se a essa linha de investigação, de perspectiva histórico-social, o entendimento de Bakhtin diante das ciências humanas, o qual, como interpreta Bortolotto (2007, p. 81):

Opondo-se a uma visão monológica de mundo presente em toda parte, especialmente da existência humana e nela a de linguagem, Bakhtin introduz nas ciências humanas e sociais uma abordagem dialógica, pela qual procura explicar as relações entre as pessoas e as coisas para além das fronteiras éticas, religiosas e políticas.

Apresentado o percurso metodológico, é tempo de compartilhar as análises empreendidas nesta pesquisa.

4. LEITURA E DOCUMENTOS GOVERNAMENTAIS-OFICIAIS: A POTÊNCIA DO DIÁLOGO

[...] *entre o corpo e o sentido não se pode traçar uma fronteira absoluta no campo na cultura; a cultura não é criada a partir de elementos mortos, pois, como já dissemos, nas mãos do construtor até um simples tijolo traduz alguma coisa com forma própria.*

(Bakhtin, 2017).

A sociedade encontra-se amparada por atributos culturais que interferem e influenciam no desenvolvimento social e econômico de um país, já que, de acordo com Aime (2013, p. 12, tradução nossa), “a cultura é a base e ao mesmo tempo a essência da nossa vida. Determina o nosso agir cotidiano, assim como tem modelado os nossos corpos no curso da evolução²¹”. Abraça, assim, manifestações dos hábitos culturais de uma comunidade, as reações de um indivíduo atingido pelos hábitos do grupo no qual vive e os produtos da atividade humana quando determinada desses hábitos (AIME, 2013). E é aí que a *leitura* se encontra: na cultura, que *não é criada a partir de elementos mortos*, ela é vida, como nos coloca Bakhtin na epígrafe deste capítulo.

A leitura é, então, produto das relações sociais, é uma prática social e histórica, e, como atividade de linguagem, “[...] tem sua gênese, sua história, nas formas de interação que se desenvolvem na dinâmica das relações sociais” (SMOLKA, 1989, p. 32). Segundo Jurado e Rojo (2013, p. 40, grifos nossos):

Ler é dialogar com a consciência do autor, com os outros enunciados e vozes, não decifrando, mas produzindo sentidos com os conhecimentos que se tem de outros textos/enunciados e com os que traz o autor. Compreender um texto é indicar o que se tem a dizer em relação a ele e para ele (Geraldí, 1991b [*Portos de Passagem*]); é, em certa medida, produzir um outro texto em resposta ao texto lido; é **entrecruzar fios** seus com os que traz o texto, **tramando** um outro – que é, ao mesmo tempo, o mesmo, porque tem um autor, e outro, porque tem um leitor responsivo.

No entanto, para Zilberman (1991, p. 14), ao se pensar em uma história social da leitura, não podemos evitar que se revelam aspectos contraditórios que trazem, não a prática de ler enquanto tal, mas as políticas que patrocinam a sua expansão:

De um lado, avultam os interesses econômicos e ideológicos: as necessidades do mercado cultural, produtor de obras para serem absorvidas e rapidamente substituídas por outras, num primeiro impulso à massificação; a

²¹ “La cultura è la base e allo stesso tempo l’essenza stessa della nostra vita. Determina il nostro agire quotidiano, così come ha modellato i nostri corpi nel corso dell’evoluzione” (AIME, 2013, p. 12).

importância da afirmação das noções liberais promulgadas pela burguesia que, por esse meio, reivindica um lugar no elenco social que disputa o poder. De outro, as consequências indiciam que o processo nem foi homogêneo sempre, nem esteve totalmente sob controle: a escola enfatiza a alfabetização e esta se torna um direito inalienável reclamado por todos os segmentos da população sonogado por alguns, quando se trata de garantir o arbítrio de um grupo sobre os demais. E mesmo os ideais vinculados à emancipação, a que a leitura oferece entrada, passam a ser utilizados contra a camada burguesa, quando esta, soberana na sociedade, quer negar conquistas a que outros se julgam aptos. (ZILBERMAN, 1991, p. 14).

Nessa linha de argumento, pensando na relação entre leitura e políticas públicas, estas últimas expressam, também, as ideologias e utopias de determinado período temporal e contexto histórico, político, social e cultural em que os documentos foram escritos. Então, por consequência, como afirma Lowy (2015, p. 23), “Uma vez que não existem princípios eternos, nem verdades absolutas, todas as teorias, doutrinas e interpretações de realidade, têm que ser vistas na sua limitação histórica”.

Ao tratar sobre a história da leitura no Brasil e suas instituições, Zilberman ([201?]) aponta-nos que “a história da leitura consiste na história da possibilidade de ler”, no contexto da “atividade da escola, somada à difusão da escrita enquanto forma socialmente aceita de circulação de bens e à expansão dos meios de impressão, faculta a existência de uma sociedade leitora”. A essa conjunção, alia-se, ainda, o “[...] percurso das instituições encarregadas de patrociná-la”, como é o caso da literatura, pois está relacionada à produção de textos impressos e também das “Belas Letras”.

Isso posto, pode-se afirmar que, historicamente, a leitura esteve associada ao discurso hegemônico, perpassando pelo âmbito político, educacional, cultural e social. A escola, ao longo da história da educação no Brasil, é o espaço onde vem prevalecendo a presença de discursos sobre leitura e as práticas leitoras. Sobre isso, Miranda (2004, p. 133), ao tratar sobre a escola e sua finalidade, afirma que há certa complexidade de valores em circulação nesse espaço institucional – que lhe seja inerente –, não sendo possível ser negligenciada, seja para um ou outro lado de organização social:

[...] a escola tem três tarefas básicas a desempenhar a favor das classes populares. Primeiramente, deverá facilitar a apropriação e valorização das características socioculturais próprias das classes populares. Em segundo lugar, e como consequência da primeira, a escola deverá garantir a aprendizagem de certos conteúdos essenciais da chamada cultura básica (*leitura*, escrita, operações matemáticas, noções fundamentais de história, geografia, ciências). Finalmente, deverá propor a síntese entre os passos anteriores, possibilitando a crítica dos conteúdos ideológicos propostos pela

cultura dominante e a reaproximação do saber que já foi alienado das classes populares pela dominação. (MIRANDA, 2004, p. 133).

Freitas (2014, p. 1093) afiança que “a escola sempre foi um terreno de disputas ideológicas”, e ainda que:

A sala de aula e a escola não são uma linha de produção sobre a qual pode-se cravar uma série de relógios que indicam se a produção está sendo feita, segundo as metas ou se está havendo um “desvio”. Muito diferente disso, a escola e a sala de aula se assemelham a uma rede de relações multilaterais que não deve sofrer interferências não planejadas de fora, e na qual as ações devem ser acordadas, ou seja, negociadas entre os variados participantes do processo. (FREITAS, 2014, p. 1099).

A partir do que expõe o autor, podemos acordar que as políticas públicas para a leitura ainda não conquistaram o diálogo necessário que dê conta do acesso ao conhecimento por parte de todos aqueles que dela necessitam como mecanismo de equidade de acesso à cultura escrita e leitora. Igualmente, não vêm sendo negociadas na direção dos interesses de todos envolvidos na esfera escolar, bem como não vêm favorecendo ou incentivam o trabalho pedagógico participativo, o que pode gerar um conflito de interesses e “atrasos” no campo educacional. Conforme Silva, Bernardino e Nogueira (2012, p. 31), “[...] é possível encontrar no discurso oficial no Brasil o relacionamento, socialmente construído, entre educação, escrita e leitura à racionalização, civilização e a modernidade, reconhecendo o poder do livro para a discussão da identidade nacional”.

A partir disso, podemos observar que as políticas públicas educacionais relacionadas à leitura – nosso interesse particular aqui –, não vêm construindo programas e projetos que se voltam ao desenvolvimento de práticas leitoras no Brasil equânime a todos e com consequentes respostas exitosas presentes na sociedade em geral. Logo, cabem as perguntas: que concepção ou concepções de leitura são apresentadas nesses documentos voltados às políticas públicas dessa prática social? Será que aquilo que é divulgado em suas redes sociais tem relação com o que está nesses documentos ou ao que hoje é necessidade para o povo brasileira com vistas a esse conhecimento, a leitura em sua dimensão mais profunda? Com tais indagações em pauta, objetivamos neste capítulo entrelaçar os conceitos de leitura e políticas públicas na especificidade dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Têm-se como foco dessa discussão os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os anos iniciais (BRASIL, 1997a), principalmente o primeiro volume destinado à Língua Portuguesa (BRASIL, 1997b).

Entretanto, é necessário que, inicialmente, compreenda-se conceitualmente o significado de *políticas públicas para educação*. Faleiros (2000, p. 46) certifica:

As políticas sociais conduzidas pelos estados representam um resultado complexo da relação e do complexo desenvolvimento das forças produtivas e das forças sociais. Elas são resultados da luta de classes e ao mesmo tempo contribuem para reprodução das classes sociais. Esta contradição é dissimulada pelas ideologias humanistas, progressistas e liberais que apresentam estas medidas como instrumentos de igualdade social, de melhoramento do bem-estar, de igualdade de oportunidades.

Seguindo o que Faleiros (2000) expõe, podemos dizer que as formulações políticas manifestam embate antagônico entre forças de órgãos governamentais e interesses na manutenção e implementação de programas ou projetos de interesse que nem sempre vêm ao encontro das demandas reais da sociedade civil, exigindo-se dessa última sobre-esforço para mobilização e luta, justamente junto a setores seus, os de ordem pública. No que diz respeito às políticas voltadas à infância, Faleiros (2011, p. 86), lançando olhar sobre o passado, destaca:

A história das políticas e da infância [...] é vista na dinâmica própria das relações entre agentes e forças sociais e políticas que se aglutinaram ou confrontaram em diferentes momentos históricos a partir da República. [...] Destaca-se mais propriamente um embate de questões que vão se configurando de acordo ao contexto econômico, às ideias e teorias em movimento, às forças políticas em presença, à forma de Estado em vigor.

Diante do exposto, parece-nos importante efetivar investigações que problematizem as políticas públicas voltadas à infância no toca à leitura. Nesse sentido, compreender os fatos “para além dos lugares comuns e superficiais, é tarefa imprescindível se quisermos escapar das simplificações ideológicas, tão cômodas quanto ineficazes, e enfrentarmos, verdadeiramente o problema” (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 326).

No Brasil, particularizando o campo de conhecimento da leitura, atualmente, a mesma é discutida em documentos oficiais, como leis e decretos de incentivo e promoção da leitura, assim como em projetos e em programas e de avaliação da educação em geral, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes²² (PISA), que tem como foco o domínio

²² Segundo o site do Programa vinculado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): “é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 8º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Pisa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Inep” (Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>>). Para Luiz Carlos Freitas, da UNICAMP, em Aula Inaugural do PPGE da UFSC, realizada em 17 de agosto de 2016, o PISA serviu para privatizar a educação, e que foi um modelo

da leitura, matemática, ciências, competência financeira e resolução colaborativa de problemas.

Algumas dessas políticas públicas, acordadas com agências internacionais, de acordo com Freitas (2014, p. 1093), indicam que:

Na atual disputa pela escola, os reformadores empresariais da educação ampliaram a função da avaliação externa e deram a ela um papel central na indução da padronização como forma de permitir o fortalecimento do controle não só sobre a cultura escolar, mas sobre as outras categorias do processo pedagógico, pelas quais se irradiam os efeitos da avaliação, definindo o dia a dia da escola.

Esta nova posição da avaliação, por meio da pressão de exames nacionais e internacionais, fortaleceu a lógica de alinhamento da escola a determinadas concepções didáticas que julgávamos superadas e tornou possível que a internacionalização das políticas públicas (LIBÂNEO, 2014) tivesse efeito.

Portanto, as formulações políticas para a leitura e o livro – e não somente – são marcadas por avanços e retrocessos, ou seja, “caracterizadas não pela continuidade, mas pela oscilação determinada por dirigentes em cada momento, não sendo possível identificar uma política para a leitura que fosse além da gestão que a implementou [...]” (SILVA; BERNARDINO; NOGUEIRA, 2012, p. 31). Com base nessa compreensão, é possível questionar: será que há dissonância no que os textos oficiais para orientação da docência e do ensino de leitura indicam e aquilo que é publicizado nas redes sociais oficiais MEC?

Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 429, grifo das autoras), ao escreverem sobre os subsídios teórico-metodológicos para compreender as políticas educacionais, destacam que os documentos oficiais são importantes para os pesquisadores, pois “[...] fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, quanto pelos mecanismos utilizados para sua publicização, uma vez que muitos dos documentos oficiais, nacionais e internacionais são, hoje, facilmente obtidos via *internet*”. As autoras problematizam o fato de que talvez a disseminação massiva desses documentos oficiais, que colabora para a elaboração de uma “hegemonia discursiva”, esteja no fato de que há um interesse na popularização “[...] de um conjunto de informações e justificativas que tornem as reformas legítimas e almejadas” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429).

A implementação das políticas públicas, de acordo com as pesquisadoras, “[...] exige que sejam traduzidas, interpretadas e adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; [...]”,

avaliação nos Estados Unidos da América que não funcionou. Para Pronko (2014), o programa é um instrumento de poder da OCDE.

(SHIROMA, CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 430). As autoras apresentam um modelo proposto por Bowe e Ball (1992 apud SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 434) sobre a análise política no campo educacional que compreende três contextos: a) contexto da influência, no qual deve apresentar onde a política teve início e onde são edificados os discursos políticos; b) contexto de produção de texto, que inclui os documentos oficiais que representam essas políticas e onde são divulgados; c) contexto de prática, que está relacionada à sua implementação. Nesse contexto, o foco desta pesquisa está no segundo contexto do modelo indicado pelos autores, não, por óbvio, nessa análise, deixando de dimensionar esse contexto em base relacional com o seu antecedente e subsequente contexto.

Nesse sentido, buscamos compreender como os rumos da leitura são apresentados em relação ao contexto escolar e à infância, tendo como base os documentos e programas oficiais que têm orientado a política pública brasileira nas últimas décadas. A leitura, assim, enquanto direito é garantida pela Constituição Federal Brasileira (CF) de 1988, como aponta o seu Artigo 214, nos incisos I e II, em que:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988, grifo nosso).

O Artigo 215 da CF, que está na seção dedicada à cultura, indica também que: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (BRASIL, 1988).

Ao realizar uma análise histórica, Oliveira e Prados (2015, p. 108) destacam alguns programas relacionados ao Ministério da Educação e da Cultura:

- No Ministério da Educação, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que tem o objetivo de abastecer as escolas públicas de nível fundamental e médio com livros didáticos, dicionário e obras literárias e complementares. É considerado o maior programa de aquisição de livros didáticos para escolas públicas. Foi criado em 1929 e desde então passou por diversas modificações. Hoje, é o Fundo Nacional de

Desenvolvimento de Educação (FNDE) que é o responsável pela aquisição e distribuição dos livros. No governo de Fernando Henrique Cardoso o MEC criou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que tem o objetivo de orientar professores, a partir de uma proposta flexível, na confecção de conteúdos de acordo com as suas realidades locais e regionais.

- O Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que foi criado em 1997 e tem o objetivo de incentivar o hábito da leitura e a formação de alunos e professores leitores, bem como a atualização e o desenvolvimento profissional do professor. O programa fornece obras de referência para ajudar os professores da educação básica regular e da educação básica de jovens e adultos na preparação das aulas.
[...]
- E o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), criado em 1992 e vinculado à Fundação Biblioteca Nacional e ao Ministério da Cultura, tem como objetivo principal a promoção de ações de valorização da leitura. Desenvolve ações em parceria com prefeituras, universidades, secretarias, fundações e outras instituições públicas e privadas.

Selecionamos, no Quadro 7, que segue, os documentos e as políticas públicas brasileiras para leitura que ainda estão em vigor e contribuem para as discussões desta pesquisa.

Quadro 7 – Documentos oficiais do MEC relacionados à leitura e que ainda estão em vigor

Nome	Ano	Objetivo	Órgão Promotor
Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) (BRASIL, 1992).	1992 até os dias atuais	- promover o interesse nacional pelo hábito da leitura; - estruturar uma rede de projetos capaz de consolidar, em caráter permanente, práticas leitoras; - criar condições de acesso ao livro ²³ .	MEC e Fundação da Biblioteca Nacional.
Parâmetros Curriculares Nacionais para os anos iniciais (PCN) (BRASIL, 1997a, 2001)	1997 até os dias atuais ²⁴	- ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro. (BRASIL, 1997).	SEF/MEC
Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) (BRASIL, 2006, 2011).	2006 até o momento	- Assegurar e democratizar o acesso à leitura e ao livro a toda a sociedade; - criar condições e apontar diretrizes para a execução de políticas, programas, projetos e ações por parte do Estado (três esferas) e da sociedade civil; - formar leitores, buscando o aumento do índice nacional de leitura; - implantar bibliotecas em todos os municípios do país.	Responde a um Conselho Diretivo com membros do MEC e MinC, da comunidade acadêmica, da Academia Brasileira de Letras e da Câmara Brasileira do Livro.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

²³ Os objetivos estão presentes no Decreto nº 519, de 13 de maio de 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/decreto/1990-1994/D0519.htm>. Acesso em: out. 2018

²⁴ No dia 20 de dezembro de 2017 foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Atualmente, este é o documento normativo que orienta “[...] conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>.

O Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), instituído pelo Decreto nº 519, de 13 de maio de 1992, vinculado à Fundação Biblioteca Nacional e ao Ministério da Cultura, tem por finalidade contribuir para a ampliação do direito à leitura, promovendo condições de acesso a práticas de leitura e de escrita críticas e criativas²⁵. Seus objetivos são: i) promover o interesse nacional pelo hábito de leitura; ii) estruturar uma rede de projetos capaz de consolidar, em caráter permanente, práticas leitoras; iii) criar condições de acesso ao livro (BRASIL, 1992). Desenvolve ações em parceria com prefeituras, universidades, secretarias, fundações e outras instituições públicas e privadas.

O Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), instituído pelo Decreto nº 7.559, de 1º de dezembro de 2011, que agregou os Ministérios da Educação e da Cultura, “consiste em estratégia permanente de planejamento, apoio, articulação e referência para a execução de ações voltadas para o fomento da leitura no País” (BRASIL, 2011). A organização do PNLL teve por objetivo inicial mapear as ações em curso no país, cujo foco era o livro e a leitura, tanto no âmbito dos governos como da sociedade civil (MARQUES NETO, 2010). A sua meta, assim, é de transformar o Brasil em um país de leitores.

Atualmente, o PNLL congrega “projetos, programas e ações de ministérios, instituições públicas dedicadas à educação e à cultura, empresas estatais de todos os níveis de governo e, ainda, empresas e entidades privadas como as organizações não governamentais (ONGs) que apoiam a educação”. O Plano está estruturado em quatro eixos estratégicos, a saber: i) democratização do acesso; ii) fomento à leitura e à formação de mediador; iii) valorização institucional de leitura e de seu valor simbólico; iv) fomento à cadeia e à cadeia produtiva do livro (BRASIL, 2011).

O PNLL é reconhecido como uma política que propõe “romper a barreira que considera o letramento uma questão apenas de alfabetização, sem considerar os inúmeros aspectos culturais que acompanham a aquisição do direito à leitura” (BRASIL, 2011). De acordo com Paiva (2012b apud SOUZA, 2015, p. 41), “é possível afirmar que o pressuposto da democratização da leitura vem orientando as políticas públicas e que, a cada programa, procura-se verticalizar as ações em prol da distribuição universal de acervos de literatura a todos os segmentos de ensino”, já que “sem a materialidade do objeto, não há democratização da leitura”.

A partir da Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases (LDB) da Educação da Nacional (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares

²⁵ Informação disponível em: <<http://proler.culturadigital.br/o-que-e-o-proler/>>. Acesso em: nov. 2017.

Nacionais (BRASIL, 1997, 1998, 2001) foram elaborados com o objetivo de auxiliar os sistemas de ensino, principalmente aos professores, na elaboração e/ou reelaboração do currículo, que funciona como eixo norteador para a construção do projeto pedagógico, em função da cidadania do aluno. Assim, se os programas apresentados foram iniciativas oficiais dirigidas especificamente ao fomento e ampliação do direito ao acesso à leitura, pode-se considerar que é possível encontrar nos Parâmetros uma definição de leitura mais clara, considerando o objetivo evidenciado de influenciar no currículo.

Os Parâmetros, que foram publicados em 1997 em vários volumes, cada um destinado às áreas de formação – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira – é resultado de um longo caminho percorrido, já que foram elaborados documentos e houve versões preliminares para serem analisadas e debatidas por professores que atuam em diferentes graus de ensino, especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não-governamentais. As críticas e sugestões apresentadas contribuíram para a elaboração da versão atual, que, segundo indicação do próprio documento, deverá ser, periodicamente, revista, com base no acompanhamento e avaliação de sua implantação.

Os PCN, referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da corresponsabilidade entre todos os educadores. A forma mais eficaz de elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais envolve o debate em grupo e no local de trabalho (BRASIL, 1997, v. 1).

A partir da apresentação dos documentos formulados no âmbito governamental-oficial, interessa-nos, nesta pesquisa, analisar o segundo volume dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001) destinado à Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o qual traz os conteúdos a serem abordados nas aulas, portanto, apresenta, entre outras coisas, a compreensão de leitura a ser incorporada pelos professores. À vista disso, na próxima seção, para nos auxiliar na análise de dados, apresentamos os PCN e como a leitura se estabelece no documento.

4.1 OS PCN E A LEITURA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental é um documento governamental-oficial, que tem como objetivo auxiliar o professor “na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitem para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade” (BRASIL, 2001). Trata-se, pois, de um documento destinado à organização e reflexão do trabalho docente.

Destacamos, abaixo, os objetivos presentes nos PCN com vistas a aspectos da linguagem e da tecnologia. É esperado que os alunos sejam capazes de:

- “utilizar diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação” (BRASIL, 1997b);
- “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (BRASIL, 1997b);
- “questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação” (BRASIL, 1997b).

Partindo desses aspectos, a leitura possui uma função de extrema importância no ensino-aprendizagem dos alunos, uma vez que, a partir do desenvolvimento da sua competência leitora, esse aluno poderá “resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado” (BRASIL, 1997a, p. 33).

É possível constatar, então, que está expresso nos objetivos um posicionamento teórico exposto, ao se referir à língua como a construção de “um sistema de signos histórico e socialmente que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade” (BRASIL, 2001, p. 24), o qual remete à contribuição da perspectiva sócio-histórica acerca da concepção da linguagem. Delineia-se, ainda, no documento a concepção de linguagem como processo de interação verbal. Esses enunciados nos levam a reconhecer que a base teórica que ancora o conceito de linguagem é a concepção formulada por Volochínov (2009, p. 218-2019, grifo do autor) pela qual o teórico explicita:

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato

psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados.

Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua.

Obviamente, o diálogo, no sentido estrito da palavra, é somente uma das formas de interação discursiva, apesar de ser mais importante. No entanto, o diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independente do tipo. (VOLOCHÍNOV, 2017, p. 218-219, grifo do autor).

A leitura, tema desta dissertação, é um dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa proposto pelos PCN, aparecendo junto à parte destinada à “Língua Escrita: usos e formas”. A leitura e a escrita são consideradas “[...] práticas complementares fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento²⁶ [...]” (BRASIL, 2001, p. 52). Portanto, o trabalho com leitura e escrita tem finalidade comum, qual seja a

Como dito, ler é uma prática social, para isso é necessário “[...] interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato [...]” (BRASIL, 2001, p. 56). Isso posto, a leitura não pode ser compreendida desvinculada do seu contexto social e histórico, ou seja, faz-se existir a partir da interação entre os sujeitos.

Destarte, a concepção de *leitura* ali é assumida como forma de interação, interacionista, assim como há ancoragem na psicologia cognitiva, análise do discurso e na psicolinguística, referindo-se a uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência:

Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. (BRASIL, 2001, p. 53).

Notamos que os PCN de Língua Portuguesa considera a leitura um processo no qual interagem uma série de conhecimentos e experiências ativados pelo leitor, para a construção

²⁶ Os PCN entendem por letramento “como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção, decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas” (BRASIL, 2001, p. 23).

de significados (BRASIL, 2001). Portanto, o leitor, a partir de seus conhecimentos prévios, constrói sentidos, novos conhecimentos, ampliando seu repertório.

Com base nos princípios teóricos da Linguística da Enunciação, da Linguística Aplicada e da perspectiva sócio-histórica de ensino-aprendizagem, da concepção interacionista de linguagem, Ângela Francine Fuza (2010) elenca, em sua pesquisa, os aspectos teóricos sobre a concepção de leitura que balizam os PCN, como podemos observar no Quadro 8.

Quadro 8 - Características teóricas sobre a leitura nos PCN (BRASIL, 1997)

A leitura leva à formação e ao desenvolvimento de leitores competentes.
A leitura é um processo coletivo.
A leitura é constituída de etapas.
O leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto.
O leitor tem objetivos de leitura.
A leitura implica compreensão.

Fonte: Fuza (2010, p. 39).

Diante das reflexões tecidas sobre a concepção de leitura nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a língua portuguesa, passamos para o objeto desta de análise desta investigação: as concepções de leitura na rede oficial do *Facebook* e suas possíveis relações com a concepção indicada no documento aqui analisado.

4.2 A LEITURA PELAS VEREDAS CONCEITUAIS DE PUBLICAÇÕES NO *FACEBOOK* E EM DOCUMENTOS OFICIAIS DO MEC (PCN)

O crescimento das redes sociais da internet é visível. Por todos os lados, é possível verificar pessoas que utilizam essas ferramentas em locais diversos, seja através de computador, *tablet* ou celular. No Brasil, a rede social de maior destaque dos últimos anos é o *Facebook*, que alcançou 117 milhões de usuários em junho 2017 (COSSETTI, 2017). Tamanho crescimento fez com que os órgãos governamentais vissem, nesse espaço virtual, um potencial para divulgação e contato com a população.

Em vista disso, o Governo Federal do Brasil, normatizou com a Portaria nº 38, de 11 de junho de 2012, o uso das redes sociais pelos órgãos e entidades da Administração Pública Federal (APF) e estabeleceu normas para o seu uso seguro, pois o fenômeno das redes sociais é uma realidade mundial e, no Brasil, o seu uso vem crescendo, inclusive nos órgãos e entidades da APF, “como uma ferramenta para aproximarem-se ainda mais do cidadão brasileiro e prestar atendimento e serviços públicos de forma mais ágil e transparente, em

consonância com os princípios constitucionais da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência” (BRASIL, 2012, p. 3).

Nesse contexto, de acordo com o Portal Governo Digital²⁷, vinculado ao Ministério do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão:

As redes sociais são parte das diversas ferramentas de comunicação que estão disponíveis na Internet, por meio das quais as pessoas ou organizações, compartilham informações, conhecimentos, interesses e objetivos comuns.

No Brasil, uma das frentes fundamentais da política de governo digital é a atuação junto ao cidadão, que deve ser incluído como produtor de conhecimento coletivo.

O governo brasileiro busca fortalecer a sua relação com o cidadão também por meio das redes sociais, reconhecendo que, por meio desses instrumentos, o Estado pode quebrar barreiras, promover o diálogo e buscar sugestões para as políticas governamentais²⁸.

Percebendo essa importância, neste capítulo foram apresentadas algumas publicações selecionadas no perfil do Ministério da Educação (MEC) na sua página oficial na rede social *Facebook*²⁹ sobre a *leitura* e que tenham relação com a infância e a criança. Destarte, tais eventos foram analisados com base em conceitos da teoria dialógica de Bakhtin, compondo um quadro das categorias para as respectivas reflexões. Nesse contexto analítico, fizemos o contraponto com as concepções de leitura presentes no documento governamental-oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), especificamente aquelas observadas no primeiro volume, que se refere ao campo de conhecimento da Língua Portuguesa (BRASIL, 1997b, 2001).

Como referenciado no item da metodologia deste trabalho, a coleta de dados das postagens compreendeu o período de maio de 2011 a dezembro de 2017. A demarcação do ano de 2011 para o início da coleta de dados foi em função de ser este o ano em que o MEC efetuou a sua primeira postagem sua página oficial no *Facebook*. A leitura aparece em várias publicações na página do MEC, relacionadas com diferentes temas. No entanto, foram selecionadas somente aquelas que têm relação com o objeto de estudo desta pesquisa.

Do conjunto de materiais lá disponível, foram selecionadas seis postagens com elementos aqui investigados, ou seja, leitura e infância. Embora o ano de 2018 não tenha sido objeto de análise, incluímos informações referentes a este ano, para que o leitor tenha

²⁷ Para maiores informações, acessar: <<https://www.governodigital.gov.br/>>.

²⁸ Informação disponível: <<https://www.governodigital.gov.br/transformacao/cidadania/redes-sociais-governo-federal>>. Acesso em: out. 2018.

²⁹ Disponível em: <<https://www.facebook.com/ministeriodaeducacao/>>.

conhecimento no decurso desta investigação de dados amplos da página sobre como o número de seguidores.

Como podemos observar, na Figura 4, até 18 de novembro de 2018, 3.473.086 pessoas seguiam a página criada pelo MEC, fazendo parte da “comunidade” virtual e recebendo, portanto, diariamente, as suas postagens com notícias, comunicados, lembretes, dicas, entre outros. Ressalva-se que se trata de uma página cujo interlocutor previsto não é a criança³⁰; é um interlocutor genérico. Todavia, é importante mencionar que a criança nas postagens em análise é, ela, objeto de discurso.

Figura 4 - Página Inicial do MEC no Facebook



Fonte: Página oficial do MEC no *Facebook*, disponível em: <<https://www.facebook.com/ministeriodaeducacao>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

A imagem das crianças que ali aparecem está no lugar daquilo que é chamado de “foto de capa”, no canto direito dela estão os símbolos das outras redes sociais em que o Ministério está inserido, as quais estão elencadas, à direita da imagem, como podemos observar na Figura 5.

³⁰ De acordo com os termos de serviço do *Facebook*, o público com idade inferior a 13 anos não poderá ter conta nessa plataforma. Maiores Informações em: <<https://www.facebook.com/legal/terms/update>>. Acesso em: 18 set. 2018.

Figura 5 – MEC e suas redes sociais



Fonte: Página oficial do MEC no *Facebook*, disponível em: <<https://www.facebook.com/ministeriodaeducacao>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

Feitas essas considerações gerais sobre a página do MEC no *Facebook*, passamos às análises das postagens mais específicas, voltadas aos temas que motivaram esta investigação.

A primeira publicação que traz essa relação entre infância e a leitura (Postagem 1) data de 3 de setembro de 2015 e apresenta uma tirinha do personagem Armandinho, de criação do ilustrador florianopolitano Alexandre Beck³¹. Segundo o autor, Armandinho é “Um garoto de cabelos azuis que saiu das páginas do jornal Diário Catarinense e invadiu a internet para encantar a todos com seu jeito ingênuo, puro e, ao mesmo tempo, contestador e crítico”³².

Postagem 1 - Armandinho e a leitura: ler para crianças é muito importante



Fonte: Reprodução da página do MEC no *Facebook*. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ministeriodaeducacao/photos/a.516922078355611.1073741825.188209857893503/908183422562806/?type=3&theater>>. Acesso em: 19 out. 2017.

³¹ Mais informações e acesso às suas publicações, disponível em: <<https://www.facebook.com/tirasarmandinho>>.

³² Informação disponível em: <<http://ativarsentidos.com.br/visao/entrevista-com-alexandre-beck>>.

Através de um cotidiano da personagem, o autor põe em evidência o tema da leitura, provocando reflexões quanto à formação do leitor na sua relação com o ambiente familiar. A descrição³³, que acompanha a postagem, reafirma mediante esse enunciado a defesa, de certa forma, já manifestada na tirinha: “Ler para as crianças é muito importante, pois desperta a imaginação e estreita os laços familiares. A educação perpassa tanto o ambiente escolar quanto o familiar. E você, já leu para uma criança? Compartilhe sua experiência aqui nos comentários³⁴”.

Propagada pelo MEC, a tirinha de Armandinho remete-nos às possibilidades de leitura que se tem quando não há energia elétrica. Sabemos que muitas pessoas da sociedade brasileira não têm contato com meios de comunicação atrativos, como é a própria internet e as redes sociais. Para quem vive esse mundo das desigualdades de acesso à internet³⁵, ou seja, os excluídos por políticas econômico-sociais injustas quanto a esses bens culturais (cibercultura), parece inaceitável ficar um dia que seja sem energia elétrica. Proponentes da página do MEC, ao reafirmarem, ainda que de modo condensado, a importância da leitura no espaço privado das relações familiares pela tirinha de Alexandre Beck e pelo enunciado que a acompanha, tal defesa serviu para “dar outra luz” à cultura da leitura. Por certo, esta é uma experiência de leitura ainda distante daquela desejada a todos os cidadãos nessa nossa contemporaneidade, afinal, se por um lado, afirmamos valor à leitura do livro impresso, por outro, experiências de leitura via uma materialidade digital é objetivo a ser conquistado.

A vivência do menino Armandinho foi, então, além da luz que, às vezes, nos “ofusca”; foi capaz de “ver” além dos “ferozes olhos mecânicos” (DIDI-HUBERMAN, 2011) da iluminação elétrica, de suas telas iluminadas (*black mirror*), de seus projetores. E o pior, de acordo com Didi-Huberman (2011, p. 38), “[...] é que todo mundo parece contente, acreditando poder novamente ‘se embelezar’ aproveitando dessa triunfante indústria da exposição política”.

Podemos perceber, inicialmente, que há a defesa da importância da leitura no ambiente escolar ou fora dele, há o incentivo à leitura para as crianças, pois “desperta a imaginação e estreita os laços familiares”, esta, faz-nos dialogar, encontrar, relacionar-se com o outro. Algo

³³ Este termo é utilizado pelo *Facebook* para referenciar a imagem postada.

³⁴ Não é foco desta dissertação os “comentários” relacionados às postagens, mas salientamos a importância de serem objeto de pesquisa para outras investigações, como o foram para o trabalho de Rucinski (2017), o qual analisa os comentários sobre a identidade docente em espaços de escritas online, e de Ribeiro (2017) sobre o uso do *Facebook* e suas interfaces – entre elas os comentários – com o processo ensino-aprendizagem em uma escola de ensino médio.

³⁵ Maiores informações sobre o uso da internet por crianças ver a pesquisa publicada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, intitulada *TIC Kids Online Brasil: pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil 2016* (TIC..., 2017).

que, ao encontro do que Bakhtin e Círculo defendem, com o que concordamos: é na relação com o outro que o sujeito se constitui, na e pela alteridade. Nas palavras de Bakhtin (2013, p. 293), “Ser significa comunicar-se pelo diálogo. [...] cada pessoa existe antes de tudo como um ‘outro’”. Nessa direção, de seu lado, o Didi-Huberman (2018, p. 28), filósofo contemporâneo, assevera “o que vemos só vale – só vive – em nossos olhos pelo que nos olha”.

Nessa postagem (Postagem 1), a criança é apresentada como sujeito histórico e social. Possui suas próprias particularidades, como indivíduos capazes de sentir e pensar o mundo de um jeito próprio e ao mesmo tempo entrelaçando tal experiência na formação com o outro, pelo outro, porque dessa experiência coletiva é ele parte constituinte e constituída.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1997a, 1997b), e seguindo esse mesmo pressuposto, a leitura vai além de somente “imaginar e estreitar os laços familiares”, ela é compreendida como prática social, estabelecida na relação com outros (sujeitos da vida cotidiana e da cultura, nesta, a arte a literária), é meio de viabilizar a realização de novos diálogos (criação) entre os sujeitos, é resposta a uma necessidade, é interrogação *ad infinitum*. No documento assim é dito sobre a leitura:

[...] [ela] é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. (BRASIL, 1997b, p. 43).

Ler, conforme indicado pelos PCN, provoca as crianças, provoca reflexões, implica “[...] representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento” (BRASIL, 1997b, p. 24). Como mencionamos anteriormente, aprender a ler perpassa a educação escolar, mas a ultrapassa também em seus limites.

O documento introdutório dos PCN (BRASIL, 1997a) faz menção à LDB, no seu Art. 32, indicando o objetivo do ensino fundamental, o qual é o de assegurar a todos formação básica para a cidadania, a partir da criação na escola de condições de aprendizagem. Nesse mesmo artigo, inciso I, a dimensão da compreensão dada à leitura é também de ser ela a mediadora de acesso a outros campos de conhecimento:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove)³⁶ anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da **leitura**, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de **atitudes e valores**;

IV - o fortalecimento dos **vínculos de família, dos laços de solidariedade humana** e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Nesse mesmo documento introdutório, é ressaltada a contribuição da escola em articular um projeto de educação comprometida com o desenvolvimento de capacidades aos partícipes dessa comunidade, intervirem na realidade para transformá-la. Prescreve ainda que o convívio escolar é um fator determinante para a aprendizagem de valores e atitudes:

A prática escolar distingue-se de outras práticas educativas, como as que acontecem na família, no trabalho, na mídia, no lazer e nas demais formas de convívio social, por constituir-se uma ação intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças e jovens durante um período contínuo e extenso de tempo. A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres. (BRASIL, 1997a, v. 1).

Tomando como referência o que foi dito acima e a Postagem 1, da página do MEC no *Facebook*, também, destinada às famílias (famílias estas abstratas e idealizadas – escolarizadas e letradas, que não corresponde com a maioria da população brasileira³⁷), consideramos importante comentar que no enunciado por escrito e na imagem selecionada há a ideia de que esses dois espaços discursivos vêm em defesa da tese de que a leitura não tem lugar somente na escola, ela atravessa outros tantos espaços, outros tantos contextos em que a criança se insere.

³⁶ A partir de 2006, com a Lei nº11. 274, o Ensino Fundamental passa de oito anos para nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade (BRASIL, 2006).

³⁷ De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2015, 92% da população com mais de 15 anos estava alfabetizada. Em números absolutos, são mais de 146 milhões de pessoas que declararam saber ler e escrever, ao passo que são cerca de 13 milhões de analfabetos. No entanto, números apresentados em 2018 demonstram que 29% dos brasileiros maiores de 15 anos eram considerados analfabetos funcionais, ou seja, o não domínio “[...] do conjunto de habilidades e conhecimentos que tornam um indivíduo capaz de participar de todas as atividades em que a leitura e a escrita são necessárias em sua cultura ou em seu grupo” (GRAY, 1956 apud SOARES, 2008, p. 34). Dados disponíveis no portal do *Observatório do Plano Nacional de Educação*: <<http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/9-alfabetizacao-educacao-jovens-adultos/indicadores>>. Acesso em: dez. 2019.

Podemos apontar, ainda, que na primeira publicação (Postagem 1), em termos de formação do leitor, há concordância com o que é defendido nos PCN. Faz-se necessário evidenciar, contudo, que, como se trata de uma rede social que abarca muitos seguidores e tem como objetivo aproximar o cidadão brasileiro comum do discurso oficial do MEC de forma mais ágil e transparente (BRASIL, 2012), o enunciado é mais enfático. A sua finalidade, de um lado, é informar o seu auditório (leitor da postagem) e, de outro, saber desse auditório que leitura ele faz do que é defesa das políticas do MEC para essa prática. Arremata-se, por fim, que em tal discurso de divulgação, não deixa subsumida a orientação para determinada conduta no âmbito do privado. A família (abstrata e idealizada) é auditório previsto no discurso governamental-oficial, porém, apaga aquelas que não têm acesso à leitura.

A partir dessa primeira postagem, passamos para próxima, publicada no dia 14 de novembro de 2015, em que o MEC traz como tema o Dia Nacional da Alfabetização, comemorado desde 1966, a partir do Decreto-Lei nº 19.402, de 1930. Neste ano, cria-se o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública (BRASIL, 1930).

Postagem 2 - A leitura e “ser bom exemplo” (Dia Nacional de Alfabetização 2015)



Fonte: Reprodução da página do MEC no *Facebook*. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ministeriodaeducacao/photos/a.516922078355611/937581129623035/?type=3&theater>>. Acesso em: 19 out. 2017.

Reproduzimos abaixo a descrição integral que acompanha a Postagem 2:

#DiadaAlfabetização³⁸ Melhor do que ensinar e incentivar, é ser exemplo. A sua atitude, com certeza, influencia seu filho. E nada mais importante do que uma atitude que agregue bons valores! ☺

Quer mais dicas? 📌

- Fale corretamente. Assim, seu filho também aprenderá³⁹.
- Conte histórias que você ouviu quando era criança. Leia sempre. É bom para você e excelente para seu filho que seguirá o seu modelo naturalmente.
- Reserve um horário do dia para a leitura – 15 minutos já ajudam muito!
- Sempre que ler algo interessante em um livro ou revista, compartilhe e convide-o para ler.
- Comente com seu filho sobre o livro que você está lendo.
- Monte uma biblioteca em casa.
- Quando escrever cartas, e-mails e bilhetes, peça para ele ajudar.
- Sempre que estiver escrevendo com ele não use abreviações.
- Procure mostrar para ele exemplos de como a leitura e a escrita são importantes para a vida.

A página do MEC no *Facebook*, ao homenagear o Dia Nacional da Alfabetização, põe em relação leitura e alfabetização, fazendo a defesa dos “bons exemplos”, “bons valores”, que o adulto possa desencadear para a educação da criança no seu processo de aprendizagem de leitura e escrita. Valora isso em detrimento de atos pedagógicos formais/informais que concebiam a criança como sujeito ativo/interativo, como sujeito criativo. Embora saibamos da importância que tem o adulto no processo de mediação do acesso da criança a esses conhecimentos, pôr relevo à reprodução de modelos de qualquer gênero, é tolher a possibilidade de um indivíduo – sobretudo na infância – de ampliar a sua condição de sujeito social constituído na e pelo outro.

O uso da imagem, na mesma postagem, como se pode observar, traz uma criança olhando-se no espelho, porém, a imagem refletida é de um adulto do mesmo gênero, que poderíamos arriscar pensar ser a imagem do pai, considerando o contexto discursivo, o qual faz referência à esfera familiar. A criança não se vê no espelho, é a imagem do adulto refletida; a criança vê a imagem do outro (o adulto/pai?). Como Bakhtin expõe em sua teoria dialógica, no espelho quando eu me visualizo, a imagem que tenho de mim mesmo já é

³⁸ Esta é uma Hashtag, que são compostas pela palavra-chave do assunto antecedida pelo símbolo cerquilha (#). As hashtags viram hiperlinks dentro da rede, indexáveis pelos mecanismos de busca. Sendo assim, outros usuários podem clicar nas hashtags para ter acesso a todos que participaram da discussão.

³⁹ Esta questão não se refere aos objetivos desta investigação. No entanto, faz-se necessário assinalar o que os PCN de Língua Portuguesa inferem sobre os “diferentes modos de falar”: “A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige” (BRASIL, 1997a, p. 26-27). Desse modo, não a perspectiva dos diferentes usos da linguagem oral.

refratada, é uma imagem já valorada, vejo-me como “outro”, mas não sou “outro” como pessoa física, sou eu e meus outros que habitam em mim.

Contemplar a mim mesmo no espelho é um caso inteiramente específico de visão da minha imagem externa. Tudo indica que neste caso vemos a nós mesmos de forma imediata. Mas não é assim; permanecemos dentro de nós mesmos e vemos apenas o nosso reflexo, que não pode tornar-se elemento imediato da nossa visão e vivenciamento do mundo: vemos o reflexo de nossa imagem externa mas não a nós mesmos em nossa imagem externa; a imagem externa não nos envolve ao todo, estamos diante e não dentro do espelho; o espelho só pode fornecer o material para a auto-objetivação, e ademais um material não genuíno. De fato, nossa situação diante do espelho sempre é meio falsa: como não dispomos de um enfoque de nós mesmos de fora, também nesse caso nos compenetramos de um outro possível e indefinido, com cuja ajuda tentamos encontrar uma posição axiológica em relação a nós mesmos; também aqui tentamos vivificar e enformar a nós mesmos a partir do outro. Daí a expressão original e antinatural de nosso rosto que vemos no espelho [e] que não temos na vida. (BAKHTIN, 2011, p. 30).

Associando a leitura da imagem com o texto escrito, os enunciados reforçam a compreensão do aprender pelo modelo, pelo exemplo, reforçam a compreensão de o sujeito criança ser “cópia” do “outro”, um adulto. Em sentido profundo, podemos dizer que ali está contida a tese da despersonalização (não consideração das relações dialógicas entre eu e outra) de um ser social que é a “criança”, do “ser” criança (BAKHTIN, 2011, 2017).

Nessa aproximação que a Postagem 2 faz da alfabetização com a leitura, há a incidência maior de elementos discursivos que enfatizam a leitura. Quanto à alfabetização, os processos de ensino e aprendizagem da escrita são trazidos de modo tangencial e na mesma linha ideológica, ou seja, há do interlocutor idealizado (o adulto e a família letrados, com condição socioeconômica favorecida “Monte uma biblioteca em casa”): “Quando escrever cartas, e-mails e bilhetes, peça para ele [criança] ajudar. Sempre que estiver escrevendo com ele [criança] não use abreviações”. Centrando a atenção sobre a escrita desses enunciados postos em destaque, constata-se que o ato de ensinar fica subsumido diante da responsabilidade impingida à criança em relação ao ato do ensino, de um mediador interlocutor: “Melhor do que ensinar e incentivar, é ser exemplo”.

Posicionamo-nos na contramão do que se evidencia como concepção de leitura e escrita na Postagem 2, sendo esta uma concepção que dá ao sujeito da aprendizagem uma condição submissão diante do outro, o “detentor” do conhecimento; ali, a criança é um ser passivo, destituído de conhecimentos. A concepção de leitura e de escrita se alinha ao

entendimento de acesso ao código da língua escrita e ao ensinar as “habilidades” de ler e escrever⁴⁰.

Para compreensão de alfabetização são muitos os aspectos a serem considerados, dado ser esse processo de natureza complexa e multifacetada. Como expõe Soares (2008, p. 23), além das facetas, como a:

[...] psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística, é preciso acrescentar os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos [...]. Uma teoria coerente da alfabetização só será possível se a articulação e integração das várias facetas do processo forem contextualizadas social e culturalmente e iluminadas por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado. (SOARES, 2008, p. 23).

Do nosso ponto de vista, o processo de alfabetização ultrapassa o entendimento do acesso ao código escrito. É esse um processo de aprendizagem e desenvolvimento da escrita e da leitura *in continuum*. Argumentamos em favor da aprendizagem da leitura e da escrita (incluída a alfabetização) como processos constitutivamente dialógicos. De acordo com Bortolotto (2001, p. 6):

A palavra [...] não somente emerge e adquire significação a partir do contexto interindividual, mas também transforma-se num espaço onde vozes situadas em diferentes posições se cruzam e se confrontam. Ela é ‘produto da interação viva das forças’ (Bakhtin/Volochínov, 1990, p. 66).

Os PCN voltados aos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2001), como documentos orientadores para o ensino da leitura e da escrita e que têm como base a concepção sócio-histórica e dialógica da linguagem, em muito, ancorada nos escritos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2011, 2017; BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2009; VOLOCHÍNOV, 2017), se relacionarmos esta concepção ao que trata ali do ensino e da aprendizagem da leitura com a Postagem 2 – em seu conjunto de enunciados (imagem e escrita) é inegável o intento de valorização do papel da mediação nesses processos que visam à formação do leitor.

Estamos de acordo quanto à importância do papel da mediação na formação de leitores tanto no que diz respeito ao ensino institucionalizado ou fora dele. Contudo, especialmente no que é referido na Postagem 2, em certa medida, não ultrapassa metas mais ousadas quando se trata da formação do leitor.

⁴⁰ Sobre o tema alfabetização, consulte, por exemplo, *Alfabetização e letramento*, de Magda Soares (2008), *Alfabetização e letramento*, organizado por Roxane Rojo (1990), e *Ltramento e alfabetização*, Leda Verdiani Tfouni (2002).

Oliveira (2005) sustenta que a prática de leitura vem ao encontro da “necessidade” de o leitor ler (fruição ou quaisquer outros fins). Nessa direção, atos de leitura ultrapassam fins que não se afinam a atos dialógicos. O ato de ler é constituído na relação que o aprendiz mantém com todos os constuintes do tecido social na “rede múltipla do mundo escrito em que se enredam” (OLIVEIRA, 2005, p. 122) as relações dialógicas. Diante disso, no que diz respeito à formação do leitor, consideramos que a autora, com tal argumento, vem ao encontro do que é entendido no contexto da teoria bakhtiniana de linguagem, ou seja, o ser social é constituinte e constituidor da linguagem. Por conseguinte, e ampliando esse escopo teórico, é na alteridade (relação eu/outro) que nos constituímos como seres sociais, como sujeitos leitores, como sujeitos constantemente em formação, pelas múltiplas facetas dialógicas do tecido social.

Voltando à Postagem 2 e tendo em conta que o interlocutor pressuposto é o sujeito adulto, observamos a não ressonância da concepção de criança como sujeito interativo (algo já apontado neste trabalho). A aposta é na reprodução dos bons exemplos à criança para que esta haja “em espelho” em seu agir futuro dos contextos sociais com os quais partilha. A representação nessa postagem da criança espelhada como um homem adulto leva-nos a inferir a imagem de um sujeito idealizado, como representação de um “futuro”. Do nosso ponto de vista cronotópico, há aqui um equívoco: como seres sociais, constituímos-nos no grande tempo (BAKHTIN, 2011, 2017). Como educadores, trabalhamos o “presente” como “memória de futuro”, porém, na imagem, o ser do presente é sujeito-criança, é sujeito que pensa, é sujeito que não somente age de modo imitativo, mas é sujeito que reage diante do que vive, é sujeito que responde, é sujeito interlocutor. Então, dar a este sujeito-criança uma representação passiva (imitação/reprodução de bons exemplos à imagem de adulto), acreditamos ser uma compreensão limitativa do processo de formação do leitor, seja este na esfera pública (institucional ou não) ou privada (família). Na imagem do futuro – homem-adulto –, tanto nos enunciados discursivos como imagéticos, no que toca à educação (esfera pública ou privada), a memória do presente entra em choque com a compreensão de memória de futuro (BAKHTIN, 2011, 2017), porque esta não é uma projeção de um indivíduo idealizado – criança refletida em imagem de adulto –, a memória de futuro é formada no presente – se há imagem esta sempre será imagem refratada (BAKHTIN, 2011).

Charlot (2013), do ponto de vista pedagógico, atribui ao tempo significado ideológico:

Só as sociedades que se concebem, elas mesmas, como históricas projetam seus ideais numa teoria da infância. A diferença entre sociedade ideal e sociedade real exprime-se, então, por uma separação temporal que atua sobre

as três dimensões do passado, do presente e do futuro. (CHARLOT, 2013, p. 206).

Ainda na linha do pensamento do Charlot (2000, p. 33), que, aliás, vem ao encontro do que da concepção de criança nos PCN dos anos iniciais do ensino fundamental:

[...] um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos, movidos por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos; um ser social, que nasce, cresce em uma família (ou em um substituto da família) que ocupa uma posição em um espaço social que está inscrito em relações sociais); um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. Esse sujeito: age no e sobre o mundo; encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber; se produz ele mesmo, e é produzido através da educação.

Conceber a criança por essa perspectiva é considerar que a mesma tem posição diante das relações sociais, que não só absorve a cultura, mas também as produz.

A Postagem 3 a seguir, publicada no 1º de abril de 2016, preserva os mesmos enunciados presentes na Postagem 2, diferindo na imagem da personagem, nos tipos de fontes de letras, omitindo a informação que motivou a postagem anterior, isto é, o Dia Nacional da Alfabetização.

Postagem 3 - A leitura e o bom exemplo (1 abr. 2016)



Fonte: Reprodução da página do MEC no *Facebook*. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ministeriodaeducacao/photos/a.516922078355611/1009620525752428/?type=3&th eater>>. Acesso em 19 out. 2017.

A repetição de uma mesma postagem, praticamente idêntica a outra, acusa a intensão de reafirmação de concepção assumida pelo que é publicizado quanto à leitura e à formação do leitor

Feitas essas considerações, observamos em outra postagem, do dia 26 de julho de 2016, mais uma vez, a questão do incentivo à leitura e do “bom exemplo” para as crianças (Postagem 4).

Na imagem, que compõe a postagem, há um adulto lendo para quatro crianças, todas as personagens brancas⁴¹. Nela, há a frase “O importante é motivar a criança para leitura, para a aventura de ler”, do cartunista e escritor Ziraldo, com rica produção de livros voltados para o público infantil. Os livros com grande popularidade no contexto Brasil é *O menino maluquinho*, *A professora maluquinha*, ambos com adaptação para o cinema, e *Flicts*, o livro sobre a cor diferente.

Postagem 4 - O importante é motivar a criança para leitura



Fonte: Reprodução da página do MEC no *Facebook*. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ministeriodaeducacao/photos/a.516922078355611/1072621079452372/?type=3&theater>>. Acesso em: 19 out. 2017.

Já na descrição da imagem é publicizado o seguinte enunciado:

Vamos ler mais e incentivar as nossas crianças a descobrir o mundo da leitura?
Além de aprendizado e bem-estar, o hábito de ler proporciona momentos de alegria e muita imaginação.
Seja exemplo, contamos com você!

⁴¹ Cabe ressaltar que nesta dissertação não é foco de análise a questão racial. Contudo, fica a sugestão de investigação para futuros trabalhos de interessados sobre esse tema.

Assim como nas outras postagens, apesar de esse tipo de recurso nos recursos na redes sociais exija a formulação de enunciados concisos o reforço nessa postagem é de uma concepção estreita, que não avança, na direção do que atualmente se pesquisa e se defende para o entendimento de experiências da criança com o objeto e o que a esta relação está imbricado.

A concepção de leitura que ali circula, em certo sentido, é romantizada. A defesa de criação de hábito da leitura dimensiona essa experiência em via única, isto é, de ser a leitura uma prática de bem estar, de alegria. Nem sempre o ato da leitura desencadeia esses tipos vivências. Pela leitura podem emergir experiências não positivas; elementos verbo-visuais podem trazer à tona memórias dolorosas provocadas com essa aproximação com o objeto estético do que nele está contido.

Certamente, incentivar a criança a “descobrir o mundo da leitura”, motivá-la para tal fim, é algo que não contradizemos, pois é abrir o mundo para enunciados do outro, isso é uma ação pedagógica bem vinda (institucional ou não). Outras formas de ver, ler e pensar (de outros) provoca saltos qualitativos em direção à formação do leitor, qualifica passos de acesso a esse conhecimento.

Os PCN fazem uma crítica à questão do que se transformou o incentivo do hábito de ler, do ler como fruição, de bem-estar, que foi utilizado pelo mercado editorial, que trouxe a questão do texto adequado ao leitor iniciante, que:

[...] transbordou os limites da escola e influenciou até na produção editorial: livros com uma ou duas frases por página e a preocupação de evitar as chamadas “sílabas complexas”. A **possibilidade de se divertir, de se comover, de fruir esteticamente num texto desse tipo é, no mínimo, remota**. Por trás da boa intenção de promover a aproximação entre crianças e textos há um equívoco de origem: tenta-se aproximar os textos das crianças – simplificando-os –, no lugar de aproximar as crianças dos textos de qualidade. Não se formam bons leitores oferecendo materiais de **leitura empobrecidos**, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. **As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura**. (BRASIL, 1997a, p. 29, grifo nossos).

Assim, mais do que somente incentivar a ler, é necessário que o adulto medeie, qualitativamente, a prática da leitura, que reflita sobre o material a ser proporcionado à criança.

O enunciado de Ziraldo, “O importante é motivar a criança para leitura, para a aventura de ler”, é defensável, mas, como abordado, trata-se de um desafio complexo, ainda mais quando o interlocutor previsto para esse tipo de postagem é, provavelmente, o público

adulto, e sobre este uma página institucional não poderia minimizar a complexidade que envolve o ato da leitura, o hábito da leitura, a formação do leitor.

A leitura se concebida como uma prática social complexa comprometida com a formação de leitores críticos (conscientes), almejando a criação de condições para que a aprendizagem e o desenvolvimento desse conhecimento seja uma realidade a quaisquer sujeitos, um direito, evidenciamos, de todos. Os PCN reiteram que os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades dessa natureza (BRASIL, 1997b). Como documento orientador para prática magisterial, ao se pensar no professor nesse processo de corresponsabilidade para com a formação de leitores, o esperado é que o mesmo seja mediador dessa prática, cabendo a esse profissional e à escola a viabilização do acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinando-os a produzir e interpretar (BRASIL, 1997b).

As crianças, na visão de Ferreira e Oliveira (2007, p. 117), para aprenderem “[...] a ler a vida e o mundo de forma comprometida e não alienada, precisam de condições e de tempos para descobrirem quem são e quais os sentidos da sua existência e da dos outros, agindo cada vez mais pró-ativamente sobre o que as rodeia” (FERREIRA; OLIVEIRA 2007, p. 137).

Por oportuno e almejando discorrer sobre a próxima postagem, é importante destacar que no contexto que vimos fazendo sobre as Postagens 1, 2, 3 e 4, estas foram realizadas antes do processo de *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), que ocorreu entre 2 de dezembro de 2015 e 31 de agosto 2016, resultando foi a cassação do seu mandato, assumindo o vice-presidente da república, Michel Temer, com novo projeto de governo. Diante disso, percebeu-se na página do MEC no *Facebook* mudanças no projeto gráfico, com maior frequência de postagens e com inserção de postagens encaminhando discursos a favor da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Passamos, então, à próxima publicação, que traz o Dia Nacional da Leitura, comemorado no dia 12 de outubro (Postagem 5), e que foi instituído pela Lei nº 11.899, de 8 de janeiro de 2009, a qual ainda prevê a Semana Nacional da Leitura e da Literatura em todo o país (BRASIL, 2009). Nesse mesmo dia é comemorado o “Dia das Crianças” no Brasil.

Postagem 5 - Pesquisas comprovam que a leitura faz bem ao cérebro - 12 out. 2016



Fonte: Reprodução da página do MEC no *Facebook*. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ministeriodaeducacao/photos/a.516922078355611.1073741825.188209857893503/1134443779936768/?type=3&theater>>. Acesso em: 19 out. 2017.

Para tanto, reproduzimos, a seguir, enunciados da descrição da postagem:

Então, qual livro você está lendo? Recomenda? 😊
 Pesquisas científicas comprovam que o hábito de ler promove o desenvolvimento do cérebro
 Saiba mais: <https://goo.gl/AbdbnQ>

Apesar de no Governo Temer ter havido anúncio de novos rumos para diferentes setores, como economia, cultura, educação, meio ambiente, o que foi observado nas duas postagens que abarcam o período dos dados delimitados no escopo desta investigação retrata recuo à compreensão de leitura que vinha norteador pesquisas sobre esse conhecimento. O que nos chama a atenção é que o MEC valer-se desse mesmo argumento, o da cientificidade, para validar algo que já, até certo ponto, restringem os avanços que haviam sido atingidos até então. A defesa circunscreve o entendimento desse conhecimento advindos de teorias cognitivistas. Defesa esta, alertamos, que se contrapõe ao que é orientação, em nível federal, para o trabalho da docência com leitura, como já assinalado nesta dissertação.

De fato, a leitura promove o desenvolvimento do cérebro, mas não somente isso. No link disposto no enunciado da postagem, é pouco falado sobre a tal pesquisa científica que comprova que o hábito de ler promove o desenvolvimento do cérebro. O link disponibilizado

leva-nos a uma notícia no Portal do MEC⁴² (Anexo A), onde há algumas falas do Ministro da Educação, interino à época, sobre a importância da leitura e sobre o Dia Nacional da Leitura e da Literatura (inclusive, é possível ter acesso ao áudio da reportagem), há também argumentos de outras esferas ligadas à educação. No entanto, seja este ou aquele argumento apresentado, em tese, não considera aspectos sociais, históricos e culturais envolvidos, fundamentalmente, na apreensão desse conhecimento, que é a leitura. A relação conhecimento-indivíduo-coletividade fica, julgamos, subjugada.

Enquanto o texto da imagem que acompanha a Postagem 5 traz o enunciado “Todo mundo tem um livro preferido – 12 de outro Dia Nacional da Leitura” circundado por crianças com livros, o texto da imagem da Postagem 6, publicada no dia 13 de outubro de 2016, “Você sabia que várias funções da nossa mente são usadas durante a leitura?”, acompanhado da ilustração de um garoto de cuja cabeça saem formas circulares e coloridas com diversas representações de objetos de conhecimentos.

Ainda fazendo menção à Postagem 5, afirmar que “Todo mundo tem livro” é, no mínimo, subestimar qualquer entendimento por parte do cidadão brasileiro da realidade econômica e social do país, quando convivemos, aqui nos incluímos, com altíssimos índices de analfabetismo e em situação de vulnerabilidade social. Assim, ter acesso a esse objeto estético, não é realidade para todos, ao menos em nosso país⁴³.

Ressaltamos que a Postagem 6 foi republicada diversas vezes durante os anos de 2016 e 2017. Na descrição encontramos enunciado “Decifrar, compreender, generalizar, sintetizar ou até mesmo propor hipóteses são funções superiores da mente, usadas durante a leitura”, reforçando a função cognitivista das últimas postagens *corpus* investigado.

⁴² Disponível em: <<https://www.mec.gov.br/>>.

⁴³ De acordo com a quarta edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-Livro em 2018, 44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro. Disponível em: <<http://prolivro.org.br/home/ipl-na-midia/clipping/8522-44-da-populacao-brasileira-nao-le-e-30-nunca-comprou-um-livro-aponta-pesquisa-retratos-da-leitura-burn-book-sao-paulo-sp-30-03-2018>>.

Postagem 6 - Pesquisas comprovam que a leitura faz bem ao cérebro – 13 out. 2016



Fonte: Reprodução da página do MEC no *Facebook*. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ministeriodaeducacao/photos/a.516922078355611.1073741825.188209857893503/1136005853113894/?type=3&theater>>. Acesso em: 19 out. 2017.

A matéria⁴⁴ indicada na descrição da Postagem 6 não traz muitas informações sobre que pesquisas são essas, apenas colocam que “Talvez por isso, pesquisas científicas realizadas nos Estados Unidos – Universidade de Stanford – e na França – Unidade de Neuroimagem Cognitiva do Instituto Nacional Francês de Saúde e Pesquisa Médica (Inserm/Comissão de Energia Atômica e de Energias) comprovam que a leitura faz bem ao cérebro”. E, em seguida, trazem a fala do Ministro da Educação, Mendonça Filho, que observa: “Um jovem, uma criança que lê, amplia seu vocabulário, seu conhecimento, sua redação e escrita’, [...] ‘O conhecimento abre janelas para um mundo desconhecido, que é ampliado a partir da boa leitura”, e ainda que “Ler é aprender e é ampliar as oportunidades de educação para as crianças, jovens e adultos também. Ler é uma excelente prática que deve ser cada vez mais cultivada por todos nós”.

Nesse caso específico da postagem 6 são descritas como positivas no ato da leitura, quais sejam: decifrar, compreender, generalizar, sintetizar ou propor hipóteses.

Em relação à primeira função *decifrar*, os PCN indicam que “a capacidade de decifrar o escrito é não só condição para a leitura independente como – verdadeiro rito de passagem – um saber de grande valor social” (BRASIL, 1997b, p. 28), e esse movimento está relacionado às práticas discursivas, e que se dá na interação social dos interlocutores, não podendo

⁴⁴ Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=40291:estudos-comprovam-que-o-habito-de-ler-traz-beneficios-ao-cerebro&catid=211&Itemid=86>.

entendê-la quando não situada historicamente (VOLÓCHINOV, 2017). Também mencionam que o decifrar é uma das habilidades da leitura, porém, ela se dá nas relações entre os sujeitos. Em referência às estratégias de leitura, afirma que a criança as possam utilizar autonomamente “e coordenar, mesmo que com ajuda, os diferentes papéis que precisam assumir ao produzir um texto: planejar, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação” (BRASIL, 1997a, p. 80). Mais uma vez, é necessário salientar a importância que tem adulto/professor que estimule essas vivências, que não se dão de forma isolada.

Por fim, registramos a necessidade, ainda, de advogarmos em favor de uma concepção sócio-histórica de leitura com vistas à formação humanizadora do ser social, galgando o que lhe é de direito, ou seja, o acesso ao ensino público e de qualidade.

O que podemos acrescentar na linha dos enunciados analíticos desta seção, tomando como referência o conjunto das postagens e também por se tratar de uma comunidade virtual que visa uma relação interpessoal próxima entre discurso governamental e público interessado naquilo comporta à educação e, nesse campo, a leitura, é estarmos diante de publicações que retratem o que é desejo, o que é esperança de um povo (embora estejamos – como políticas públicas para leitura/ efetivo trabalho da/na sociedade – diante de desafios consideráveis quanto à formação de um leitor engenhoso, face possíveis tons interpretativos no ato de ler).

Por ser o espaço virtual do discurso governamental lócus de aproximação entre locutores, ensejava-se fosse esse discurso (ao menos em certo sentido) com estreita aproximação ao que a comunidade científica vem discutindo e divulgando neste nosso tempo contemporâneo, ou seja, que houvesse compromissos (ainda que, em tensão) leais a objetivos em direção à formação do sujeito como cidadão crítico, capaz de estabelecer com o outro relações responsivas e responsáveis para com a constituição da cultura e da história do homem (ser social) com compromissos que ultrapassem o individualismo tão presente nesse nosso século. O diálogo é condição da formação humanizadora – mas, diálogos que qualifiquem relações interativas, que estas sejam mais justas, por que mais equipolentes

5. REFLEXÕES FINAIS: “DE FEITO, MUITO A FAZER”

*Escrevo para recordar sons que, de outro modo, se
perderiam no lodo vertical da memória.*

[...]

Escrevo.

E ainda não sou capaz de dizer nada.

(Carlo Skliar, 2014).

O percurso nesses anos de formação no Mestrado se mostrou mais árduo do que o imaginado, momentos de autorreconhecimento, de pedir ajuda, de reflexão, muitas foram as batalhas pessoais e coletivas, de golpes, momento de retiradas de diretos, de impeachment, prisões injustas.

A proposta de pesquisa desta dissertação consistiu em analisar discursivamente a relação entre as políticas públicas (textos e documentos oficiais) brasileiras para leitura, voltadas à infância, tendo como referência àquelas relacionadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, e o que está sendo divulgado sobre a leitura na página oficial do Ministério da Educação (MEC) na rede social do *Facebook*.

Diante disso, voltando aos dados desta dissertação, no que se refere à produção de conhecimento no âmbito acadêmico, através do levantamento bibliográfico realizado no portal da BDTD e do levantamento de trabalhos nas Reuniões Nacionais da Anped, evidenciamos que há poucas produções acadêmicas sobre a relação entre políticas públicas brasileiras para leitura e infância, bem como a inexistência de estudos que analisem a divulgação dessas políticas nas redes sociais. Nessa perspectiva, os trabalhos contribuíram para pensar e repensar o processo de pesquisa e a temática aqui analisada.

Assim, ao encontro dos objetivos específicos desta dissertação, realizamos um mapeamento das políticas públicas brasileiras das últimas duas décadas referentes à leitura e que orientam os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir disso, selecionamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com foco no segundo volume destinado à Língua Portuguesa, pois no documento a leitura é um dos conteúdos do ensino da disciplina. Ao fazer essa escolha, foi apresentado no capítulo cinco as concepções de leitura ali assumidas. Nesse mesmo capítulo, foram analisadas as postagens do ponto de vista das concepções de leitura assumidas na página oficial do MEC na rede social *Facebook*.

Para tanto, apoiamo-nos na perspectiva sócio-histórica, a partir de uma linha teórico-metodológica, ancorada na perspectiva Análise Dialógica do Discurso de Bakhtin e seu

Círculo, que, para além de considerar a linguagem como objeto de estudo, produz saberes a respeito dos sujeitos e suas produções discursivas na relação com seus contextos sociais, culturais e históricos.

Ao analisar os PCN de língua portuguesa, percebeu-se que este se ancora em uma perspectiva interacionista da linguagem, em que o ler é uma prática de interação com os signos, permitindo a produção de sentido através da compreensão-interpretação desses signos. Já as análises desenvolvidas revelaram que as publicações na rede social têm público-alvo respondente as famílias e não necessariamente os professores, com a finalidade de informar este público.

Observou-se, ao refletir sobre a função desses enunciados da página governamental-oficial na rede social, que o mundo social textualmente mediado fornece uma tecnologia de poder e controle, bem como de vigilância (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

Nesse contexto, em tempos de retirada de direitos, de escola sem partido, estudar a leitura é ainda mais um ato político, que vai além do simples hábito, do prazer: “Entre a política e a leitura há uma analogia que nos ajuda a entender a nossa época. São dois hábitos que exigem esforço e que, depois de transpostas as dificuldades do hábito, se não definem um novo prazer, pelo menos nos ajudam na expansão de nossas visões de mundo” (TIBURI, 2018). Estudar os discursos proferidos nas páginas oficiais do governo federal nas redes sociais na internet é importante, e não somente, pois quem algum dia imaginou que essas redes sociais seriam tão basilares para se definir o futuro de um país com as suas publicações. Em vista disso, estudar os materiais que circulam na página oficial do MEC em rede social da internet foi fundamental para se entender as continuidades e discontinuidades, avanços e retrocessos no toca à compreensão do ato da leitura no contexto da formação do leitor. As redes sociais são o grande marco da fase atual da cibercultura, “um marco que está na agenda de preocupação do governo, das empresas, do mercado e, certamente, da educação”. Portanto, para Santaella (2013, p. 34-35), “Saber o que fazemos com as redes sociais digitais não é tão importante quanto saber o que as redes estão fazendo conosco”.

Esta investigação, dentro dos limites a que se restringiu, espera-se que tenha colaborado para a reflexão sobre as concepções leitura assumidas nas políticas públicas brasileiras e aquelas anunciadas nas páginas governamentais-oficiais nas redes sociais na internet. Almejamos que as análises e as reflexões apresentadas contribuam para o desenvolvimento de novas pesquisas a respeito das políticas públicas, sobretudo para leitura, e como elas são anunciadas nas redes sociais na internet.

Para finalizar, após esse período de pesquisa, enfatizo que é preciso reconhecer que o recorte temporal destinado à dissertação nem sempre (ou nunca) é o suficiente para que possamos esgotar todas as nossas questões. Assim como, reconheço-me como uma professora-pesquisadora em formação, que mesmo diante de todas as adversidades, devo estar atenta à escuta, ao outro, aos lampejos e aos “nãos da luz que nos ofusca” (DIDI-HUBERMAN, 2011), pois “a cada coisa que se ‘já sabia’ lhe cabe um século menos, e que ‘saber sobre uma flor é já tê-la murchado” (SKLIAR, 2014, p. 151). Nesse sentido, uma educação que anseia a transformação social espera que a leitura auxilie no desenvolvimento humano e constitua, antes de tudo, um instrumento de conscientização e libertação dos leitores (SILVA; ZILBERMAN, 2005).

Feita essas considerações, esta pesquisa não se encerra aqui, que ela possa encontrar outros leitores, pesquisadores, outros caminhos e outras redes, já que, como nos escreve Geraldi (2013a), “De feito, muito a fazer”.

REFERÊNCIAS

AIME, Marco. *Cultura*. Torino: Bollati Boringhieri, 2013.

AMANTE, Lúcia. Facebook e novas sociabilidades: contributos da investigação. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa Oliveira dos. *Facebook e educação: publicar, curtir e compartilhar*. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2014. p. 27- 46. Disponível: <<http://books.scielo.org/id/c3h5q>>. Acesso em: nov. 2017.

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 95-114.

ARAÚJO, Júlio. Reelaborações de gêneros em redes sociais. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (Org.). *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola, 2016. (Linguagens e Tecnologias, n. 2). P. 49-64.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WWF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma teoria do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos, SP: Pedro & João. 2012.

BAKHTIN, Mikhail M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. Tradução do russo de Aurora Fornoni Bernardini et al. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. (Linguagem e cultura, 18).

BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Tradução do russo de Paulo Bezzerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

BALDIN, Ana Luiza Menezes. *Continuidades e discontinuidades em representações do leitor infantil: uma análise de projeções discursivas do leitor da Folhinha de 1963 aos dias atuais*. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8307>>. Acesso em: out. 2017.

BARTON, David; LEE, Carmen. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola, 2015. (Linguagens e Tecnologias, n. 1).

BORTOLOTTI, Nelita. *A interlocução na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Texto e Linguagem).

BORTOLOTTI, Nelita. Gêneros do discurso na Pedagogia da Língua Portuguesa. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 24, n. 2, p. 419-447, jul./ dez. 2006.

BORTOLOTTI, Nelita. *O sentido da ciência no ato pedagógico: conhecimento teórico e na prática social*. 2007. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001. p. 91-104.

BRAIT, Beth. História e alcance teórico-metodológico. In: FIGARO, Roseli et al. *Comunicação e análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 82-98.

BRAIT, Beth. Estilo. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013a. p. 79- 102.

BRAIT, Beth. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, jul./dez. 2013b. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/16568>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 9-31.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: mar. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 19.402, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 18 nov. 1930. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>>>

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em: 7 jun. 2016.

BRASIL. Decreto nº 519, de 13 de maio de 1992. Institui O Programa Nacional de Incentivo à Leitura PROLER e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 maio de 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0519.htm>. Acesso em: out. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais*: introdução. Brasília, DF: SEF/MEC, 1997. v. 1. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais*: língua portuguesa. Brasília, DF: SEF/MEC, 1997. v. 2. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais*: língua portuguesa. 3. ed. Brasília, DF: SEB/MEC, 2001. v. 2.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm#art3>. Acesso em: ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Interministerial nº 1442, de 10 de agosto de 2006. Institui o Plano Nacional do Livro e da Leitura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 ago. 2011. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/08/2006&jornal=1&pagina=18&totalArquivos=128>>. Acesso em: 23 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.899, de 8 de janeiro de 2009. Institui o Dia Nacional da Leitura e a Semana Nacional da Leitura e da Literatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jan. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11899.htm>. Acesso em: nov. 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.559, de 1 de setembro de 2011. Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e da Leitura – PNLL e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 set. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7559.htm>. Acesso em 23 out. 2017.

BRASIL. Conselho de Defesa Nacional. Secretaria Executiva. Portaria nº 38, de 11 de junho de 2012. Homologa a Norma Complementar nº 15/IN01/DSIC/GSIPR. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jun. 2012. Disponível em: <<https://www.governodigital.gov.br/documentos-e-arquivos/legislacao/1%20-%20Portaria%2038%2011-06-12>>. Acesso em: nov. 2018.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. *Manual de orientação para atuação de mídias sociais: identidade padrão de comunicação digital do poder executivo federal*. Brasília, DF: Secom, dez. 2014. Disponível em: <http://www.secom.gov.br/pdfs-da-area-de-orientacoes-gerais/internet-e-redes-sociais/secommanualredessociaisout2012_pdf.pdf>. Acesso em: nov. 2018.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 jul. 2017. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>>. Acesso em: 23 out. 2017.

BRYAN, Kaluana Nunes Bertoluci. *Práticas de letramento na interação em sala de aula: a constituição de uma comunidade de leitores no 5º ano do ensino fundamental*. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7620>>. Acesso em: out. 2017.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Três concepções para o estudo de redes sociais. ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (Org.). *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola, 2016. (Linguagens e Tecnologias, n. 2). p. 33-48.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede: do conhecimento à política. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Org.). **A sociedade em rede: do conhecimento à ação política**. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 2005. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/a_sociedade_em_rede_-_do_conhecimento_a_acao_politica.pdf>. Acesso em: jul. 2018.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARTIER, Roger. Novas tecnologias e a história da cultura escrita: obra, leitura, memória e apagamento. *Leitura: teoria & prática*, São Paulo, v. 35, n. 71, p. 17-29, 2017. Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/628/397>>. Acesso em: jun. 2018.

CORRADINI, Suely Nercessian. *Indicadores de qualidade na Educação: um estudo a partir do PISA e da TALIS*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2284>>. Acesso em: out. 2017.

CORSI, Fabrícia Aparecida Migliorato. *Uma análise discursiva do que dizem alunos de escolas públicas sobre a leitura e sobre si como leitores*. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8854/TeseFAMC.pdf?sequence=1>>. Acesso em: out. 2017.

COSSETTI, Melissa Cruz. Facebook chega a 2 bilhões de usuários. *Techtudo*, São Paulo, 27 jun. 2017. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/noticias/2017/06/facebook-chega-a-2-bilhoes-de-usuarios.ghtml>>. Acesso em: nov. 2017.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Tradução de Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. Tradução de Paulo Neves. 2. ed. 3. reimp. São Paulo: Editora 34, 2018.

DUARTE, Natália Seeger. *Redes, malhas e mãos: o processo artesanal da rede de pesca do mar ao ateliê*. 2018. 122p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

EMERSON, Caryl. Palavra exterior e fala interior: Bakhtin e Vygotsky e a internalização da linguagem. In: RIBEIRO, Ana Paulo Goulart; SACRAMENTO, Igor (Org.). *Mikhail Bakhtin: linguagem cultura e mídia*. São Carlos, SP: Pedro e João, 2010. p. 65-91.

FALEIROS, Vicente de Paula. *A política social do Estado Capitalista*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e o processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 33-96.

FARACO, Carlos Alerto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2016. (Linguagem, n. 33).

FERREIRA, Fernando Ilídio; OLIVEIRA, Joaquim Marques de. Escola e Políticas Educativas: lugares incertos da criança e da cidadania. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 25, n. 1, p. 127-148, jan./jun. 2007.

FERRO, Marcela Coladello. *A leitura através do currículo: uma análise do PCN de Língua Portuguesa – a compreensão em foco*. 2012, 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92285/ferro_mc_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

FINARDI; Kyria; PORCINO, Maria Carolina. Facebook na ensinagem de inglês como língua adicional. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (Org.). *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender*. São Paulo: Parábola, 2016. (Linguagens e Tecnologias, n. 2). p. 93-109.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 161-193.

FRAGOSO, Suely. Apresentação. In: RECUERO, Raquel. *Redes Sociais na Internet*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014. (Coleção Cibercultura). p. 9-14.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

FUZA, Ângela Francine. *O conceito de leitura na Prova Brasil*. 2010. 113 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2010. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/affuza.pdf>>. Acesso em: out. 2017.

GATTI, Bernadete A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Líber Livro, 2006.

GATTI, Bernadete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012.

GEGe. Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. *Palavra e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. 2. ed. São Carlos, SP: Pedro & João, 2013. (Cadernos de estudos I para iniciantes).

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação*. 2. ed. Campinas, SP: Mercados das Letras, 2009.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos, SP: Pedro & João, 2010.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 88-103.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013a. (Coleção Linguagem).

GERALDI, João Wanderley. Introdução: o mundo não nos é dado, mas construído. In: VOLOCHÍNOV, Valentin N. *A construção da Enunciação e Outros ensaios*. São Carlos, SP: Pedro & João, 2013. p. p. 7-27.

GOMES, Luiz Fernando. Redes sociais e escola: o que temos de aprender? In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (Org.). *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola, 2016. (Linguagens e Tecnologias, n. 2). p. 81-92.

GRILLO, Sheila V. de Camargo. Esfera e campo. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 133-160.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, ano 21, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em: mar. 2018.

HOLQUIST, Michael. A fuga do cronotopo. In: BEMONG, Nele et al. *Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas*. Tradução de Oziris Borges Filho et al. São Paulo: Parábola, 2015. (Teoria Literária, n. 2). p. 34-51.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos e o que se faz? In: BUZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2012. (Estratégias de ensino, n. 2). p. 37-55.

KLEIMAN, Angela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010.

KLEIMAN, Angela. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. In: RÖSING, Tania Mariza K. (Org.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. 2 ed. Passo Fundo: UPF, 2005.

KRAMER, Sonia. Infância e Sociedade: o conceito de infância. In: KRAMER, Sonia. *A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982. p. 15-47.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 7, p. 21-41, jan./abr. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n106/n106a06.pdf>>. Acesso em: jul. 2017.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita de professores e duas histórias de vida e formação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 106, mar. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n106/n106a06.pdf>>. Acesso em? 11 set. 2017.

KRAMER, Sonia; ABRAMOVAY, Miriam. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 52, p. 103-107, fev. 1985. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1367/1368>>.

KURTZ, João. Facebook domina ranking de redes sociais mais usadas no mundo. *Techtudo*, São Paulo, 30 jul. 2017. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/noticias/2017/07/facebook-domina-ranking-de-redes-sociais-mais-usadas-no-mundo.ghtml>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

LIMA, Raquel Freitas. **O par post/comentário em rede social: um estudo a partir da noção de gêneros textuais**. 2015. 185f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8713>. Acesso em: jul. 2018.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva. O processo de alfabetização escolar: revendo algumas questões. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 24, n. 2, p. 449-474, jul./dez. 2009.

LEMONS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 5. Ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2010. (Coleção Cibercultura).

LOPES, Luiz Paulo da Moita. *Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa*. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita. *Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2014. (Lingua[gem], n. 19). p. 85-107.

LOMBARDI, Roseli Ferreira; ARBOLEA, Tânia Aparecida. Estratégias de leitura nos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: MAGALHÃES, José Sueli; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Múltiplas perspectivas em Linguística**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2008. P. 2873-2880. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_347.pdf>. Acesso em: out. 2017.

LÖWY, Michael. *Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez, 2015.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2013. (Série Trilhas).

MACEDO, Mélia Mara Rezende. *“Você tem Face?” Sobre crianças e redes sociais online*. 2014. 296p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://proped.pro.br/teses/teses_pdf/2006_1-205-DO.pdf>. Acesso em: jun. 2018.7

MARQUES NETO, José Castilho (Org.). *PNLL: textos e história*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARQUES, Leonardo Brandão. *Estudo de inserção de jogos computadorizados como recurso complementar ao ensino de leitura*. 2014. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/5997>>. Acesso em: out. 2017.

MARTINS, Maria Helena. Palavra e Imagem: um diálogo, uma provocação. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991. (Coleção Repensando o ensino). p. 95- 105.

MATOS, Patrícia Ferraz de. Redes emaranhadas no ciberespaço: indivíduos, objetos virtuais e ideias em circulação. In: PIRES, Helena et al. (Coord.). *Cibercultura: circum-navegações em redes transculturais de conhecimento, arquivos e pensamento*. Braga: Húmus, 2017.

Disponível em:

<http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/2803/2710>. Acesso em: set. 2018.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MIGUEL, Carolina Mariane. *Leitura e escrita na educação infantil: concepções e práticas em uma escola pública de Santo André – SP*. 2015. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, Osasco, SP, 2015. Disponível em: <<https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1208>>. Acesso em: out. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 9-29.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 167-176.

MIRANDA, Marília Gouvea de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Silvia T. N.; CODO, Wanderley (Org.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 124-135.

MOLON, Newton Duarte; VIANNA, Rodolfo. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 142-165, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v7n2/10.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

MORSON, Gary S.; EMERSON, Caryl. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, Ana Arlinda. *Leitura, literatura infantil e doutrinação da criança*. Cuiabá, MT: EdUFMT; Entrelinhas, 2005.

OLIVEIRA, Antonio D.; PRADOS, Rosália Maria Neto. Políticas públicas para o livro, leitura, literatura, biblioteca no Brasil. *Información, cultura y sociedad*, Buenos Aires, p. 99-101, n. 32, jun. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.org.ar/pdf/ics/n32/n32a06.pdf>>. Acesso em: out. 2018.

OLIVEIRA, Jair Antonio. Comunicação e Educação: uma perspectiva pragmática. *Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação*, Covilhã, PT, 2006. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/oliveira-jair-comunicacao-educacao.pdf>>.

PAIVA, Vera Lúcia M. de Oliveira. Facebook: um estado atrator na internet. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (Org.). *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola, 2016. (Linguagens e Tecnologias, n. 2). p. 65-92.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. *Currículo sem Fronteiras*, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 50-64, jan./abr. 2015a. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/pereira.pdf>>. Acesso em: abr. 2018.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Precisamos conversar! Questões para pensar a pesquisa com crianças na cibercultura. In: REIS, Magali dos; GOMES, Lisandra Ogg (Org.). *Infância: sociologia e sociedade*. São Paulo: Levana, 2015b. p. 289-302.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SALGADO, Raquel; SOUZA, Solange Jobim. Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 138, p. 1019-1035, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a16.pdf>>. Acesso em: abr. 2018.

PEREIRA, Rodrigo Acosta. *O gênero carta de conselhos em revistas online: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda*. 2012. 261 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PLLG0521-T.pdf>>. Acesso em: jan. 2018.

PEROTTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990. (Novas buscas em educação, v. 38).

PONZIO, Augusto. *La rivoluzione bachtiniana: il pensiero di Bachtin e l'ideologia contemporanea*. Bari: Levante, 1997. (I problemi della scienza, n. 4).

PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa Oliveira dos. *Facebook e educação: publicar, curtir e compartilhar*. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2014. Disponível: <<http://books.scielo.org/id/c3h5q>>. Acesso em: nov. 2017.

PRADO, Ana Paula do. *Um olhar sensível e político sobre espaço de leitura: estudo de caso a partir do Literatório*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2010. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3058?show=full>>. Acesso em: out. 2017.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, João M. M.; PRONKO, Marcela (Org.). *A demolição dos direitos: um exame das políticas públicas do Banco Mundial para educação e saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014. p. 89-112.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. Articulação entre educação infantil e anos iniciais: o direito à infância na escola! In: FLÔR, Delânea Cristina; DURLI, Zenilde (Org.). *Educação infantil e formação de professores*. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2012. p. 193-210.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana C. de. Infância, escola e formação de professores: relações e práticas pedagógicas em debate. In: GRANDO, Beleni S.; CARVALHO, Diana C. de; DIAS, Tatiane L. *Crianças – Culturas e práticas educativas*. Cuiabá: EdUFMT; Florianópolis, SC: Núcleo de Publicações do CED/UFSC, 2016;. p. 125-147.

RECUERO, Raquel. *Redes Sociais na Internet*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014. (Coleção Cibercultura).

RECUERO, Raquel. Discurso mediado por computador nas redes sociais. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (Org.). *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola, 2016. (Linguagens e Tecnologias, n. 2). p. 17-32.

RIBEIRO, Cristiane Uebe. *O uso do Facebook e suas interfaces com o processo ensino-aprendizagem em uma escola mineira de Ensino Médio*. 2017. 287 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, MG, 2017. Disponível em: <<https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/DissertacaoCristianeUebeRibeiro.pdf>>. Acesso em: mar. 2018.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. Conclusão. Arte de governar crianças: lições do passado e do presente. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 323-329.

ROHLING, Nívea. *A atuação do professor de língua portuguesa discursivizada por licenciandos na Educação a Distância: o embate entre o discurso da tradição e o discurso teórico*. 2012. 381p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PLLG0512-T.pdf>>. Acesso em: jan. 2018.

ROHLING, Nívea. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, DF, v. 15, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/11815/8799>>. Acesso em: mar. 2018.

ROHLING, Nívea; REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi; BORTOLOTTI, Nelita. Mídias sociais digitais de resistência no espaço escolar. *Linguagem em Discurso*, Tubarão, SC, v. 18, n. 2, 2018. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/6521/3876/>. Acesso em: ago. 2018.

ROJO, Roxane (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

ROJO, Roxane. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 28, n. 2, p. 433-465, jul./dez. 2010.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). *Escol@ Conecta@: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013. (Estratégias de Ensino, n. 40).

ROJO, Roxane; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguagens códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares pra o Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 2004. p. 14-59.

RUCINSKI, Vilson R. D. *Os discursos sobre a identidade docente em espaços de escritas online: valoração e reenuniação discursiva*. 2017. 152f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Tecnológica do Paraná, Curitiba, PR, 2017. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2748/1/CT_PPGEL_M_Rucinski%2c%20Vilson%20Rodrigo%20Diesel_2017.pdf>. Acesso em: ago. 2018.

SANTAELLA, Lúcia. Intersubjetividades nas redes digitais: repercussões na educação. In: PRIMO, Alex (Org.) *Interações em rede*. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 33-47.

SANTOS, Edméa; ROSSINI, Tatiana Stofella Sodré. Comunidade REA-Brasil no Facebook: um espaço de ativismo, autorias, compartilhamentos e inquietações. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa Oliveira dos. *Facebook e educação: publicar, curtir e compartilhar*. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2014. p. 85- 112. Disponível: <<http://books.scielo.org/id/c3h5q>>. Acesso em: nov. 2017.

SANTOS, Elves Henrique dos; LOPES, Rodrigo P. R.; COVALESKI, Rogério. Análise de ações com apelo infantil por bancos: CEF - “Lê pra Mim?” e Itaú - “Leia para uma Criança”. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE, 18., 2016, Caruaru. *Anais...* Caruaru, PE: Intercom, 2016. Disponível em: <<http://www.portalintercom.org.br/anais/nordeste2016/resumos/R52-1944-1.pdf>>. Acesso em: out. 2018.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. *As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente*. 2014. 282f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/135380/334486.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: out. 2018.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Partilha e conflito de interpretações: um caminho para o desenvolvimento da linguagem do leitor infantil. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante et al. *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989. (Série Novas Perspectivas, n. 31). p. 43-52.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Educação Contemporânea).
SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências de ensino. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 17, n. 31, p. 11-19, jan./jun. 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Condições para fazer leitores nas escolas brasileiras: do medonho ao sem-vergonha. In: FERREIRA, Norma S. A. (Org.). *Leitura: um cons/certo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003. p. 19-43. (Edição Especial 25 anos COLE).

SILVA, Ezequiel Theodoro; ZILBERMAN, Regina. Pedagogia da leitura: movimento e história. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005. p. 111-115. (Série Fundamentos).

SILVA, Juliana Pereira; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 23, p. 41-64, jan./jul. 2005.

SILVA, Maria Vitoria da. *A leitura na escola: concepções de professores de diferentes disciplinas das séries finais do Ensino Fundamental*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2428/DissMVS.pdf?sequence=1>>. Acesso em: out. 2017.

SILVA, Mariane Éllen da. *Crianças, docências, leitura e escrita: um estudo sobre o Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa – PNAIC*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18110>>. Acesso em: out. 2017.

SILVA, Marta Benjamin da; BERNARDIDO, Maria Cleide R.; NOGUEIRA, Carine Rodrigues. Políticas Públicas para a Leitura no Brasil: implicações sobre a leitura infantil. *Ponto de Acesso*, Salvador, BA, v. 6, n. 3, p. 20-46, abr. 2012. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/6437>>. Acesso em: 20 set. 2017.

SILVA, Rosyane da; FUZA, Ângela Francine. Conceitos de leitura em documentos oficiais nacionais e estaduais. *Desafios*, Erechim, RS, v. 3, n. 1, 2016.

SILVA, Simone Bueno Borges. *Formação de professores e PCN: um olhar sobre leitura e o material de leitura*. 2003. 160f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/269266/1/Silva_SimoneBuenoBorges_D.pdf>.

SILVEIRA, Carolina Coury. *Mapeamento de repertórios de leitura e escrita em escolas com baixos índices na Prova Brasil*. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/6060>>. Acesso em: out. 2017.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes Sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, Mário L. N.; LARA, Angela M. B. (Org.). *Políticas para educação: análises e apontamentos*. Maringá, PR: Eduem, 2011. p. 15-38. Disponível em: <<http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/capitulo-eneida.pdf>>. Acesso em: abr. 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>>. Acesso em: 7 nov. 2017.

SKLIAR, Carlos. *O ensinar enquanto travessia: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação*. Salvador, BA: EDUFBA, 2014.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos leitores. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante et al. *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989. (Série Novas Perspectivas, n. 31). p. 23-41.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Estatuto do sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, Marcos C.; KUHLMANN JUNIOR, Moysés (Org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 99-127.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: 2012.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: out. 2018.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. (Série Ideias sobre Linguagens).

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013a. p. 11-36.

SOBRAL, Adail. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa de ciências humanas. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013a. p. 103-121.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Das significações na língua ao sentido na linguagem: parâmetros para uma análise dialógica. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 18, n. 2, p. 307-322, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/6515/3870>. Acesso em: set. 2018.

SOUZA, Ingobert Vargas de. *Políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: acervos para os anos iniciais do ensino fundamental*. 2015. 190p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SOUZA, Silvana Paulina de. *Estratégias de leitura e o ensino do ato de ler*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Carlos, SP, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/110463>>. Acesso em: out. 2017.

SOUZA, Solange Jobim e. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (Org.). *Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 77-94.

SOUZA, Solange Jobim e. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 13. ed. 4. reimp. Campinas, SP: 2014. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SOUZA, Solange Jobim e; ALBUQUERQUE, Elaine D. Porto e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, n. 2, 109-122, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v7n2/08.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2018.

STAM, Robert. Bakhtin e a crítica midiática. In: RIBEIRO, Ana Paulo Goulart; SACRAMENTO, Igor (Org.). *Mikhail Bakhtin: linguagem cultura e mídia*. São Carlos, SP: Pedro e João, 2010. p. 331-357.

STELLA, Paulo Rogerio. Palavra. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 177-190.

TIBURI, Marcia. Ler ou não ler, eis a questão: uma crônica sobre livros e leitura. *Revista Cult*, São Paulo, 4 jul. 2018. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/cronica-leitura-politica/>>. Acesso em: 8 jul. 2018.

TIC Kids Online Brasil: pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil 2016 = ICT Kids Online Brazil: survey on Internet use by children in Brazil 2016. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_KIDS_ONLINE_2016_LivroEletronico>.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 47).

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. 4. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

VIGOTSKI, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (Psicologia e Pedagogia).

VOLÓCHINOV, Valentin. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Tradução de João Wanderley Geraldi e Valdemir Miotello. São Carlos, SP: Pedro & João, 2013.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 10. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991. (Novas Perspectivas, n. 1). p. 9-22.

ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outras leituras. In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Linguagem e educação). p. 71-87.

ZILBERMAN, Regina. A leitura no Brasil: sua história e suas instituições. *Memória de Leitura*, Campinas, SP, [201?]. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio32.html>>. Acesso em: maio. 2016.

ANEXO A – Notícia MEC: Pesquisas científicas comprovam que o hábito de ler promove o desenvolvimento do cérebro

DIA NACIONAL DA LEITURA

Pesquisas científicas comprovam que o hábito de ler promove o desenvolvimento do cérebro

Terça-feira, 11 de outubro de 2016, 19h02



Tweetar

Compartilhar



Ministério da Educação

Dia Nacional da Leitura desperta para o hábito de ler

SOUNDCLOUD



Política de Cookies



Decifrar, compreender, generalizar, sintetizar ou até mesmo propor hipóteses são funções superiores da mente, usadas durante a leitura. Talvez por isso, pesquisas científicas realizadas nos Estados Unidos – Universidade de Stanford – e na França – Unidade de Neuroimagem Cognitiva do Instituto Nacional Francês de Saúde e Pesquisa Médica (Inserm/Comissão de Energia Atômica e de Energias) comprovam que a leitura faz bem ao cérebro.

No Brasil, além de reconhecer a importância da prática, é celebrado o 12 de outubro como Dia Nacional da Leitura, instituído pela Lei nº 11.899, de 8 de janeiro de 2009, que instituiu, também, a Semana Nacional da Leitura e da Literatura.

“Um jovem, uma criança que lê, amplia seu vocabulário, seu conhecimento, sua redação e escrita”, observa o ministro da Educação, Mendonça Filho. “O conhecimento abre janelas para um mundo desconhecido, que é ampliado a partir da boa leitura.”

Cérebro – De acordo com a professora e escritora Lucília do Carmo Garcez, doutora em linguística aplicada, a leitura é fundamental para o desenvolvimento do ser humano. “É como se fosse uma expansão do cérebro”, diz. Ela faz uma comparação com o aprendizado audiovisual, no qual a pessoa age de forma mais passiva. “Na leitura, é preciso ativar diversas camadas de reflexão para compreender.”

Escritora de livros infantis há mais de 20 anos, Lucília destaca a necessidade de uma alfabetização sólida para transformar uma pessoa em leitor. “É importante assegurar que as pessoas tenham uma alfabetização bem consolidada e, depois disso, é preciso que a sociedade valorize a leitura”, afirma.

Além do acesso aos livros, a escritora salienta a importância de as escolas contarem com bibliotecas e de as crianças frequentarem esses espaços. Outras atividades, como feiras de livros e debates com escritores, são citadas. “É preciso que as crianças vejam os leitores lendo e que sejam motivadas a procurar leituras com respostas às indagações interiores que elas têm”, destaca.

Sempre envolvida com o estímulo à leitura, Lucília também visita escolas e conversa com as crianças sobre os mais diversos temas, dentre eles, as temáticas de seus livros. Dentre suas últimas publicações está *Tonho e os Dragões*, sobre um menino com leucemia. A obra foi escrita para o Hospital da Criança. Outro livro recente é *Palavras Mágicas*, sobre uma criança que sonha estar em um tapete mágico. Ela desce em um parque de diversões sem bilheteria. Tudo é feito por meio de palavras e boas maneiras, como por gentileza, por favor, com licença, eu gostaria e muito obrigado. A escritora faz parte do grupo Casa de Autores.

Fábulas – Com a mesma vontade, a professora Heudonéia Rocha Bassetto desenvolve projetos na Escola Estadual José dos Santos, da rede de ensino do município paulista de Jales. No ano passado, um dos projetos, *Na Trilha das Autorias Misteriosas*, foi selecionado entre os ganhadores do Prêmio Professores do Brasil. Este ano, o projeto *Fábulas* promove leitura, escrita e revisão textual.

O resultado da iniciativa foi uma coletânea de fábulas, feita pelos alunos do quarto ano do ensino fundamental e entregue para a sala de leitura para fazer parte do acervo da escola. “Para o aluno escrever um texto de qualidade ele precisa saber o porquê de escrever esse texto. Quem vai ler o texto? Onde ele vai circular? Qual gênero e qual vai ser a estrutura desse texto? Tudo isso foi trabalhado”, garante a professora.

“Esse projeto tem um propósito didático, porque neles os alunos se sentem parte do processo e do trabalho, se sentem responsáveis pelo que estão fazendo”, acrescenta Heudonéia, ao afirmar que com metas as crianças se envolvem com mais entusiasmo nos projetos.

“Dá gosto de fazer a leitura dos textos produzidos por eles. Trabalham com descrições de cenário, de personagem, marcadores temporais e até técnicas discursivas para evitar a repetição de elementos de ligação”, completa Heudonéia Rocha Bassetto, ao comentar a qualidade dos textos produzidos pelos futuros escritores.

“Ler é aprender e é ampliar as oportunidades de educação para as crianças, jovens e adultos também. Ler é uma excelente prática que deve ser cada vez mais cultivada por todos nós”, conclui o ministro.

Assessoria de Comunicação Social

Confira a Lei nº 11.899, de 8 de janeiro de 2009

◀ Próxima

TEMA: EDUCAÇÃO BÁSICA

Anterior ▶

Assunto(s): [educação básica](#) - [leitura](#)

