

ORGANIZADORAS

Clarice Salete Traversini | Kamila Lockmann | Renata Sperrhake

PESQUISAR COM A ESCOLA

currículo e inclusão em foco



ORGANIZADORAS

Clarice Saete Traversini | Kamila Lockmann | Renata Sperrhake

PESQUISAR COM A ESCOLA

currículo e inclusão em foco



| São Paulo | 2021 |



Direção editorial Patricia Bieging
Raul Inácio Busarello

Diretor de sistemas Marcelo Eyng

Editora executiva Patricia Bieging

Assistente editorial Landressa Schiefelbein

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Ligia Andrade Machado

Editoração eletrônica Peter Valmorbida

Imagens da capa Kjpgareter, Freepik - Freepik.com

Revisão Beth Bieging

Organizadoras Clarice Salete Traversini
Kamila Lockmann
Renata Sperrhake

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P474 Pesquisar com a escola: currículo e inclusão em foco.
Clarice Salete Traversini, Kamila Lockmann, Renata
Sperrhake - organizadoras. São Paulo: Pimenta Cultural,
2021. 237p..


Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-178-3 (eBook)

1. Educação. 2. Currículo. 3. Inclusão. 4. Avaliação.
5. Ensino. 6. Aprendizagem. 7. Escola. I. Traversini, Clarice
Salete. II. Lockmann, Kamila. III. Sperrhake, Renata. IV. Título.

CDU: 370
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.783

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

 **pimenta
cultural**
2 0 2 1



5

*Camila Alves de Melo
Júlia Soares Martini
Marília Forgearini Nunes*

**CURRÍCULO
E LETRAMENTO LITERÁRIO:
A EXPERIÊNCIA
DE UM CLUBE DE LEITURA**

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2021.783.78-88

Não basta gostar de ler, é preciso também contagiar os outros com esse gosto. Em tempos de pandemia, quando este texto se apresenta ao mundo, faz-se necessário explicar o que entendemos por *contagiar* por dois motivos: primeiro, para que não fique mal entendido e, segundo, porque o resultado dessa ação é a base da experiência que serve de alicerce para os argumentos deste texto. O “LER (lendo em roda): clube de leitura”, tem como missão provocar o contágio com e pela leitura.

Ao contrário da compreensão mais recorrente de contágio como a transmissão de uma doença de uma pessoa para outra, entendemos o *contágio* a partir da lente teórica da sociossemiótica. Para Landowski (2014, p. 18, grifos do autor), o contágio é “[...] entendido como relação entre *sensibilidades*, intervindo, portanto, no plano estético, não se [confundindo] [...] com a «imitação» intencional, nem com a «empatia», situada no plano cognitivo.». Assim, o que provocou o surgimento do LER foi o contágio, as sensibilidades de um grupo de leitoras¹³ colocadas em relação por meio de uma declarada intenção de espalhar esse contágio a partir do fazer sentindo e do sentir fazendo, sendo o fazer principal a leitura de textos literários.

No entanto, o desejo de contagiar com e por meio da leitura não passa por uma compreensão cega que crê que quem sabe ler e o faz com frequência é mais inteligente ou se torna mais humano. O contágio que queremos por meio da leitura é da ordem da compreensão de que ela possibilita acessar “[...] uma ferramenta poderosa para construir, negociar e [principalmente] interpretar a vida e o mundo em que [se] vive.” (COSSON, 2014a, p. 33).

O LER: clube de leitura é uma reunião de pessoas que gostam de ler e partilham momentos de ouvir a leitura e conversar sobre o que foi lido. É uma atividade de extensão, registrada no sistema da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), vinculada à

¹³ Ao longo deste texto utilizaremos o substantivo “leitoras”, no feminino, em função da ação de extensão ser majoritariamente composta por mulheres.

Faculdade de Educação (FACED). O objetivo geral do LER é promover encontros para discussão de textos literários (poemas, contos, crônicas, novelas, romances, entre outros) em grupo, ampliando experiências de leitura e de interação cultural.

No LER, a leitura é uma ação que não se encerra no texto lido, é um diálogo estabelecido inicialmente entre autor, texto e leitor que possibilita (re)construir e compartilhar sentidos. Nessa perspectiva, organizar um grupo que oportunize a discussão sobre o que foi lido é possibilitar o exercício da partilha de ideias e de valores, ampliando experiências de leitura e de interação com a cultura em geral.

Neste texto refletimos sobre a experiência de um Clube de Leitura, voltado ao letramento literário, no contexto da extensão universitária e sobre a sua potência como recurso pedagógico para tornar presente a educação literária no currículo escolar. Iniciaremos apresentando o “Ler: Clube de Leitura”, ampliando a narrativa que abriu este texto. Ao longo dessa narrativa, nossos referenciais teóricos e conceitos que sustentam a proposta do LER serão explicitados. Por fim, nossa discussão será em defesa da potência que a criação de clubes de leitura pode ter para tornar a educação literária presente no currículo escolar.

Tendo em vista o objetivo que traçamos para este texto, dois conceitos se colocam como centrais para a discussão: letramento literário e educação literária. A respeito do letramento, Soares (2020, p. 63) refere que o surgimento do termo pode ter acontecido “[...] em decorrência da necessidade de nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico”. Existem múltiplos letramentos, neste texto nossas reflexões se associam ao letramento literário, definido por Cosson (2015, p. 183) como “[...] processo de aprendizagem, resultado da experiência do leitor com o texto [...]”, este processo é “[...] simultaneamente solitário e solidário porque implica negociar, reformar, construir, transformar e transmitir o repertório que recebemos

de nossa comunidade como literário.” (COSSON, 2015, p. 183). Essa experiência diante do texto literário significa proporcionar uma educação literária, isto é, assumir “a força educativa da literatura” que amplia as possibilidades de perceber o mundo e outros pontos de vista a partir das palavras usadas em contextos diversos e, por vezes, inovadores permitem novas miradas e sentidos (COLOMER, 2017, p. 21).

As ações do LER - Clube de Leitura iniciaram em março de 2019, com encontros quinzenais presenciais na FAGED/UFRGS. Em 2020, os encontros foram transferidos para plataformas de videoconferência, por conta da COVID-19, mas seguiram a mesma dinâmica dos encontros presenciais: leitura coletiva em voz alta do texto acompanhada de uma conversa livre sobre o que foi lido durante ou após o momento de leitura oral. No LER, a seleção das leituras é feita de comum acordo entre os participantes, configurando-se escolhas plurais e significativas para a experiência literária do grupo. Essas escolhas vão desde clássicos da literatura adulta e infanto-juvenil, passando pela literatura marginal. A diversidade das escolhas passa também pela origem dos autores e das autoras: latino-americanos, africanos, europeus e norte-americanos já estiveram presentes nos encontros do LER.

No LER, observamos que a experiência literária que um clube de leitura possibilita se difere da leitura cotidiana e individual. Se no cotidiano normalmente lemos sozinhas, no clube a leitura é compartilhada por olhares que se voltam simultaneamente para o texto e vozes que se alternam, podendo ser entremeadas por risos, lágrimas e silêncios. O olhar voltado para o texto pode ser solitário, mas a alternância de vozes tanto no momento da leitura oral quanto no momento do diálogo, reforçam a solidariedade da prática interpretativa que Cosson destaca como relevante no processo de letramento literário (2014b, p. 27).

Essa experiência de dois anos de vivências com e no LER são a base para pensarmos a potência que a criação de clubes de leitura pode ter para tornar a educação literária presente no currículo escolar.

Para isso, acreditamos em uma concepção de currículo enquanto lugar em que “[...] se forja nossa identidade” (SILVA, 2017, p. 150), ou seja, o currículo é um documento produtor de subjetividades. A forma como ele é construído e as escolhas que são feitas ao selecionar ou preterir determinados conjuntos de aprendizagens para compô-lo, as maneiras como ele é colocado em prática, resultam na formação de determinados sujeitos únicos e, conseqüentemente, de identidades. É nessa direção que Silva (2017, p. 15) afirma que “[...] o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.”.

Essa noção de currículo leva-nos ao seguinte questionamento: quais identidades leitoras a escola vem produzindo a partir das práticas curriculares que envolvem o ensino da leitura literária? E em que medida essas práticas podem contribuir ou não para a “fidelização” dos leitores, ou seja, para que sigam lendo literatura em suas vidas fora da escola?

As práticas vigentes relacionadas à literatura na escola, podem ser definidas a partir de seis paradigmas do ensino da literatura conforme a análise de Cosson (2016), e que resumimos no Quadro 1:

Quadro 1 - Paradigmas do ensino da literatura.

Paradigma	Compreende a literatura como
Gramatical	Auxiliar do ensino da língua
Histórico	Tradição artística
Analítico	Elaboração estética
Social	Expressão cultural
Formação do leitor	Fruição
Experiencial	Liberdade

Fonte: Baseado em Cosson (2016).

Cosson (2016) salienta que os cinco primeiros paradigmas - gramatical, histórico, analítico, social e de formação do leitor - têm alguns traços desfavoráveis: 1) a restrição do campo da literatura à apenas uma fatia específica que é colocada em estudo (a literatura clássica, por exemplo); 2) a descontinuidade do ensino da literatura entre as etapas da escolarização de modo que as estratégias de ensino são isoladas para cada etapa e não “conversam” entre si; 3) o grafocentrismo, ao compreenderem a literatura como algo estritamente verbal-escrito e tendo apenas o livro como suporte e, 4) o enfoque que ora privilegia o indivíduo e ora destaca a sociedade, sem promover um trabalho pedagógico de união entre esses dois focos.

Além desses aspectos desfavoráveis dos paradigmas de ensino, há também a visão utilitarista da literatura na escola, que a contextualiza sempre a partir do “servir” para algum propósito “maior”: alfabetizar, contextualizar, ampliar o vocabulário, qualificar a capacidade de oratória, aumentar a proficiência leitora, entre outros, práticas que reduzem seu valor em si mesma. Paralelamente, muitos jovens saem da escola com uma visão de leitura literária como sinônimo de obrigação - e não de experiência, de fruição, entre outros - como atividade que antecede uma prova ou uma ficha de leitura, atividades primordialmente individuais, negando todo o compartilhamento de sentido que pode ocorrer entre um grupo de leitores que poderia se constituir, além de ignorar o livre exercício da leitura como ação sensível e subjetiva aceita e assumido pelo paradigma experiencial proposto por Cosson (2016).

Quando colocamos em foco a liberdade leitora não esquecemos que ela vem acompanhada também de direitos, como assim “legislou” Pennac, ao redigir os dez “direitos imprescritíveis do leitor” (PENNAC, 1993, p. 139):

1. O direito de não ler.
2. O direito de pular páginas.

3. O direito de não terminar um livro.
4. O direito de reler.
5. O direito de ler qualquer coisa.
6. O direito ao bovarismo.
7. O direito de ler em qualquer lugar.
8. O direito de ler uma frase aqui e outra ali.
9. O direito de ler em voz alta.
10. O direito de calar.

No entanto, o autor - que também exerceu a função de professor de Literatura na França - reflete que esses direitos, embora amplamente exercidos pelos “leitores mais experientes”, nem sempre são permitidos aos leitores mais jovens cuja trajetória se deseja possibilitar que aconteça (PENNAC, 1993). A escola transgredir vários desses direitos. Essa transgressão pode ser identificada já no primeiro direito, pois a relação entre leitura e obrigação normalmente caracteriza as práticas escolares de leitura da literatura. Isso pode ser comprovado seja nos cinco primeiros paradigmas listados por Cosson (2016), seja por meio das fichas de leitura, dos questionários com perguntas sobre ou texto ou um desenho da “cena favorita” - muitos podem ser os modos de instituir a obrigação de ler que afastam da liberdade e dos direitos do leitor.

Voltando ao currículo, para continuar a reflexão sobre a leitura na escola, buscamos analisar a forma como ela é pautada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento orientador que “[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” no território brasileiro (BRASIL, 2017, p. 7). Por ser um documento normativo e não didático-

metodológico, o modo como o conhecimento e as habilidades serão abordadas em sala de aula não estão contemplados na BNCC, ficando sob responsabilidade do professor criar as condições e as estratégias para que as competências e habilidades ali descritas sejam efetivadas. A partir disso, destacamos alguns excertos da BNCC relacionados à leitura de maneira geral ou à leitura literária, (Quadro 2).

Quadro 2 - BNCC e a leitura.

Etapa	Excertos da BNCC
Educação Infantil	“Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação” (BRASIL, 2017, p. 55)
Ensino Fundamental	“Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.)” (BRASIL, 2017, p. 87) “Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura” (BRASIL, 2017, p. 111) “Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura” (BRASIL, 2017, p. 113)
Ensino Médio	“Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica;” “Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.)” (BRASIL, 2018, p. 515-516)

Fonte: Baseado em Brasil (2017, 2018).

Os excertos transcritos demonstram um incentivo ao ensino da literatura e ao letramento literário, mesmo que bastante reduzido à habilidade ou à competência almejada. As habilidades

e competências delimitadas não representam o fazer pedagógico que possibilita uma educação literária significativa. A experiência da leitura do texto de literatura no contexto da escola depende de uma mediação intencional, por parte dos docentes.

Embora o LER seja uma atividade de extensão que pretende ser um espaço de fomento da leitura literária e não um espaço de ensino sistematizado de literatura, acreditamos na possibilidade de pensá-lo como atividade modelar no paradigma experiencial (COSSON, 2016), e possível de ser organizada no contexto da escola. A leitura literária realizada a partir do paradigma experiencial descrito por Cosson (2016), é uma prática de interpretação, em que escritor e leitor atuam lado a lado na construção de sentido do texto literário. Quanto ao ensino da literatura no âmbito desse paradigma, o papel do professor é fornecer mecanismos para que o aluno tenha a experiência literária e, principalmente, auxiliar no desenvolvimento de comunidades de leitores.

Por isso, propomos a ideia da construção de Clubes de Leitura nas escolas e, mais que isso, sua inclusão nos currículos escolares. Entendemos que um Clube de Leitura pode assegurar os direitos do leitor e evitar a fragmentação do letramento literário no contexto escolar.

Em defesa da potência que a criação de clubes de leitura pode ter para tornar a educação literária presente no currículo escolar, a partir das reflexões expostas no presente artigo e da experiência do LER, postulamos alguns princípios (Quadro 3) que entendemos serem relevantes na organização de um clube de leitura literária ou uma comunidade de leitores:

Quadro 3 - Princípios para a constituição de uma comunidade de leitores.

Princípios para a constituição de uma comunidade de leitores	
1	Uma comunidade de leitores é formada a partir das experiências de leitura e diálogo compartilhadas.
2	A escolha da leitura é um processo democrático que tem por objetivo o desenvolvimento da autonomia e da caracterização das preferências de leitura.
3	Os sentidos das leituras decorrem tanto da experiência individual, o encontro com o texto, quanto da experiência coletiva, o diálogo entre os participantes da comunidade de leitores.
4	A comunidade de leitores pretende que a leitura seja coletiva, mas seu objetivo maior é que a leitura seja uma prática que transcenda para uma experiência individual.

Fonte: autoria própria.

A organização de uma comunidade de leitores em um clube de leitura é, portanto, a delimitação de espaço e de tempo para a leitura e para o livre exercício dos direitos do leitor em interação com outros leitores. A relação com outros leitores é caminho para a autonomia. Essa autonomia é entendida como uma identidade leitora: ser capaz de fazer escolhas, saber do que gosta e do que não gosta, estar aberto a conhecer novas leituras em diálogo com outros leitores também autônomos, mas coletivamente próximos pelo contágio da leitura de textos literários.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base - Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 dez. 2020.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Editora UNESP, 1998.

COLOMER, Teresa. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2017.

COSSON, Rildo. *CEALE DEBATE - Literatura: a formação de um leitor todo seu* - Rildo Cosson. [Belo Horizonte: Ceale], 2016. 1 vídeo (110 min). Publicado pelo canal Ceale - FaE/UFMG. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S9Cs3yk2eql>. Acesso em: 10 dez. 2020.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014a.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014b.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: uma localização necessária. *Letras & Letras*, v. 31, n. 3, p. 173-187, jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/LL63-v31n3a2015-11>. Acesso em: 10 dez. 2020.

LANDOWSKI, Eric. Sociossemiótica: uma teoria geral do sentido. *Galáxia*, São Paulo, v. 14, n. 27, p. 10-20, jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-25542014119609>. Acesso em: 12 dez. 2020.

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

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 7. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2020.