

A leitura nas propostas curriculares do município de Florianópolis e do estado de Santa Catarina – perspectivas teóricas para a formação de leitores
Reading in curriculum proposals of Florianópolis and of the state of Santa Catarina – theoretical perspectives for reader formation

Maria Salete¹
Ana Cláudia de Souza²

RESUMO: Neste artigo, analisam-se as concepções de leitura nas Propostas Curriculares de Florianópolis e de Santa Catarina, os aportes teóricos que as embasam e a articulação entre esses aportes, na perspectiva que estes documentos oficiais apresentam quanto à orientação para formação de leitores. Os resultados mostram que os documentos tomam por base leitura como interação (sociodiscursiva); todavia, predomina a concepção descendente de leitura, e seus autores recorrem à perspectiva da Psicolinguística para dar conta dos aspectos cognitivos da leitura, sem, entretanto, apresentar os devidos fundamentos para isso. Apesar das articulações com outras correntes teóricas, há apagamento das mesmas. No que tange à esperada orientação para formação de leitores na educação básica que estes documentos deveriam garantir, os conflitos e os apagamentos teóricos identificados podem, sobremaneira, dificultar o acesso e a compreensão dos professores acerca desta fundamental competência que cabe à educação básica ensinar e desenvolver: a leitura.

¹ Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Linguística - UFSC, professora do Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Camboriú. E-mail: mar_sal64@hotmail.com

² Professora do Programa de Pós Graduação em Linguística - UFSC, Mestre e Doutora pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: anacs3@gmail.com.

Revista Língua & Literatura	Frederico Westphalen	v. 17	n. 30	p. 195 - 214	Recebido em: 01 nov 2015. Aprovado em: 03 dez. 2015.
-----------------------------	----------------------	-------	-------	--------------	---

Palavras-chave: Propostas Curriculares. Leitura. Concepções de leitura. Formação de leitores.

INTRODUÇÃO

No final da década de 90, o Ministério da Educação (MEC) elaborou e distribuiu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com o objetivo de sistematizar e assegurar a formação básica comum de ensino a todo o território nacional, respeitando a diversidade e os valores culturais e artísticos nacionais e regionais (BRASIL, 1998). Os PCN são diretrizes separadas por disciplinas e não obrigatórias por lei, que visam subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular, a formação inicial e continuada dos professores, as discussões pedagógicas internas às escolas, a produção de livros e outros materiais didáticos e a avaliação do sistema de educação. Os PCN foram criados em 1997 e funcionaram como referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular dos estados até a definição das diretrizes curriculares.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) são normas obrigatórias para a Educação Básica, que embasam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, orientando seus currículos e conteúdos mínimos. Essas diretrizes são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), assegurando a formação básica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e definindo competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (BRASIL, 2013). Com base nos PCN e nos DCN, as Secretarias de Educação estaduais e municipais elaboraram suas propostas curriculares ou diretrizes-base de ensino e aprendizagem, visando atender às especificidades de cada região.

No que se refere à orientação para formação de leitores, os PCN postulam que leitura “é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto” (BRASIL, 1998, p.94). Ressaltam também que não se trata de simples extração de informações da escrita, de decodificação letra por letra, palavra por palavra. O documento afirma ainda que leitura

Maria Salete

Ana Cláudia de Souza

192

é uma atividade que implica compreensão, e que o trabalho com leitura tem por finalidade a formação de leitores competentes. Os PCN consideram que um leitor competente “é capaz de selecionar, dentre os trechos (*sic*)³ que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de formas a atender a essa necessidade” (BRASIL, 1998, p. 41). Nesse excerto, apesar de citar estratégias de leitura, não há referência teórica a respeito. Em nota de rodapé, o documento explica que:

As estratégias são um recurso para construir significado enquanto se lê. Estratégias de seleção possibilitam ao leitor se ater apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes; de antecipação permitem supor o que ainda está por vir; de inferência permitem captar o que não está dito explicitamente no texto e de verificação tornam possível o “controle” sobre a eficácia ou não das demais estratégias (BRASIL, 1998, p. 41).

Os excertos acima poderiam remeter ao pensamento de Solé (2009), quando afirma que a leitura deve ser orientada por um objetivo e pela utilização de estratégias – procedimentos metacognitivos que possibilitam a compreensão do texto. Remetem ainda à leitura como instrumento para se atingir um objetivo prático da vida em sociedade. Desta forma, ficam evidentes os aspectos cognitivos e sociais da leitura, que necessariamente devem ser explorados na formação do leitor; no entanto, apenas os aspectos sociais são fundamentados teoricamente. O documento orienta a elaboração das diretrizes nas esferas estadual e municipal em todo o país, a partir da concepção de leitura como interação, numa perspectiva do interacionismo sociodiscursivo.

Nesta pesquisa aqui apresentada, subsidiando-se teoricamente na Psicolinguística, considera-se que a leitura é um processo complexo, para o qual concorrem diferentes fatores, os quais envolvem desde a situação, o contexto, as características do texto – forma, conteúdo, linguagem – até as características do leitor – conhecimento prévio, expectativas, objetivos da leitura, estado emocional e físico, motivação -, sendo o resultado desse processo a produção de sentidos acerca do que foi lido (SOLÉ,

³ Cabe destacar que nos PCN de Ensino Médio de Língua Portuguesa aparece o termo “trechos”, enquanto nos PCN de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª Série aparece a palavra “texto”, o que indica possível erro de digitação nos PCN de Ensino Médio.

2009; SCLiar-CABRAL; SOUZA, 2011; SOUZA, 2012). A compreensão do texto, resultado desse processo complexo, requer a aplicação eficaz de estratégias de leitura que permitam ao leitor aprimorar sua atividade de produção de sentidos do escrito. É a partir dessas concepções que as análises aqui descritas são realizadas.

Neste estudo, buscam-se identificar os referenciais utilizados para fundamentar a Proposta Curricular de Santa Catarina⁴ e de Florianópolis, em relação ao ensino de leitura e à formação de leitores, analisando como essas escolhas teóricas são apresentadas, as possíveis articulações existentes, bem como os prováveis apagamentos teóricos, comuns a documentos norteadores do ensino.

Para organizar o relato deste estudo, apresentam-se inicialmente as análises da Proposta Curricular do Município de Florianópolis, a seguir, são apresentadas as análises da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, ambas focalizando concepções de leitura e os aportes teóricos que as embasaram em contraponto com o que postula a Psicolinguística.

1. A leitura na Proposta Curricular da Rede Municipal de Florianópolis

A Proposta Curricular de Florianópolis, publicada em 2008, foi construída a partir de outros documentos oficiais, a saber: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade e no Pró-letramento – programa de formação continuada de professores dos anos-séries iniciais do ensino fundamental (FLORIANÓPOLIS, 2008).

Cabendo ao município a responsabilidade pela educação do primeiro ao quinto ano (ainda que algumas escolas estaduais também ofertem essas séries), há uma evidente atenção ao ensino de leitura emergente, durante a educação infantil, à leitura inicial - etapa da decodificação - no primeiro e segundo ano, e à leitura nas séries intermediárias – etapa do “aprofundamento da aprendizagem do código e desenvolvimento das habilidades básicas de

⁴ Foi analisado o caderno da disciplina Língua Portuguesa (1998). Em 2014, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina deu início ao processo de atualização e reorganização da Proposta Curricular da rede estadual de ensino.

leitura oral e silenciosa” (ALLIENDE; CONDEMARIN, 2008, p.86).

Especificamente em relação à linguagem, a proposta organiza-se em dois capítulos: o primeiro trata do “Processo de Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” e o segundo trata da “Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras”. A análise dos aspectos referentes ao tratamento dado à questão da leitura foi focada nesses dois capítulos. No entanto, por considerar que o ensino de leitura deve ser um compromisso de todas as áreas, para fins desta análise, os demais capítulos foram lidos, a fim de verificar se as áreas contemplam questões relativas ao tema. Constatou-se que outras disciplinas não se ocupam da leitura, o que reforça a atribuição da responsabilidade às disciplinas das áreas de Letras e Pedagogia.

A PC de Florianópolis pauta-se no interacionismo socio-discursivo como corpus teórico originado da junção das teorias de Bakhtin e Vygotsky. Em Bakhtin, porque focaliza abordagens que tratam da natureza social da linguagem e das questões dos enunciados e dos gêneros; em Vygotsky, por remeter a conceitos de mediação, internalização, desenvolvimento, linguagem e ensino. A proposta cita também Scheneuwly e Dolz (2004), autores que tratam da organização do ensino de gêneros textuais como instrumento das atividades humanas de comunicação (FLORIANÓPOLIS, 2008, p.30). Não há referências à perspectiva da teoria do interacionismo sociodiscursivo (ISD), de Jean-Paul Bronckart (2006).

O único capítulo que trata de leitura toma como ponto de partida a alfabetização na perspectiva do letramento, que vem sendo utilizada nesse documento com o intuito de defender a proposta pedagógica de “alfabetizar letrando” – expressão cunhada por Magda Soares e utilizada também na proposta educativa do Pró-letramento – programa de formação continuada de professores da rede pública com o objetivo de capacitar os alfabetizadores nessa nova perspectiva de ensino. “Alfabetizar letrando” pressupõe que “a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia [...], alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências [...] de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a

A leitura nas propostas curriculares do município de Florianópolis e do estado de Santa Catarina – perspectivas teóricas para a formação de leitores

Reading in curriculum proposals of Florianópolis and of the state of Santa Catarina – theoretical perspectives for reader formation

isso se chama letramento” (SOARES, 2003, p.90 *apud* FLORIANÓPOLIS, 2008).

A PC de Florianópolis evidencia a necessidade de que os alunos tenham pleno domínio do sistema de escrita alfabético, condição para que consigam ler e produzir sentidos na leitura. Para a aprendizagem inicial da leitura é essencial o desenvolvimento de habilidades de decodificação e codificação. Segundo o documento, a fase de alfabetização corresponde ao domínio das convenções gráficas, que consiste em compreender a orientação e o alinhamento da escrita da Língua Portuguesa e compreender a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação de final de frase.

Há um único tópico que menciona leitura. Em ‘Metas de Aprendizagem para Alfabetização e Linguagem’, o documento define que essas metas “estão definidas nas capacidades selecionadas e organizadas em torno dos eixos mais relevantes para a apropriação da língua escrita. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p.38). No quadro 01 são apresentados os objetivos do trabalho com leitura:

Quadro 01 - Objetivos do trabalho com leitura

3. Leitura: capacidades, conhecimentos e atitudes
Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura.
Desenvolver capacidades de decifração: (I) Saber decodificar palavras; (II) Saber ler reconhecendo globalmente as palavras
Desenvolver fluência em leitura

Marisa Salete

Ana Cláudia de Souza

196

Compreender textos:

- (I) Identificar finalidades e funções da leitura, em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto;
- (II) Antecipar conteúdos de textos a serem lidos em função de seu suporte, seu gênero e sua contextualização;
- (III) Levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido;
- (IV) Buscar pistas textuais, (intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas e fazer inferências), ampliando a compreensão;
- (V) Construir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas;
- (VI) Avaliar ética e afetivamente o texto, fazer extrapolações.

Fonte: Florianópolis (2008, p.39).

A leitura nas propostas curriculares do município de Florianópolis e do estado de Santa Catarina – perspectivas teóricas para a formação de leitores

Reading in curriculum proposals of Florianópolis and of the state of Santa Catarina – theoretical perspectives for reader formation

197

O quadro encerra a seção e não há explicações acerca das metas apresentadas. Percebe-se que o quadro abrange a aprendizagem do sistema de escrita, o desenvolvimento da fluência em leitura e a compreensão do texto lido. Ao enfatizar a necessidade de desenvolver capacidade de decifração – decodificar palavras e ler reconhecendo globalmente as palavras -, a proposta remete a objetivos próprios de uma concepção de leitura como decodificação, visão ascendente, própria da leitura inicial.

Em relação ao desenvolvimento da fluência em leitura, o documento não esclarece a sua importância para a compreensão. Para Puliezi e Maluf (2014, p.468) “quando os indivíduos reconhecem as palavras automaticamente ao ler um texto, sabemos que essa leitura está operando inconscientemente no cérebro desses leitores”. Segundo as autoras, a fluência combina precisão (habilidade de reconhecer ou decodificar as palavras corretamente), automaticidade (facilidade no reconhecimento de palavras) e prosódia (expressão apropriada, ritmo e entonação, na leitura oral). Essa combinação facilita a construção de sentido do texto pelo leitor. Nesse sentido, o reconhecimento rápido e automático da palavra escrita é o nó fulcral da leitura.

A velocidade pode ser vista na leitura de palavras por reconhecimento automatizado e as palavras são lidas como um todo a partir da memória, o que é muito

mais rápido (Ehri, 1998). A ausência de esforço é óbvia quando se observa um leitor fluente ler por horas sem interrupção ou fadiga. A autonomia é mais facilmente observada pela ausência de controle a ser exercido pelo leitor sobre o reconhecimento de palavras, uma vez que o processo de leitura ocorre mesmo que um leitor não deseje ler as palavras que lhe são apresentadas. Finalmente, os processos automáticos acontecem tão rapidamente que estão além do controle consciente ou da análise por parte do leitor (PULIEZI, MALUF, 2014, p.469-470).

Maria Salete

Ana Cláudia de Souza

198

Após apenas citar os aspectos acima, o documento passa a abordar a questão da compreensão, remetendo aos aspectos individuais e cognitivos da leitura, referindo-se a ações como: identificar finalidades e antecipar conteúdos da leitura, em função do suporte, do gênero e do contexto textual; levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto; inferenciar a partir de pistas textuais e construir compreensão global do texto (FLORIANÓPOLIS, 2008).

Apesar de não reportar à área da Psicolinguística, no quadro apresentado elencam-se ações que envolvem estratégias metacognitivas próprias do processo de leitura. A esse respeito, Sim-Sim (2007) defende que o ensino explícito da compreensão de textos visa ao desenvolvimento de capacidades metacognitivas que possibilitem ao leitor aprender estratégias que facultem a automonitorização da compreensão à medida que lê um texto.

Algumas das ações descritas na PC de Florianópolis são também citadas por Solé (2009) em três momentos: a) antes da leitura: motivar, estabelecer objetivos, revisar e atualizar os conhecimentos prévios adequados e relevantes, estabelecer previsões e formular perguntas sobre o texto; b) durante a leitura: ratificar ou retificar das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura; formular previsões e perguntas sobre o texto, verificar hipóteses, esclarecer dúvidas, resumir as ideias do texto; c) depois da leitura: construir uma síntese semântica do texto, ou seja, explicar em que consiste sua ideia principal; elaborar resumo; relacionar informações para formar conclusões e formular e responder perguntas sobre o texto lido.

É possível observar que esse referencial (ou outro que subsidie as ideias propostas no campo da cognição e metacognição)

foi apagado, tornando o texto pouco claro e bastante evasivo, não atendendo ao objetivo de orientar o trabalho docente.

2.1 A leitura e a língua portuguesa

Do capítulo intitulado “Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras”, focalizou-se apenas o ensino de leitura em Língua Portuguesa. O tópico inicia enfatizando o caráter interativo da linguagem “a partir de uma concepção social, histórica e cultural, associando as grandes contribuições de Bakhtin [...] e de Vygotsky (na área da psicologia e da educação)” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p.55). São pressupostos desse documento: variedade Linguística; texto – gêneros do discurso; práticas de linguagem – leitura, produção oral e escrita, análise linguística e conteúdos.

A leitura, especificamente, é tratada somente no tópico “Práticas de Linguagem”:

Leitura não é apenas decifração, como se a língua fosse mero código para transmissão e recepção de mensagens. Leitura pressupõe interpretação, **atribuição de sentidos**, compreensão e possibilidade de resposta, ainda que apenas interior (atitude responsiva ativa, nos termos de Bakhtin). Dado que a leitura, no contexto pedagógico, precisa ser desenvolvida através de mediação, é um desafio observar e analisar textos para encontrar neles as pistas que podem levar a interpretar e as pistas que apontam para sua intertextualidade, ou seja, sua relação social e semântica com outros textos, próximos no lugar e no tempo ou muito distantes (FLORIANÓPOLIS, 2008, p.57, grifos nossos).

Nesse excerto, leitura é “atribuição de sentido”, evidenciando novamente uma concepção descendente de leitura, proposto por Goodman (1988). Leffa (1996) lembra que “a aceção de que ler é atribuir significado põe a origem do significado não no texto, mas no leitor. O mesmo texto pode provocar em cada leitor e mesmo em cada leitura uma visão diferente da realidade” (LEFFA, 1996. p.14). Nesse sentido, considerar que o significado está no leitor, é pressupor que quaisquer sentidos são válidos, sem considerar que o texto materializa uma intenção comunicativa e as pistas do texto revelam essa intenção. No entanto, no mesmo excerto, a proposta evidencia a leitura como interpretação, com-

A leitura nas propostas curriculares do município de Florianópolis e do estado de Santa Catarina – perspectivas teóricas para a formação de leitores

Reading in curriculum proposals of Florianópolis and of the state of Santa Catarina – theoretical perspectives for reader formation

preensão do texto lido por meio das pistas textuais e intertextuais.

A questão da intertextualidade é uma referência à relação dialética em que o “eu” é constituído a partir do(s) outro(s); assim, ambos constituem-se mutuamente nas relações sociais que se estabelecem através da linguagem, das interações verbais, atravessadas por outros discursos – anteriores e/ ou que os sucederão (BAKHTIN, 2000).

Na perspectiva bakhtiniana, o texto aparece como um ato de fala impresso, pois na comunicação escrita existe uma estreita interação entre autor, texto e leitor, que manifesta o dialogismo da linguagem. Na visão de Bakhtin (2000), a linguagem com objetivo de comunicação pressupõe interlocutores que concordam, discordam, completam, opinam sobre um tema. Como o recorte acima transcrito enfatiza, o ouvinte (ou o leitor) assume, nas palavras de Bakhtin, “uma atitude responsiva ativa” diante do texto que ouve (ou lê). A interação entre interlocutores, princípio fundador da linguagem, só se efetiva com a existência do “outro” – caráter dialógico da linguagem (BAKHTIN, 1986, 2000). Nesse sentido, na perspectiva da PC, como prática social a leitura conduz a uma compreensão responsiva ativa (reflexão, produção de novos enunciados, questionamentos), construída nas interações verbais. O sujeito leitor se sente provocado e responde ativamente a cada leitura.

A Psicolinguística, área em que se inscreve este estudo, postula que “para compreender o ato da leitura temos que considerar (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto” (LEFFA, 1996, p.17). Esse processo pressupõe ainda uma interação entre autor e leitor, mas essa interação é mediada pelo texto, uma vez que o leitor não tem contato direto com o autor.

Paris e Hamilton (2009) observam que a compreensão da leitura consiste na interação comunicativa entre as intenções do autor, o conteúdo do texto, as habilidades e os propósitos do leitor e do contexto de interação. Nesse sentido, para a Psicolinguística, a leitura é um processo cognitivo e perceptivo, tanto as informações presentes no texto, como as informações que o leitor traz consigo e a construção dos sentidos ocorre por meio da interação entre leitor e texto. A leitura é vista como tarefa complexa,

que se baseia em diferentes processos e habilidades cognitivas, como a percepção, a memória, a inferência e o uso de estratégias e de monitoramento (SOLÉ, 2009; SCLIAR-CABRAL; SOUZA, 2011; SOUZA, 2004, 2012).

Na sequência, o documento passa a aprofundar conceitos relativos à perspectiva teórica sociodiscursiva – gêneros textuais/discursivos, texto, enunciado –, voltando a mencionar a questão da leitura somente na síntese do final do capítulo, parte em que reforça que o seu ensino deverá se nortear pelos três níveis de leitura: localizar/inferir informações explícitas; interpretar/inferir informações implícitas; extrapolar (argumentar/opinar); todas essas ações são individuais e envolvem o processamento cognitivo.

A análise permitiu perceber a articulação de duas linhas teóricas fundamentando a proposta, o interacionismo sociodiscursivo, devidamente referenciado, mas excluindo Bronckart (2006), e a cognitiva, cujo referencial teórico ou foi apagado ou, no mínimo, não reconhecido e explorado.

3. A leitura na Proposta Curricular de Santa Catarina

A elaboração da Proposta Curricular de Santa Catarina iniciou em 1988 e foi publicada em forma de caderno em 1991, após extensas discussões por um grupo de professores, sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação. O objetivo desse documento era dar ao currículo escolar catarinense certa unidade a partir da contribuição das concepções educacionais derivadas do enfoque histórico-cultural. Instituída como política pública para a rede de ensino vem se constituindo num trabalho coletivo que teve início em 1988 por iniciativa da Secretaria de Educação, que envolve equipes técnicas de governo e educadores da rede e que ao longo dessa trajetória produziu seis cadernos temáticos em quatro etapas distintas (1988-1991, 1996-1998, 2000-2001 e 2003-2005) (THIESEN, 2011).

Desde o início da elaboração da proposta, a opção teórica foi o materialismo histórico, citando a corrente sócio-histórica de Vygotsky e a sócio-discursiva de Bakhtin (THIESEN, 2011). Quanto ao ensino de língua, a proposta concebe os conteúdos como o conjunto de práticas já sintetizado nos eixos: fala-escuta/

A leitura nas propostas curriculares do município de Florianópolis e do estado de Santa Catarina – perspectivas teóricas para a formação de leitores

Reading in curriculum proposals of Florianópolis and of the state of Santa Catarina – theoretical perspectives for reader formation

leitura-escritura, percorridos pela prática de análise linguística (reflexão sobre a língua). Em relação à leitura, em coerência com as correntes teóricas adotadas, considera que “a leitura é uma prática social produtiva que remete a outros textos e outras leituras (inter textualidade). A interpretação implica um sistema de valores, crenças e atitudes do grupo social considerado” (SANTA CATARINA, 2008, p.14).

Na sequência, o documento refere-se aos aspectos individuais e cognitivos da leitura, remontando às ideias propostas por Solé (2009) ao referir-se aos diferentes objetivos de leitura e às “estratégias para adequação texto / contexto na leitura; utilização de dados para confirmar hipóteses de leitura; resolução de dúvidas com instrumentos de consulta; socialização de experiências de leitura; estratégias de compreensão/interpretação” (SANTA CATARINA, 2008, p.22). Também faz referência aos diferentes textos que circulam e exigem diferentes leituras, diferentes comportamentos apresentados pelo leitor de acordo com o objetivo a ser alcançado:

É preciso considerar que cada texto que circula socialmente tem suas especificidades e atende aos objetivos propostos para o uso a que se destina. Diferentes objetivos no uso da linguagem exigem diferentes textos e, cada qual, por sua vez, requer uma modalidade diferente de leitura. Há textos que podem ser lidos apenas por partes, buscando-se a informação necessária àquele momento; outros precisam ser lidos exaustivamente quando se deseja compreender e apreender um determinado conhecimento; a outros se recorre várias vezes na busca de informações adicionais do cotidiano. Há leituras em que é necessário controlar atentamente a compreensão de quem lê, ora voltando atrás no texto, ora acrescentando informações, para a certificação do entendimento e aprofundamento de conceitos, e, em outras situações, tem-se a leitura pelo prazer de ler (SANTA CATARINA, 2008, p.29).

O recorte acima indica que frente à diversidade de textos, das situações e momentos de leitura, haverá tantos objetivos quantas diferentes maneiras de ler. Nessa mesma direção, Solé (2009) lista alguns dos objetivos de leitura mais recorrentes: ler para obter uma informação precisa; para seguir instruções; para obter uma informação de caráter geral; para aprender; para revisar um escrito próprio; por prazer; para comunicar um texto

a um auditório; para praticar a leitura em voz alta; para verificar a compreensão. Cada objetivo requer uma leitura diferente, e quanto mais conhecimento de diferentes configurações textuais o leitor tiver, melhor leitor será.

Assim como a PC de Santa Catarina, os PCN de Língua Portuguesa (1998), apesar de não citarem Solé (2009) (ou outro autor que fundamente o tema), descrevem diversos objetivos por ela citados e destacam a necessidade de se refletir com os alunos sobre as diferentes modalidades de leitura e os procedimentos que elas requerem do leitor. Kleiman (1989), ao discorrer sobre os objetivos e expectativas de leitura, declara que a compreensão e a capacidade de processar um texto melhoram quando é fornecido um objetivo a uma tarefa. Portanto, a não fixação de objetivos para a leitura pode ser uma das causas das falhas de compreensão. Outro aspecto observado no excerto acima é que, dependendo do objetivo de leitura, empregam-se diferentes estratégias metacognitivas de leitura, reportando novamente às teorias que buscam compreender e explicar a (meta)cognição. Brown (1980 apud LEFFA, 1996) identifica as seguintes habilidades metacognitivas: a) definir a finalidade da leitura; b) identificar uma hierarquia entre os segmentos do texto; c) concentrar a atenção naqueles segmentos que exigem mais; d) monitorar a qualidade da leitura; e) autorregular-se quando o monitoramento assim o exigir; f) autorregular o nível de concentração se esta tornar-se menos eficiente. Tais ações estão referenciadas no excerto acima, mas não há indicação de referencial teórico da Psicolinguística ou da Psicologia Cognitiva.

Após essas considerações de caráter geral, a PC de Santa Catarina apresenta uma seção específica sobre leitura, e já no início estabelece o conceito assumido:

Do ponto de vista do discurso e da concepção interacional da linguagem, não é possível distinguir estritamente condições de produção e condições de recepção do discurso. Temporalmente a escritura e a leitura se dão em momentos diferentes, mas a escritura já pressupõe o leitor (o autor compõe a imagem do leitor, e além disto ele mesmo é seu leitor imediato), e a leitura pressupõe interação com o autor do texto. Basta, por isto, falar em condições de produção de um texto (SANTA CATARINA, 2008, p.80).

A leitura nas propostas curriculares do município de Florianópolis e do estado de Santa Catarina – perspectivas teóricas para a formação de leitores

Reading in curriculum proposals of Florianópolis and of the state of Santa Catarina – theoretical perspectives for reader formation

Da perspectiva das abordagens Psicolinguísticas, a leitura do texto realizada no momento da produção é diferente da leitura em momento posterior. Portanto, do ponto de vista cognitivo, contrariamente ao que postula a PC no excerto acima, considera-se que não basta falar das condições de produção do texto.

Segundo os autores da proposta, “o sentido não está simplesmente no próprio texto, nem no locutor (autor) nem no interlocutor (leitor). Está no espaço criado entre esses três domínios” (SANTA CATARINA, 2008, p.80). Apesar de considerar leitura como interação, diferentemente da perspectiva assumida na PC, a Psicolinguística defende que a leitura se estabelece entre leitor e texto, sendo uma atividade individual, que depende de um processo até chegar à compreensão (LEFFA 1996, KLEIMAN 1986, 2009; SOLÉ, 2009; HUMELHART, 1985). Esse processo envolve múltiplos subprocessos simultâneos ou sequenciais que “incluem desde habilidades de baixo nível, executadas de modo automático na leitura proficiente, até estratégias de alto nível, executadas de modo consciente” (LEFFA, 1996, p. 17-18).

Nas palavras de Alliende e Condemarin (2013), o texto, depois de criado, se torna independente do autor, fazendo com que o leitor aplique seus próprios esquemas para compreensão, os quais irão variar de acordo com a bagagem cognitiva do leitor (conhecimento prévio). Isso interferirá diretamente na interpretação, uma vez que fatores derivados do produtor do texto e do receptor estão relacionados.

A seguir, recorrendo a Foucambert (o documento traz a data da obra), a proposta apresenta as seguintes definições de leitura, aqui apresentadas no seguinte quadro:

Quadro 02 – Definições de leitura

DEFINIÇÃO DE LEITURA	
1. Ler é atribuir sentido à escrita	Um texto provoca questionamentos, exploração; construção de respostas variadas que se integram ao que o sujeito já conhece.
2. Ler é controlar um processo complexo	Ler exige a obtenção de informação sobre um questionamento inicial, uma discussão sobre as estratégias de exploração, a medição do caminho percorrido, a formulação de um juízo sobre o escrito.
3. Ler é explorar a escrita não-linearmente	Aprender a falar implica atribuir sentido a sequências textuais produzidas em contexto. Com base em alguns elementos, a criança constrói hipóteses sobre os outros. O mesmo processo ocorre na exploração da escrita.
4. Ler é, em primeiro lugar, adivinhar	Na interação, a criança cria um sistema provisório para antecipar certos elementos, ao entrar na escola ela está pronta para continuar o processo.
5. Ler é tratar com os olhos uma linguagem feita para os olhos	A eventual correspondência aproximativa com o oral (que é menor do que geralmente se supõe) é uma característica suplementar da escrita, que, no entanto, não afeta os processos de leitura. Não é aceitável, pois, que na escola se explore a língua escrita através de um código de correspondência com a fala. A escrita não é a representação da fala. O apelo deve ser feito à memória visual. Ler não é oralizar, não é fazer “leitura em voz alta”. A oralização não garante a compreensão.

Fonte : SANTA CATARINA, 1998, p. 83.

A leitura nas propostas curriculares do município de Florianópolis e do estado de Santa Catarina – perspectivas teóricas para a formação de leitores

Reading in curriculum proposals of Florianópolis and of the state of Santa Catarina – theoretical perspectives for reader formation

O quadro acima revela novamente um aporte teórico cog-

nitivo, uma vez que recorre, ainda que indiretamente, aos modelos de processamento da leitura e aos aspectos cognitivos (estratégias, memória, conhecimento prévio). Leffa (1999, p.16) ressalta que “historicamente pode-se dizer que há na teoria da leitura um movimento, que vai de uma ênfase inicial no texto, passa depois para uma ênfase no leitor e chega-se finalmente à ênfase no contexto social”.

As definições 1 – atribuir sentido à escrita, 2 – explorar a escrita não-linearmente/ atribuir sentido a sequências textuais produzidas em contexto, devido à ênfase dada ao verbo atribuir, e no foco no leitor, assim como a definição 3 – ler é adivinhar, revelam uma concepção descendente de leitura, com foco no leitor.

Na tentativa de construir modelos explícitos que descrevessem o processo de leitura, surgiram três modelos básicos de leitura em nível de cognição: o modelo ascendente (*bottom-up*) defendido por Gough (1972,1985), que privilegia as palavras e expressões do texto; o modelo descendente (*top-down*) defendido por Goodman (1976,1985,1988), que propõe que se processa a leitura por adivinhação, considerando o conhecimento prévio do leitor; e o modelo interativo defendido por Rumelhart (1977,1985), para o qual ocorrem os dois subprocessos *bottom-up* e *top-down* simultaneamente ou alternadamente, propondo a leitura como processo de interação entre leitor e o texto.

No item 3, ao afirmar que ler é antes de tudo adivinhar, a proposta remete diretamente a Goodman (1976), para quem a leitura é um jogo de adivinhação psicolinguístico, no qual o leitor busca criar inteligibilidade a partir do texto. Diferentemente da abordagem ascendente, na abordagem descendente, o leitor assume um papel ativo no processo de leitura, visto que o sentido é construído a partir do seu conhecimento de mundo. Em seu modelo descendente, Goodman propôs cinco processos que são empregados pelos leitores durante a leitura:

1. Reconhecimento-iniciação: o cérebro deve reconhecer uma manifestação gráfica no campo visual como linguagem escrita e iniciar a leitura.
2. Predição: O cérebro está sempre antecipando e predizendo enquanto procura ordem e significância para o input sensorial.
3. Confirmação: Se o cérebro faz predições, deve também procurar verificá-las. Então, ele monitora para

confirmar ou não confirmar com input subsequente o que é esperado.

4. Correção: O cérebro reprocessa quando encontra inconsistências ou suas previsões não são confirmadas.

5. Término: O cérebro termina a leitura quando a tarefa de ler é completada, mas o término pode ocorrer por outras razões: a tarefa não é produtiva; pouco significado está sendo construído, ou o significado já é conhecido, ou a história não é interessante, ou o leitor a considera inapropriada para o propósito particular (GOODMAN, 1976, p. 16).

A perspectiva descendente de leitura pressupõe o acionamento de esquemas durante o processo de leitura. Nessa perspectiva, se a compreensão não ocorre, a causa pode estar no fato de o texto não ter pistas suficientes, ou no fato de o leitor não ter o esquema apropriado. Nas palavras de Leffa (1996), nesse modelo, a leitura é um processo que se dá a partir da interação entre os esquemas do leitor e do autor, ambos posicionados em um momento sócio-histórico, interação entre o leitor e o texto e interação entre o conhecimento de mundo do leitor e o seu conhecimento linguístico. Os esquemas vão aumentando em proporção às experiências vividas e leituras realizadas. Desta forma, “segundo Bartlett, o mundo é percebido através de estruturas cognitivas que se, por um lado, sofrem alterações com a nossa experiência, por outro, também provocam uma alteração no mundo para que possamos percebê-lo” (LEFFA, 1999, p.34).

Na definição 2, ao admitir que ler é um processo complexo, o documento parece remeter novamente à perspectiva da Psicolinguística. Para essa área de pesquisa, a leitura é complexa por ser um processo cognitivo e individual de construção de sentido do texto escrito em que o sujeito busca na própria memória o seu conhecimento linguístico, seu conhecimento prévio adequado, tanto sobre o assunto, quanto sobre a organização do texto, bem como se atém aos seus objetivos de leitura, e recorre a suas capacidades cognitivas e metacognitivas (SOLE, 2009; SCLIAR-CABRAL; SOUZA, 2011; SOUZA, 2012).

Pelo que se observa no quadro acima, o modelo descendente aparece em diferentes momentos, sem que haja explicações a respeito, ou conexão com a perspectiva bakhtiniana e vygostsky-niana declaradamente assumida, num verdadeiro mosaico teórico

em que se revela o apagamento de perspectiva acerca de processamento a qual recorrem para explicar os aspectos individuais da leitura.

Da mesma forma, empiricamente, observa-se que o modelo descendente vem predominando na escola, e, ao que parece, a Proposta Curricular do estado não contribui para esclarecer esses aparatos teóricos, uma vez que se fundamenta numa corrente, mas apresenta vários aspectos de outra, sem referenciá-la.

Por fim, esse documento encerra a parte referente à leitura reportando-se ao contexto pedagógico:

Maria Salete

Ana Cláudia de Souza

208

A escola precisa ajudar o aluno a construir uma reflexão individualizada (no sentido de certo grau de originalidade, de apropriação) a respeito da realidade que é descrita ou apresentada no universo criado pelos diferentes gêneros textuais. O conhecimento linguístico, o conhecimento de atributos textuais e o conhecimento que já tem do mundo circundante – seja através de experiências diretas, seja através de outros textos que já constituíram fonte de aprendizado – são as bases que permitirão uma determinada formação em leitura. Investir nesse movimento é realizar uma tarefa urgente: apostar que é possível ir muito além da alfabetização, que “prepara” sujeitos úteis para serem servidores mais ou menos domesticados, constituindo, preferencialmente, sujeitos leitores, capazes de olhar reflexivamente a realidade à sua volta, e capazes de fazer a opção de mudá-la de alguma forma (SANTA CATARINA, 1998, p.84).

Nessa mesma direção, Solé (2009, p.18), apesar de seguir outra perspectiva teórica cognitiva, acredita que “poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário” para que o leitor seja autônomo numa sociedade letrada.

Considerações finais

A perspectiva sociodiscursiva, presente nas duas Propostas Curriculares aqui analisadas em relação à leitura, destaca que a compreensão é o fator fundamental no processo de interação

humana, seguindo o ponto de vista de Bakhtin, para quem “a compreensão passiva das significações do enunciado ouvido não é senão uma etapa do processo que é a compreensão responsiva ativa, que corresponde a uma resposta subsequente” (SANTA CATARINA, 1998, 62). Nesse sentido, seja na oralidade, seja na escrita, a concepção de compreensão do texto pressupõe considerar a esfera em que o texto circula, quem o escreveu, para quem, com que intenção, e o contexto em que foi produzido (BAKHTIN, 1998-2003). Desta forma, compreendendo e estabelecendo relações contextuais e intertextuais, a escola tem por objetivo formar um leitor crítico, que se posicione perante o texto. A leitura na perspectiva bakhtiniana permite considerar aspectos além do nível linguístico, uma vez que os elementos que constituem os gêneros tornam-se importantes na constituição do sentido e nas relações dialógicas que tais enunciados mantêm com o contexto social.

Não se pode negar que a concepção interativa de leitura, na perspectiva sociodiscursiva é interacional, atende os aspectos sociais do ensino dessa competência; todavia, não atende os aspectos de processamento do texto. Como foi possível observar, para dar conta da complexidade do ensino de leitura, além dos aspectos relativos às interações sociais, a exemplo do que ocorre nos PCN, tanto a Proposta Curricular do município quanto a do estado mencionam em diversos momentos os aspectos cognitivos e de processamento em leitura, havendo, porém, um evidente apagamento das fontes teóricas que subsidiam esses aspectos.

Ainda que não cite referenciais teóricos das áreas da Psicologia Cognitiva e Psicolinguística, os documentos aqui analisados orientam que a escola explore do domínio das habilidades da decodificação à compreensão, por meio da ativação do conhecimento prévio, estabelecimento de objetivos de leitura, esclarecimento de dúvidas, previsão, inferenciação, autoquestionamento, síntese; enfim, ações cognitivas e individuais, essenciais à leitura.

Em relação à concepção de leitura, ambos os documentos sustentam a perspectiva interativa; todavia, observa-se que, predominantemente, há uma série de referências às características da concepção descendente. Paradoxalmente, as críticas a esse modelo alegam que ele não considera o social. Além disso, na

concepção descendente o significado está sob o poder do leitor; portanto, ele pode atribuir o significado que lhe convier, apenas usando as pistas textuais para confirmar suas hipóteses de sentido.

Diante dessas conclusões, considerando que o objetivo dos documentos analisados é subsidiar teoricamente a prática pedagógica docente, parece que a forma como estão apresentadas não contribui para orientar professores que já têm uma formação deficitária (GATTI; BARRETO, 2009) em sua prática pedagógica em relação à leitura. Por outro lado, não apresentar os referenciais que subsidiam a aprendizagem da leitura do ponto de vista processual é negar a esses professores a possibilidade de buscar conhecimentos que não foram oferecidos em sua formação, mas que são imprescindíveis para o ensino de leitura. Nesse sentido, as propostas correm o risco de serem incompreendidas pelos professores. No entanto, o que fundamenta o pensamento bakhtiniano é a compreensão dos enunciados produzidos para que haja real interação social. Nessa perspectiva, a crise de leitura que está instalada em nível nacional parece revelar que a atitude responsiva ativa, proposta por Bakhtin (1998, 2003) em suas obras, não vem sendo a esperada por parte dos docentes.

Outro aspecto a ser destacado é que a questão do processo ensino/aprendizagem de leitura tem importantes contribuições de pesquisas realizadas em várias áreas do conhecimento, especialmente em Linguística, Psicolinguística e Psicologia Cognitiva. Todavia, os documentos aqui analisados assumem apenas uma corrente teórica, e omitem as demais áreas e as fontes a que precisam recorrer para dar conta de uma competência tão complexa quanto a leitura. Desta forma, no que tange à esperada orientação para formação de leitores na educação básica que estes documentos deveriam garantir, os conflitos e os apagamentos teóricos identificados podem, sobremaneira, dificultar o acesso e a compreensão dos professores acerca desta fundamental competência que cabe à educação básica ensinar e desenvolver: a leitura.

Assim, para que atinja seu objetivo de servir de diretriz para o ensino, um documento oficial, não deveria conter tantos apagamentos e inconsistências teóricas que causam confusão em relação à perspectiva a ser seguida e aos estudos que contribuem para o ensino de qualquer objeto de ensino. Por mais que a autoria

seja múltipla, para que possa cumprir o papel a que se propõe, os documentos oficiais norteadores do ensino necessitam de melhor organização, encadeamento, informatividade, revisão, e principalmente, de uma apresentação clara das correntes teóricas que os fundamentam, sem a omissão de fontes.

ABSTRACT: This essay analyzes the conceptions of reading in the Curriculum Proposals of Florianópolis and of Santa Catarina, the theoretical foundations that underlie them, and the articulation between these foundations, in the perspective that these official documents offer for orientation in reader formation. Analysis results show that the documents are based on reading as interaction (socio-discursive); nevertheless, the top-down perspective of reading prevails, and their authors appeal to Psycholinguistics in order to cope with the cognitive aspects of reading, however without showing the due foundations for that. There are, therefore, articulations with other theoretical currents, but these are not made clear. Regarding the expected orientation for reader formation in basic education which these documents should guarantee, the conflicts and the theoretical omission identified may, greatly, make difficult teacher access and comprehension of this essential competence which is up to the basic education to teach and develop: reading.

Keywords: Curriculum proposals. Reading. Reading conceptions. Reader formation.

Referências

ALLIENDE, F; CONDEMARÍN, M. *Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BAKER, L.; BROWN, A. L. Metacognitive skills and reading.

A leitura nas propostas curriculares do município de Florianópolis e do estado de Santa Catarina – perspectivas teóricas para a formação de leitores

Reading in curriculum proposals of Florianópolis and of the state of Santa Catarina – theoretical perspectives for reader formation

In: PEARSON, D. (Ed.) *Handbook of reading research*. New York: Longman, 1984. p. 353-394.

BRONCKART, J P. *Atividades de linguagens, texto e discursos*. Por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1997/99.

DUKE, N. K.; PEARSON, P. D. Effective practices for developing reading comprehension. In: FARSTRUP, A. E.; SAMUELS, S. J. (Org.). *What research has to say about reading instruction*. Newark: Internacional Reading Association, 2002, p.205-242.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Curricular do Município de Florianópolis*, 2008.

GATTI, A; BARRETO, E.S.S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em 30 jul. 2015.

GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, H.; RUDELL, R. B. (Ed.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association, 1976.

_____. Unidade na leitura: um modelo psicolinguístico transacional. *Letras de hoje*, 26(4), p.9-31, 1991.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura*. 2 ed. São Paulo: Pontes, 2001. _____ . *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001b.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

LEFFA, V. J. *Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e inte-*

Mania Salete

Ana Cláudia de Souza

212

ração social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Orgs.) *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MORAIS, J; KOLINSKY; GRIMM-CABRAL, L. A aprendizagem da leitura segundo a psicolinguística cognitiva. In: RODRIGUES, C.; TOMITCH, L. M. B; (Cols). *Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares*. Porto Alegre: Artmed, 2004

PARIS, S. G., & HAMILTON, E. E. The development of children's reading comprehension. In: ISRAEL, S. E.; DUFFY, G. G. (Eds.). *Handbook of research on reading comprehension*. New York: Routledge, 2009, p. 32-53.

PULIEZI, S. MALUF, M. R. A fluência e sua importância para a compreensão da leitura. *Psico-USF* (Impresso), v. 19, p. 467-475, 2014.

RUMELHART, D. E. Toward an interactive model of reading. In: SINGER, H; RUDELL, R. *Theoretical models and process of reading*. 3ed. Newark, International Reading Association, 1985, p.722-751.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação – *Proposta curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Disciplinas Curriculares*. Florianópolis: COGEN, 1998.

SCLIAR-CABRAL, L.; SOUZA, A. C. de. Língua portuguesa e ensino: alfabetização para o letramento e desenvolvimento da leitura. In: SOUZA, A. C. de; OTTO, C.; FARIAS, A. C. *A escola contemporânea: uma necessária reinvenção*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2011, p. 171-191.

A leitura nas propostas curriculares do município de Florianópolis e do estado de Santa Catarina – perspectivas teóricas para a formação de leitores

Reading in curriculum proposals of Florianópolis and of the state of Santa Catarina – theoretical perspectives for reader formation

SIM-SIM, I. *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. In: *Anais da 26ª. Reunião Anual da ANPEd*, outubro de 2003.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto alegre: Artes médicas, 2009.

SOUZA, A.C; RODRIGUES, C. Aspectos do desenvolvimento e do processamento cognitivo da leitura: uma perspectiva psicolinguística. *ReVEL*, vol. 6, n. 11, p. 1-13, agosto de 2008.

SOUZA, A. C.; HEINIG, O. L. O. M. Abordagens psicolinguísticas na pesquisa em leitura e escrita: instrumentos e procedimentos. *Letras de Hoje (Online)*, v. 50, p. 22-31, 2015.

SOUZA, A. C. de. Sobre o quanto e como lemos (se é que o fazemos): resultados de avaliação de níveis de competência em leitura no Brasil. In: _____ ; GARCIA, W. A da C. *A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012.

_____. *Leitura, metáfora e memória de trabalho: três eixos imbricados*. 2004. 231 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

THIESEN, J. S. Análise da constituição da Proposta Curricular de Santa Catarina pela perspectiva do ciclo de políticas. *Cadernos de Educação (UFPEL)*, v. 1, p. 15-30, 2011.