

A LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

THE READING IN BASIC EDUCATION: SOME REFLECTIONS FROM THE CURRICULAR PROPOSAL OF SANTA CATARINA

Sandra Pottmeier

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
E-mail: pottmeyer@gmail.com

RESUMO

Este artigo objetiva analisar a relação entre a leitura e a experiência na Proposta Curricular de Santa Catarina. A partir do presente documento, questiona-se: i) tem se considerado as experiências com a leitura desses estudantes na escola e fora dela?; ii) qual o lugar da experiência nas práticas de leitura? Trata-se de uma pesquisa bibliográfica (MINAYO, 2007) norteada pela Proposta Curricular de Santa Catarina (1991; 1998a; 1998b; 1998c; 2005; 2014) perpassada por reflexões de Bakhtin (2012), Benjamin (1994; 2002), Foucault (1984; 2008) e Larrosa (2011). Os resultados apontam que o lugar da experiência nas práticas de leitura na Proposta Curricular de Santa Catarina sinaliza para aquele que comporta uma verdade e respeita o particular, o subjetivo que traz consigo, que é de si e para si daquilo que não se viveu. Assim, a experiência nessa perspectiva histórica e cultural não comporta um saber único, correto, mas sim, pensar no Outro e como posso constituir-me nessa relação não vivida antes com esse Outro.

Palavras-chaves: Proposta Curricular de Santa Catarina, Leitura, Experiência.

ABSTRACT

This article aim is to analyze the relationship between reading and experience in the Curricular Proposal of Santa Catarina. From the present document, the questions are: i) does it have the experiences of reading these students in and out of school? ii) what is the place of the experience in reading practices? It is a bibliographical research (MINAYO, 2007) guided by the Curricular Proposal of Santa Catarina (1991, 1998a, 1998b, 1998c, 2014) coined by Bakhtin (2012), Benjamin (1994, 2002), Foucault (1984; 2008), and Larrosa (2011). The results point out that the place of the experience in the reading practices in the Curricular Proposal of Santa Catarina signals to the one that have a truth and respects the particular, the subjective one that brings with it, that is of itself and for itself of what was not lived. Thus, experience in this historical-cultural perspective does not involve a single, correct knowledge, but rather, to think of the other and how can I be in that relationship not lived before with this other.

Keywords: Curricular Proposal of Santa Catarina, Reading, Experience.

1 INTRODUÇÃO

A formação humana a partir de uma visão social e cultural é pauta de discussões, particularmente na Educação Básica, haja vista que nos últimos anos estudantes advindos de vários contextos sociais, econômicos, culturais têm chegado às escolas como assegurado pela Constituição brasileira (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996).

A Proposta Curricular de Santa Catarina surge nos anos de 1989-1991 com o intuito de alinhar algumas questões em torno dessa temática, a formação do homem. Partindo de um viés histórico e cultural, fundamentado em Bakhtin (linguagem) e Vygotski (aprendizagem), a Proposta Curricular de Santa Catarina passou a ser um documento fundante e importante para a educação do/no Estado, contribuindo assim, com a teoria e a prática pedagógica da rede estadual de ensino de Santa Catarina.

Por outro lado e nos atentando para os pressupostos (BENJAMIN, 1994; 2002; FOUCAULT, 1984; LARROSA, 2011), levantamos algumas questões no que se refere à experiência, pontualmente, quanto às práticas de leitura na Educação Básica. Em se falando da Proposta Curricular de Santa Catarina e em seu percurso ao longo desses seus quase 30 anos, nos interessa saber: Como a experiência é possível? A experiência comporta alguma verdade? Que verdade é essa? É um saber, é universal? Como prová-lo? De que saber se está falando quando se refere à experiência? Qual o lugar da experiência nas práticas de leitura?

Nos debruçamos assim, a partir do presente trabalho, a analisar a relação entre a leitura e a experiência na Proposta Curricular de Santa Catarina. Por tratar-se de uma pesquisa bibliográfica (MINAYO, 2007), pautamo-nos na Proposta Curricular de Santa Catarina (1991; 1998a; 1998b; 1998c; 2005; 2014) no tocante à leitura e sua relação com a experiência.

2 PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: EM PAUTA AS PRÁTICAS DE LEITURA

A Proposta Curricular de Santa Catarina é fruto de um trabalho coletivo, envolvendo professores da rede estadual, consultores, especialistas educacionais e parcerias com universidades. Este documento norteia de forma ampla e particular (áreas do conhecimento) o processo de ensinar e aprender como sendo contínuo. Entende ainda o homem como produto e produtor de sua história ao concebê-lo como um ser social que interage com/na sociedade.

2.1 PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA (1991): MARCO INICIAL

Nesta seção, apresentamos o caminho percorrido para elaboração da primeira Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1991) até a versão atual (SANTA CATARINA, 2014). Ressaltamos que em todos esses momentos históricos, as marcas deixadas na escrita desse documento é resultado de uma produção coletiva.

Nos atemos aqui a pensar na concepção de sujeito, linguagem para compreender as práticas de leitura no âmbito da Educação Básica sem deixar de lado a experiência. Quando se fala da experiência também é preciso tomar cuidado para não “usar” e tampouco “abusar” dessa palavra, porque a experiência é “*isso que me passa*” e “*não isso que passa*” (LARROSA, 2011, p. 5).

A Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1991) apresenta a concepção de sujeito como sendo social e historicamente constituído *na e pela* linguagem, conforme aponta o seguinte excerto:

Sendo o homem, enquanto homem, produto de um processo constante de contradições e transformação sobre as próprias contradições, a educação como inerente da sociedade a qual o homem é produtor e produto dela, também passa pelo mesmo processo de contradições e transformações (SANTA CATARINA, 1991, p. 10).

Ou seja, o homem interage, dialoga com o Outro, se faz e refaz, se constrói e reconstrói, produz e reproduz discursos, ações a partir dessa vivência em sociedade, portanto, produz sentidos. Além disso, já se questionava na Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1991, p. 11) quanto a “que escola queremos”; ao “homem socialmente situado que se formar” e; qual a “sociedade que se quer produzir”. Portanto, era preciso definir naquele momento a abordagem a ser adotada no currículo catarinense, a qual contemplasse *Todos* os sujeitos no processo de ensino e aprendizagem.

No que compete à leitura, o presente documento sinaliza já na década de 1990 para uma noção de leitura considerando-a heterogênea, dialógica, bem como está preocupada com os usos sociais da leitura quanto às experiências que a criança já traz para escola e o que leva da escola quanto a saber identificar e ler rótulos, placas, embalagens, revistas. O termo “experiência da criança”, do qual trata a Proposta Curricular de Santa Catarina (1991, p. 15), apresenta-a como sendo diversa, entendendo-se dessa forma, que o currículo escolar acaba por levar em conta as práticas de leitura já vivenciadas por esse sujeito, fora da escola. Se questiona: em que medida a escola tem “dado conta” ou tem conseguido trabalhar com esse leque de diversidades na cultura escrita? O que tem se privilegiado: o acesso à norma culta ou as outras experiências vividas por esses estudantes?

Em se pensando na década de 1991, vislumbramos a Proposta Curricular de Santa Catarina como um produto coletivo promissor, uma vez que a noção de sujeito e de linguagem rompeu com os paradigmas tradicionais de compreendê-los, anteriormente, apenas como sujeito passivo no processo de ensinar e aprender, a linguagem voltada para o código, para a estrutura, para fins de estudo gramatical. Portanto, a experiência nesse contexto é aquela vista como experimento, apenas como técnica. Ou ainda, como afirma Benjamin (2002) é pensar numa estrutura tão rígida, tão sólida que se torna a opressão da técnica. Para Benjamin (2002) a experiência consiste naquilo que se pensa aquilo que se vive. A experiência está morta quando as potências de viver, de possibilidade voltam-se apenas para um único modo de viver a vida, depois de se ter adquirido a experiência, o espírito da verdade.

O espírito de verdade ao qual Benjamin (2002) se refere, relaciona-se a nosso modo de ver, com a concepção interacionista e dialógica de Bakhtin (2012). Ao passo que a experiência também pode aqui ser compreendida como algo que se faz e refaz, é sempre um contínuo, é inacabada, a linguagem na visão enunciativa-discursiva bakhtiniana também o é. Dessa forma, as práticas de leitura na escola devem permitir as leituras que os alunos trazem de suas vivências, fora da escola. Como também as leituras realizadas na sala de aula devem possibilitar ao estudante a produção de sentidos, o novo, aquilo a que ainda não vivenciou, portanto, não experienciou. Logo, “quanto maior o contato com a linguagem e por decorrência com o real, visto na sua pluralidade, maior a possibilidade de se ter sobre o real ideais cada vez mais elaboradas” (SANTA CATARINA, 1991, p. 18).

Ou seja, é primordial que se apresente ao estudante e ele apresente também ao professor, vários textos dos quais faz uso em dadas esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2012) numa relação de troca, daquilo que é vivido, aprendido. Entendemos assim, que essa é a relação com a cultura na história perpassada pela linguagem: sempre está sendo, sempre é potencializada, nunca é finalizada, sempre é inacabada (BENJAMIN, 2002).

Entretanto, quando o foco da leitura passa a ser o texto usado como pretexto para ensinar a gramática, temos um ensino fragmentado, um experimento ao invés de uma experiência, porque não se cria, não se vive algo novo, portanto, passa pelo sujeito/leitor e não o passa e/ou atravessa no intuito de aprender, de produzir novas leituras (GERALDI, 2002; LARROSA, 2011).

Quando falamos de diferentes leituras, referimo-nos não apenas à leitura realizada por cada indivíduo em particular, mas aos diferentes momentos de sua vida: na verdade, o sentido de um texto, por ser produzido por **um sujeito em constante mutação, não pode jamais ser o mesmo** (CORACINI, 2002, p. 16, grifos nossos).

Portanto, esse sujeito é único, é singular. Assim, como escreve Benjamin (1994) na obra “*O Narrador*”. Para este autor, narrar é criar e recriar constantemente enquanto se produz. “*O Narrador*” traz uma impressão digital, subjetiva dele mesmo. Do mesmo modo, entendemos que o leitor ao ler a mesma obra ou diferentes textos também constrói e reconstrói sentidos a partir do tempo, lugar e da posição que ocupa em determinada esfera da atividade humana (BAKHTIN, 2012).

A Proposta Curricular de Santa Catarina (1991, p. 21) faz ainda uma ressalva quanto à leitura, sendo que esta instituição (a escola) não “seja a única responsável por essa tarefa”. Logo, “não se está excluindo desse processo outras instâncias como a família, o convívio social, as bibliotecas, as livrarias, os jornais, os filmes, os sonhos, a música, etc. (SANTA CATARINA, 1991, p. 21).

2.2 PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA (1998): APROFUNDAMENTO E CONSOLIDAÇÃO

Em 1998, com o aprofundamento e consolidação da Proposta Curricular de Santa Catarina, pautada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação à época, LDB 9.394 (BRASIL, 1996) e em discussão ainda os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os *temas transversais* foram incluídos no presente documento, sendo este publicado em três volumes:

- a) Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: *temas multidisciplinares*
- b) Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: *formação docente para educação infantil e séries iniciais*
- c) Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: *disciplinas curriculares*

Quanto à (a) Proposta Curricular de Santa Catarina Proposta Curricular de Santa Catarina (1998a): educação infantil, ensino fundamental e médio: *temas multidisciplinares*, este volume constitui-se de capítulos¹ que nos permitem vislumbrar mais adiante a sua reformulação na Proposta Curricular de Santa Catarina (2005). Além da perspectiva histórico cultural (BAKHTIN; 2012; VYGOTSKY; COLE, 2007) adotada pelo grupo de autores/colaboradores desse documento, Freire, Foucambert, Geraldi também fundamentam a subseção do presente texto intitulada “**ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um olhar para os caminhos já percorridos...**” (SANTA CATARINA, 1998a, p. 41).

Discorre-se assim, sobre a importância de se trabalhar o texto (oral e escrito) na sala de aula como ponto de partida e de chegada. Isso quer dizer, que nas aulas de Língua Portuguesa só faz sentido trazer o texto quando esse tem relação com o cotidiano do aluno, uma vez que este faça uso da língua/linguagem e reflita sobre/com a língua/linguagem nas suas vivências da/na escola e fora dela (GERALDI, 2002).

De acordo com o que já enunciamos anteriormente, reverbera a concepção de língua/linguagem como opaca, não transparente (BAKHTIN, 2012), assim, como a experiência também o é (BENJAMIN, 2002; LARROSA, 2011). Numa concepção de língua como sistema e de “experiência” vista como técnica (experimento), as palavras quanto mais limpas como o vidro, melhor são para se compreender a sua linearidade, porque já está posto, pronto e já está dado, acabado. Ou seja, a palavra (o signo ideológico) em Bakhtin (2012) e a experiência em Benjamin (2002) são únicas, não se repetem, portanto, precisam ser pensadas, interpretadas, precisam produzir e fazer sentido (PICH, 2017)².

Para Souza (1994, p. 115) “na vida cotidiana, a palavra é, sem dúvida, o material privilegiado da comunicação. Os enunciados são construídos a partir da interação verbal exprimem e realimentam a ideologia do cotidiano”. O termo *ideologia do cotidiano* usado por Bakhtin (2003 [1979]), nos mostra o domínio da palavra tanto interior como exterior expressa a partir de nossos atos, gestos ou palavras, que acaba cristalizando os sistemas ideológicos constituídos: a moral, a arte, a ciência (SOUZA, 1994).

(b) A Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio (1998b): *formação docente para educação infantil e séries iniciais*, apresenta capítulos³ que futuramente ajudarão a compor a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) em se tratando das áreas do conhecimento sendo trabalhadas lá (mais adiante) como um todo, entretanto aqui, estão fragmentadas por disciplinas. Desse volume destacamos dois capítulos: “Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Alfabetização” (SANTA CATARINA, 1998b, p. 101) e “Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa” (SANTA CATARINA, 1998b, p. 106).

O capítulo “Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Alfabetização” tem sua fundamentação ancorada em Vygotsky e Smolka. Neste sentido, o ensino e aprendizagem da língua/linguagem ocorre a partir das “trocas, interlocuções e interações onde os alunos possam incorporar, articular, contestar e produzir sentidos e significados e que pressupõe o diálogo” (SANTA CATARINA, 1998b, p. 102). Isso implica dizer que a criança nas suas relações mediadas pelo professor na sala de aula, aprende a ler, a escrever a partir dessa interação com o Outro, em diálogo com o Outro.

Contudo, indagamos se naquele espaço (a escola) e nesse processo de ensino e aprendizagem com o Outro há experiência ou a técnica se sobressai em tratando da estrutura que se trabalha na escola, a gramática?

Benjamin (2002) enuncia que para existir e tornar possível a experiência, tem que ser produzido aquilo que se viveu e estar aberto ao que se vai viver. A experiência pressupõe a ética. É preciso haver uma relação ética com esse Outro no processo de ensinar e aprender. Se assume assim, uma relação entre si e com o Outro. A palavra me afeta e afeta o Outro numa relação dialógica (BAKHTIN, 2012).

Neste sentido, a experiência em Benjamin (2002) pressupõe de um sujeito com uma tradição, esta tradição comporta outras pessoas. A experiência é narrada por alguém. Esse alguém acaba imprimindo a sua identidade, a sua digital naquilo/daquilo que está narrando, contando, enunciando. A narração sempre é opaca, passível de interpretação, sempre deve ser interpretação, porque ela precisa ser construída e reconstruída pelo Outro que ouve, que lê. É nessa relação com o Outro que me constituo numa pluralidade de vozes, que sou quem sou (BAKHTIN, 2012).

É possível dizer que há experiência a partir do que se propõe como conteúdos a serem ensinados e aprendidos na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998b, p. 103-104) quanto à alfabetização?

Alfabetização na História: a construção histórico-social

Alfabetização e Letramento

Práticas de Representação nas sociedades letradas e não-letradas

[...]

Alfabetização como processo de apropriação de diferentes linguagens:

- ✓ Apropriação inicial da leitura e da escrita:
- ✓ Idéia de representação
- ✓ Funções sociais da escrita
- ✓ Texto: unidade da língua
- ✓ Tipologia textual
- ✓ Produção e reestruturação de textos
- ✓ Análise linguística

E, quanto à Língua Portuguesa, pontualmente abordando o linguístico (SANTA CATARINA, 1998b, p. 112)?

- ✓ letramento e escolarização
- ✓ alfabetização no contexto escolar
- ✓ práticas sociais de linguagem: uso público e uso privado
- ✓ linguagem oral (fala) e linguagem escrita
- ✓ leitura e escritura

- ✓ o texto como unidade discursiva
[...]
- ✓ autoria: a afirmação do sujeito no seu texto
- ✓ ensino e aprendizagem de texto (processo): compreensão, interpretação (alteridade)
[...]
- ✓ formação do sujeito leitor / escritor

Se os conteúdos tiverem como proposta levar em conta num primeiro momento, a história do estudante, as suas práticas de leitura na escola e fora dela, podemos começar a pensar em experiência como aquela se faz e refaz, é processo. Isto, pois o ensino e a aprendizagem de leitura, neste caso, não é ler por apenas ler para cumprir uma ordem, uma exigência da escola seguindo uma regularidade e controle de corpos (FOUCAULT, 1984; 2008), mas sim, para se apreender, interpretar, reler e tomar outros sentidos do que seu leu. Portanto, a experiência é um modo de elaborar aquilo que se viveu, com o qual se guarda uma relação singular e possa tornar sabedoria –, a partir de quem fala, quem recebe, é a partir de uma relação dialógica comigo mesmo e com o Outro – o *de si* e *para si* (BAKHTIN, 2012; BENJAMIN, 2002).

Além disso, se experiência pressupõe ética como já dito aqui, pode haver aí uma ideia de experiência com caráter multicultural. Para que isso ocorra, a forma da experiência é sempre singular e inscrita em uma tradição (em um grupo de pessoas/comunidade de fala que passa essa herança cultural). A tradição sempre é híbrida, permeada por outras vozes, outras experiências a partir de narrativas, das histórias daquilo que se já se viveu. Logo, esse “amor pela tradição e pelo passado revela uma intuição profunda de que nessa paixão está a força subversiva capaz, de fato, de colocar em crise o presente” (SOUZA, 1994, p. 138). O que Benjamin (2002) propõe é uma discussão crítica do passado, o qual pode e deve ser problematizado, questionado no presente, rompendo assim, com estruturas sistemáticas que acabam controlando e alienando os sujeitos.

Em (c) Proposta Curricular de Santa Catarina (1998c): educação infantil, ensino fundamental e médio: *disciplinas curriculares*, dos três volumes⁴ é o que mais se aproxima do tema desse artigo: o ensino de leitura, por apresentar mais detalhadamente um currículo voltado para à leitura. No capítulo que trata da seção de “Alfabetização: apropriação de muitas vozes” (SANTA CATARINA, 1998c, p. 34) e no capítulo sobre a “Língua Portuguesa” (SANTA CATARINA, 1998c, p. 55), observamos na escrita, uma discussão mais aprofundada do conceito de língua/linguagem a partir da menção de alguns termos como “*polifonia*”, “*metalinguagem*”, “*intertextualidade*”, “*dialogia*”, “*condições de produção*”, “*enunciado*”, ou seja, esses aparecem de forma mais explícita em detrimento dos outros volumes, os quais também são assim, perpassados por uma perspectiva histórico-cultural. É no capítulo de “Literatura” (SANTA CATARINA, 1998c, p. 42) que notamos uma preocupação *com e sobre* o ensino e aprendizagem da leitura na Educação Básica.

De acordo com o texto desse capítulo, busca-se formar o leitor considerando-se as leituras realizadas na escola e fora dela. Além disso, “o cinema, a TV, a música, o teatro” (SANTA CATARINA, 1998c, p. 42) também são mencionados como leitura que ultrapassam o mundo das palavras, portanto, trata-se do mundo que comporta o semiótico, o multimodal. O próprio documento faz uma crítica ao trabalho com textos literários fragmentados, o que acaba tornando o ensino de leitura a um reducionismo. Deste modo, é preciso que se trabalhe com a leitura de obras clássicas e/ou contemporâneas na íntegra, é importante para isso, haver um espaço apropriado para instigar os estudantes ao hábito da leitura e, principalmente, que estas consigam compreender, transcender ao texto escrito.

Projetos que envolvam toda a comunidade escolar (pais, professores, estudantes) são de fundamental importância para que haja maior fluxo de leituras e discussões das leituras que são tomadas e apreendidas como, no caso, de um circuito literário. Nessa prática, podemos depreender várias atrações que possam envolver os estudantes para o mundo da leitura a partir de parlendas, cantigas, rodas de conversa, recitais, feiras de livros.

Acima de tudo,

os textos que falam do cotidiano deles [estudantes], aqueles nos quais os alunos podem **enxergar a si e aos seus**. É bem-vinda a prática que lhes permite **falar com suas vozes o discurso das suas vidas**, que lhes é chance de **somar suas falas às dos colegas**, para contestar, concordar, sair do mundo escolar a partir do texto, buscando outras referências colhidas na TV, na música, no humor, nas histórias e pode fazer seu trabalho textual, com seus parceiros, um desvendamento do mundo, processo no qual todas fala é bem-vinda. E nessa interação perceber que não há sentido única para o texto, que os grupos constroem. E, à medida que constroem, **produzem textos seus, autorias** significativas, legitimadas pela visão de mundo e de organização social que trazem (SANTA CATARINA, 1998c, p. 47, grifos nossos).

Concordando assim com Larrosa (2011, p. 5), essas ações de olhar a si mesmo e para seus pares, para o Outro, o ato de pensar e repensar, de dialogar para produzir um texto de autoria, ou seja, compreensões suas sobre o texto que leu ecoam a partir *do e pelo* Outro, porque a experiência depende da “aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo”. Para Bakhtin (2012) o Outro acaba constituindo o eu e vice-versa a partir da interação verbal, do concordar, discordar, silenciar. Cabe salientar que o trabalho com a leitura deve ser aquele que instigue, que seja algo novo, “apontados de surpresa, recebido com espanto” (SANTA CATARINA, 1998c, p. 50). Isso porque ao aluno deve se permitir a curiosidade, ir em busca do que ainda não é conhecido. Caso contrário, cair-se-á na ideia de experimento, de algo pronto, acabado, moldado, perfeito (FOUCAULT, 1984; 2008).

Do mesmo modo que Bourdieu e Passeron (1992) mencionam que as instituições de ensino, como a escola, por exemplo, acabam sendo um espaço de “reproduções”, seja na fala dos estudantes que ao fazerem a leitura de um texto decodificam, decoram e reproduzem discursos que estão no texto, o qual é controlado pelo saber legitimado do professor em sala de aula, que não permite outra resposta do estudante que não seja algo que contemple o que já sabe ou o que está descrito em seus manuais pedagógicos. Isso reproduz, portanto, o (estudante) cerceando da experiência, da reflexão, da relação com a verdade, trata-se aqui de um corpo que é dócil, este “que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2008, p. 118).

Ainda em Foucault (1984; 2008) essa relação com a verdade está pautada naquilo que não se pode dominar, controlar, que não é perfeito (Platão), é real e não idealizado. Para este autor, que pauta seus estudos no *saber*, na *verdade* e no *poder* no que se refere ao discurso da ciência, há um discurso que sempre se mantém, que tem uma regularidade na dispersão. Essa regularidade é aquilo que é sempre o mesmo da sua relação com a verdade. Dessa forma, o discurso da ciência sempre é verdadeiro e aquele que detém o discurso da ciência se apodera. Daí a possibilidade de pensar no sentido, de existir, de ser verdade, a experiência.

Ademais, a língua que funciona na fala remete a regularidades arquivadas em formações discursivas e que atravessam a fala em um determinado tempo e espaço. Ou seja, todo modo de mobilizar a língua vai se considerando um acontecimento discursivo, porque rompe com a estrutura para fazer sentido, portanto, um ato de fala é um rompimento com a língua como estrutura.

2.3 PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA (2005): ESTUDOS TEMÁTICOS, AS NOVAS TECNOLOGIAS

Apresentamos, nessa seção, a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA (2005) que trata dos estudos temáticos versando sobre as novas tecnologias de informação e comunicação, a qual é constituída pelos seguintes capítulos: Prefácio, Apresentação, Introdução, Alfabetização e Letramento, Educação e Infância, Educação de Jovens, Educação de Trabalhadores, Educação e Trabalho, Ensino Noturno.

Entendemos que esse produto é resultado de discussões coletivas, conforme já referenciamos no presente texto quanto às edições anteriores da Proposta Curricular de Santa Catarina (1991; 1998a; 1998b; 1998c).

Aqui destacamos o capítulo “Alfabetização e Letramento” (SANTA CATARINA, 2005, p. 19). Este apresenta um termo *novo* em se tratando da Proposta Curricular de Santa Catarina, letramento.

O termo letramento, referindo-se à prática social da leitura e da escrita, vem juntar-se ao conceito de alfabetização no sentido de se dar conta não apenas da dimensão do processo de apropriação do código da escrita, mas das consequências desse conhecimento na vida do indivíduo (SANTA CATARINA, 2005, p. 23).

Além disso, retomando que a Proposta Curricular de Santa Catarina está pautada em um viés histórico e cultural, pensar nas práticas sociais de leitura, pontualmente na Educação Básica, requer um trabalho mais aprofundado com os gêneros discursivos⁵, termo que também aparece na edição de 2005 da Proposta Curricular de Santa Catarina. Isso implica dizer que os textos que os alunos fazem uso no seu cotidiano precisam ser levados em conta na escola e a partir deles se fazer uma articulação com textos literários clássicos, científicos, os quais circulam em outras esferas da atividade humana. Deve-se ir além dos textos inscritos no livro didático quando se tratar da leitura. É preciso realizar outras leituras, de textos verdadeiros, de textos autênticos que circulam na escola e no cotidiano desses estudantes-leitores.

Se, por um lado, há uma compreensão na Proposta Curricular quanto a esse trabalho com os gêneros, por outro lado, é preciso tomar cuidado para não se cristalizar no discurso ou na teoria um sujeito ideal e não real. Ou seja, aquele que vem de diversos lugares sociais, econômicos, culturais e teve também diferentes inserções na leitura e na escrita. A experiência nesse caso, entende o sujeito como ativo e não passivo, aquele leitor de textos apenas validados pelo livro didático ou pela escola. É preciso pensar em outras possibilidades que esse sujeito traz para escola, no hodierno, a leitura de *e-books*, em redes sociais, portanto, a língua em uso.

Quanto aos conteúdos a serem trabalhados, a Proposta Curricular de Santa Catarina (2005, p. 38, grifos nossos) apresenta:

- ✓ Reconhecimento dos valores das letras (correspondência grafema-fonema)
- ✓ Reconhecimento de palavras e frases
- ✓ Reconhecimento de sinais diacríticos e de pontuação
- ✓ **Atribuição de sentido aos enunciados**
- ✓ Atribuição de ritmo, fluência e entonação à leitura
- ✓ **Reconhecimento das marcas expressivas do texto**
- ✓ **Reconhecimento da presença do outro e de sua intenção**
- ✓ Identificação das idéias do texto
- ✓ Análise e discussão das idéias do texto (clareza, coesão e coerência)
- ✓ Elaboração de sínteses, paráfrases e resumos
- ✓ Reconhecimento das especificidades dos diferentes gêneros discursivos
- ✓ Oralização do texto

Destacamos desses conteúdos, três itens que consideramos ir ao encontro do que propõem Bakhtin (2012) e Larrosa (2011), mais especificamente da produção de sentidos, do uso e reflexão *da e sobre* a língua/linguagem. O enunciado constituiu o sujeito a partir de seu modo de dizer, a quem dizer, o que dizer. A maneira como o interlocutor recebe isso vai lhe permitir atribuir e produzir sentidos, compreensões, experiência daquilo que não sabia, não havia aprendido, não vivenciou. As marcas deixadas no texto, a partir de dêiticos (eu-tu) apontam para uma subjetividade daquele que realiza a leitura (leitor) e do que o autor produziu a partir da *mediação*, da *interação verbal*, do *dialogismo*. O reconhecimento do Outro no texto e a sua intenção permitem lançar olhar para novas formas de pensar, agir, sentir, viver, experienciar aquilo que não se viveu antes (BENJAMIN, 2002).

Para Larrosa (2011, p. 7):

De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobre tudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação.

Neste sentido, questionamos: qual é o lugar da experiência nas práticas de leitura? Aquela que forma ou transforma? Buscando responder a essa questão, nos encaminhamos para a subseção que, melhor discutirá sobre isso.

2.4 PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA (2014): A ATUALIZAÇÃO

A Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA (2014) apresenta uma atualização dos estudos realizados até esse momento histórico. Esse documento foi construído a partir dos seguintes capítulos: Educação Básica e Formação Integral, Contribuições das áreas do conhecimento para a Educação Básica e a formação integral.

A Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), pauta-se nos seguintes termos que passam a direcioná-la ainda na sua perspectiva inicial de 1991, o histórico e cultural: a) formação humana e integral, b) percurso formativo, c) diversidade como princípio formativo.

Vejamos aqui, que ao se pensar na ideia de formação humana e integral e no percurso de ensino e aprendizagem do estudante, há uma desconstrução em relação à educação voltada para o fragmento de textos, do etapismo. O que implica, indo na direção da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), que a autonomia dos espaços e/ou das esferas da atividade humana que o estudante circula, deve possibilitar a ele trazer essas vivências *nas* e *das* práticas de leitura para a escola e vice-versa.

O lugar da experiência nas práticas de leitura está, portanto, no lugar indefinido, não pré-estabelecido e, sim, no contínuo, no que se vive no presente atravessado pelo que se viveu no passado, logo, pelas leituras já realizadas em outros espaços e tempos. Não quer dizer que não se retome essas mesmas leituras em outros lugares e tempos diferentes. É possível sim, reler os mesmos textos, sejam acadêmicos, sejam dos gestos da vida, porque a linguagem assim como a experiência produzem outros olhares, outros sentidos para o que já se leu e o que ainda se vai ler. As leituras podem ser sempre as mesmas, mas mudam de acordo com o tempo e o lugar.

Isso corrobora com a concepção de percurso formativo adotado pela Proposta Curricular de Santa Catarina (2014, p. 31):

[...]compreende-se o percurso formativo como **processo constitutivo e constituinte da formação humana**. Nesse sentido, o percurso da formação, a ser desenvolvido na/pela escola, estrutura-se em torno de uma organização curricular, que deverá ter em vista o desenvolvimento e as especificidades que constituem a **diversidade de cada um dos sujeitos** acolhidos na Educação Básica. Entende-se que é por meio da apropriação dos diferentes elementos da cultura que cada indivíduo desenvolve suas capacidades” (SANTA CATARINA, 2014, p. 31, grifos nossos).

Ademais, a experiência se faz presente naquilo que não é regular e tampouco controlado, é aquilo foge aos mecanismos de controle, de docilidade de corpos e mentes. A experiência, assim, como a linguagem perpassam os sujeitos socialmente e historicamente. A formação e transformação são processos contínuos, jamais acabados. A ênfase dada para área do conhecimento *Linguagens* vai tratá-la de forma mais abrangente o sentido de leitura, porque a toma aqui como linguagem envolvendo as práticas sociais, sejam elas situadas ou não. O que está em jogo aqui é pensar na cultura e na história que atravessa o sujeito ao longo do seu processo formativo e da diversidade de outras vivências culturais e sociais que ele terá acesso, seja a partir da leitura, da oralidade, da escrita.

Assim, a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) sinaliza para leituras diversas de leitores que se constroem e reconstroem em cada leitura, não apenas a leitura da palavra, mas do que não está dito, escrito. Concordamos com Larrosa (2011) quando este traz a definição de “leitor analfabeto” como aquele que vai apenas decodificar e interpretar o texto sem ultrapassar os limites da palavra impressa ou digital, se imprimir a sua digital, a sua subjetividade no texto, sem de fato se envolver com o texto. Quando o leitor não reflete, não se envolve, não transcende o texto “é um leitor que não se transforma. Em sua leitura não há subjetividade, em reflexividade, nem transformação. Ainda que compreenda perfeitamente o que lê” (LARROSA, 2011, p. 9).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo objetivou analisar a relação entre a leitura e a experiência na Proposta Curricular de Santa Catarina (1991; 1998a; 1998b; 1998c; 2005; 2014). A partir do presente documento, resultado de uma produção coletiva, entendemos que se tem contemplado as experiências *na/pela/com* a leitura dos estudantes que frequentam a Educação Básica, os quais trazem para esse ambiente (a escola) outras vozes, outras experiências de suas vivências passadas envolvendo a leitura. Por outro lado, é preciso acentuar aqui, que o caminho ainda a ser percorrido na prática pedagógica é longo, haja vista, as várias concepções de leitura que os docentes carregam (cognitivistas, interacionistas), além de suas próprias experiências pedagógicas e da vida, portanto, de sua constituição como docente e como leitor até esse momento.

Outro ponto a destacar ainda quanto à experiência e sua relação com a leitura implica na eleição ou não eleição de práticas de leitura válidas e/ou não válidas no contexto de sala de aula. Conforme, apontado nas edições anteriores da Proposta Curricular de Santa Catarina, se busca contemplar variados gêneros discursivos, os da escola, e os que o estudante traz para escola. Quais leituras têm sido elegidas? Todas são aceitas? As experiências daquilo que o aluno leu na sua casa na relação com o Outro, tem sido aceita?

Por fim, consideramos que o lugar da experiência nas práticas de leitura na Proposta Curricular de Santa Catarina sinaliza para aquele que comporta uma verdade e respeita o particular, o subjetivo que traz consigo, que é de si e para si daquilo que não se viveu. Entretanto, a experiência nessa perspectiva histórica e cultural não comporta um saber único, correto. Aqui se trata de pensar no Outro e como posso constituir-me nessa relação não vivida antes com o Outro. Na linguagem é constituir-se a partir do dizer do Outro e daquilo que compreendo e reformulo, do uso e reuso de uma mobilização sempre se fazendo e refazendo *na e pela* história, a partir das relações sociais, neste caso, acerca das práticas de leitura na escola e fora dela.

NOTAS

¹ Prefácio; Sumário; Introdução; Eixos norteadores da Proposta Curricular; Educação Sexual; Educação e Tecnologia; Educação de Jovens e Adultos; Educação Ambiental; Educação Especial; Avaliação; Abordagem às Diversidades no Processo Pedagógico; Educação Escolar Indígena; Escola: Projeto Coletivo em Construção Permanente; Educação e Trabalho (SANTA CATARINA, 1998a, p. 7).

² Registro da fala do Professor Dr. Santiago Pich durante as suas aulas - disciplina de Experiência, Diferença e Educação/primeiro semestre de 2017 (PPGE/UFSC).

- ³ Prefácio; Sumário; Introdução; Eixos norteadores da Proposta Curricular; Psicologia; História da Educação; Filosofia e Filosofia da Educação; Proposta Programática do Ensino de Sociologia; E Sociologia da Educação; Didática e Estágio Curricular; Estrutura e Funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Alfabetização; Fundamentos Teóricos-Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa; Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Matemática; Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Ciências; Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Geografia; Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de História; Fundamentos Teórico Filosófico e Metodológico para o Ensino de Arte; Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Educação Física (SANTA CATARINA, 1998b, p. 7-8).
- ⁴ Prefácio; Sumário; Introdução; Eixos norteadores da Proposta Curricular; Educação Infantil; Alfabetização: Apropriação de muitas vozes; Literatura; Língua Portuguesa; Língua Estrangeira: a multiplicidade de vozes; Matemática; Ciências; A Ciência e a Tecnologia no Ensino Médio; Física; Biologia; Química; O Ensino de Ciências e o Livro Didático: História; Geografia; Arte; Educação Física; Educação Religiosa Escolar – SED – CIER (SANTA CATARINA, 1998c, p. 7).
- ⁵ “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 279). Os gêneros seriam, assim, fórmulas de enunciação, estereótipos discursivos que, pelo uso e pelas circunstâncias sociais, são relativamente regularizados (VOLOCHÍNOV, 2013) e compartilhados pelos participantes da interação verbal.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979].

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13 ago. 2017.

_____. **LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. pp.114-119.

_____. Experiência. In: BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades/Ed. 34, 2002. pp. 21-26.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Leitura: Decodificação, Processo Discursivo...? In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**. O uso dos prazeres. v. 2. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 34. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul**, v. 19. n. 2, pp. 04-27, jul/dez., 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Abrasco, 2007.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: uma contribuição para a escola pública do Pré-escola, 1º grau, 2º grau e educação de adultos**. Florianópolis, 1991.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: formação docente para educação infantil e séries iniciais**. Florianópolis: COGEN, 1998a.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: temas multidisciplinares**. Florianópolis: COGEN, 1998b.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998c.

_____. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: estudos temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.

_____. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação [S. I.]: [S. n.], 2014.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; COLE, Michael. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.