

**O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO:
CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-DIDÁTICAS
DO LETRAMENTO CIENTÍFICO LITERÁRIO**

Mario Ribeiro Morais (UFT)
moraismarioribeiro@gmail.com

RESUMO

O presente século tem sido marcado por crises de diversas esferas e formatos. Vivemos uma crise de civilização, de economia global e local, de democracia, de sociedade, da educação, e da humanidade. Grupos de refugiados, terroristas, imigrantes indocumentados reclamam por espaços e direitos até então perdidos para as grandes potências mundiais. Policrise, transição do paradigma hegemônico da ciência moderna e a lógica da complexidade apontam para a importância e para os desafios da educação literária ecobioformativa no mundo contemporâneo. As catástrofes planetárias naturais, humanas, sociais, políticas, neocoloniais etc. e as reivindicações das "vozes do sul", que lutam pela valorização e emancipação de suas práticas identitárias, são questões que perpassam a esfera educacional. O letramento científico literário pensa uma educação planetária, ética, responsável, solidária, inteligível e sensível, bem como a promoção da ecologia de saberes e a formação para a vida dos atores escolares. O ensino de literatura visa, sobretudo, ao cumprimento do dispositivo estabelecido para o ensino médio pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que defende o aprimoramento do educando, numa perspectiva humanística, com formação ética e com o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. A conceituação, a instituição, a ampliação e os aportes teórico-metodológicos do letramento científico literário no nível médio é tema de discussão deste trabalho. Neste artigo, apresentamos o modelo triádico em construção do letramento científico literário. Investigamos como a leitura literária e a produção de gêneros discursivos científicos, a partir de uma sequência didática desenvolvida em aulas de literatura, contribuem para o fortalecimento do letramento científico literário do docente e dos colaboradores envolvidos em uma pesquisa-ação no Centro de Ensino Médio Castro Alves. Com base no paradigma interpretativista, assumimos uma abordagem qualitativa de pesquisa, a ser realizada a partir do cruzamento de diferentes fontes de pesquisas produzidas no contexto escolar.

Palavras-chave: Ecobioformação. Ensino de literatura. Letramento.

1. Introdução

O presente século tem sido marcado por policrise (MORIN, 2015). Vivemos uma crise de civilização, de economia global e local, de democracia, de sociedade, da educação, e da humanidade. Grupos de refugiados, terroristas, imigrantes indocumentados reclamam por espaços e direitos até então perdidos para as grandes potências mundiais. Diante das catástrofes planetárias naturais e sobretudo humanas, das demandas

impetradas pelas minorias, pelas "vozes do sul" (SANTOS & MENESSES, 2010), que lutam pela valorização e emancipação de suas práticas identitárias e/ou locais, não podemos nos eximir do debate dessas questões na esfera educacional.

Como âncora para as discussões e encaminhamentos dessas questões que afetam tanto o local como o global, o letramento científico literário pensa uma educação planetária, ética, responsável e solidária. É fundamental, portanto, a instituição, o fortalecimento e a ampliação da educação científica literária na educação média. Com efeito, a participação dos atores sociais no âmbito da escola básica, na construção do conhecimento científico leva-nos ao interesse pela ciência, facilitando o aprendizado, cuja aptidão conduz-nos a participação nos debates sociais, explicando e dando encaminhamentos das problemáticas das transformações globais e locais atreladas ao ensino de literatura. Nesse sentido, o professor prepara alunos para a investigação científica, na qual o aluno é levado a ter uma postura crítica na sociedade, construindo saberes plurais, solidários e responsivos pela leitura/análise/produção de textos literários e científicos. O aluno é levado, ainda, no letramento científico literário, à investigação de fenômenos heterogêneos no texto literário, em detrimento de fenômenos homogêneos dogmatizados pela crítica, pela escola, pela elite dominante que fomenta o ensino.

Esta investigação se justifica pela importância da prática da pesquisa na escola média, aliada à leitura literária e a produção escrita de gêneros discursivos científicos, que nos ajuda a consolidar uma postura ativa frente ao ensino de literatura e à aprendizagem de gêneros discursivos, de maneira ética, criativa, autônoma, responsável e solidária, facilitando a aproximação dos alunos aos conteúdos, às obras literárias. Igualmente, esta pesquisa ganha relevância, também, em razão da construção epistemologia sobre o letramento científico literário a que se propõe. No âmbito dos estudos da linguística aplicada, são ainda incipientes os estudos sobre letramento científico, quanto menos, sobre o letramento científico literário, termo constituído nesta investigação.

A problemática da pesquisa é a de verificar como a produção de gêneros discursivos científicos, a partir da leitura literária, podem contribuir para o ensino de literatura no ensino médio. Por meio de uma pesquisa-ação, buscamos favorecer processos de constituição de leitores críticos, sensíveis, éticos e responsivos, melhorando, com efeito, as nossas práticas, enquanto docentes.

O objetivo geral da pesquisa é o de investigar como o letramento científico literário pode contribuir para o ensino de literatura, no Centro de Ensino Médio Castro Alves, em Palmas (TO), visando o fortalecimento do docente e dos alunos envolvidos na pesquisa-ação.

2. Fundamentos teóricos, éticos e metodológicos da investigação: construindo uma pesquisa-ação como proposta de ensino de literatura

Nesta seção, apresentamos as bases teóricas, éticas e metodológicas utilizadas nesta pesquisa. Para tratar do ensino de literatura no ensino médio sob o viés de gêneros discursivos do letramento científico, a partir de uma pesquisa-ação, em favor de uma construção de projeto emancipatório, de uma transformação de dada realidade pesquisada, trazemos para esta investigação algumas postulações do campo da linguística aplicada. Esta seção está subdividida em duas partes: (a) aportes teóricos e éticos da pesquisa; e (b) abordagem prática-metodológica: construindo uma proposta experimental como prática de inovação no ensino de literatura.

2.1. Aportes teóricos e éticos da pesquisa

Transição paradigmática da ciência, do direito e da política (SANTOS, 2005), mundo em movimento, desestabilização, desdogmatização e destradicionalização (FABRÍCIO, 2006), ‘cultura agorista’, relações fluidas, desestabilização e instabilidade do homem contemporâneo que patina sobre o gelo (BAUMAN, 2001), desvalorização das vozes do sul, do oriente e de países do norte global, periféricos e subdesenvolvidos, em detrimento dos saberes ocidentais; regresso do colonial em busca de direito e de espaço, na forma de imigrantes indocumentados, terroristas e refugiados (migrações em massa pelo mar Mediterrâneo, atualmente) e regresso do colonizador pela remarcação de linhas abissais ou divisórias, fundando um governo indireto, a ascensão do fascismo social e as relações de poder desiguais, globalização hegemônica (SANTOS & MENESES, 2010), problemáticas contemporâneas, desregramento ecológico, exclusão social, exploração sem limites da ecobiodiversidade, neocapitalismo frenético e desumano na busca de lucro, crise multidimensional (no meio ambiental, na educação, da humanidade, da ciência, da economia, da democracia etc.), pensamento complexo e complexificação do sujeito e da realidade (MORIN, 2006, 2015), são algumas das caracte-

rizações que têm afetado as formas de vida planetária. Com efeito, esses problemas cada vez mais globais, interdependentes e complexos (JAPI-ASSU, 2006) têm lançado desafios às ciências sociais, às humanas, ao campo da educação, à universidade e à escola, que ainda mostram persistência em um modo de (re)construir saberes disciplinarizados, portanto, fragmentados, compartimentados.

Abordagem teórica dialógica entre diversas disciplinas, articulação e fusão de saberes e interação dos atores sociais com o meio são perspectivas que vêm sendo exigidas pela vida e objetos complexos (JAPIASSU, 2006; MORIN, 2006). A linguística aplicada, como campo de investigação crítico e intervencionista, interdisciplinar, transdisciplinar, indisciplinar, transgressivo e antidisciplinar, no âmbito da investigação de problemas ou objetos complexos da linguagem, da interação e da comunicação, tem se caracterizado pela expansão dos dados que estuda, bem como pela amplitude das abordagens teóricas e metodológicas pautadas pela dialogia entre diversas disciplinas. Para Ângela Bustos Kleiman (1998),

A linguística aplicada caracteriza-se pela expansão dos dados que estuda, das disciplinas e das metodologias, em função da necessidade de entendimento dos problemas sociais de comunicação em contextos específicos (o seu objeto abrangente) que procura resolver (o seu objetivo abrangente). (KLEIMAN, 1998, p. 55)

Concordamos com Ângela Bustos Kleiman (1998, p. 57), que o compromisso da linguística aplicada se configura na relevância social de sua investigação, no “fortalecimento do grupo envolvido na pesquisa”, no desenvolvimento dos grupos minoritários, na partilha (socialização) de conhecimento construído nas práticas sociais de interação em foco de pesquisa. A linguística aplicada, como estatuto investigativo em contexto social de aplicação, portanto, promove a mediação dos resultados da pesquisa, ao dialogar com as comunidades investigadas. Assim, a linguística aplicada é contra a tradicional divisão entre teoria e prática. A sua relevância e agenda estão na preocupação com a vida social, “e não em valores como a superioridade da produção de teoria”. (KLEIMAN, 1998, p. 72)

Tendo como parâmetro a complexidade e dinâmica do mundo, dos objetos e dos atores sociais, a dialogia entre as disciplinas, a relevância social de investigação na busca do entendimento e resolução de problemas no âmbito da interação linguística e o fortalecimento de participantes e colaboradores da investigação, buscamos neste trabalho um

exercício teórico que transforme a prática pesquisada e que seja enformado por ela. Para isso, temos como apoio a linguística crítica e intervencionista de Kanavillil Rajagopalan (2006), estabelecida numa dimensão política, crítica e ideológica, cujo campo de investigação não se furta a intervir, política, histórica e socialmente, na resolução dos problemas e dos objetos que se apresentam na interação entre os atores, no espaço de educação formal, no ensino de literatura no ensino médio, por exemplo, e nos espaços extraescolares, nos quais pesquisas etnográficas e netnográficas, pesquisa-ação e estudo piloto (para pesquisa experimental), estudo de caso, entre outras, têm sido desenvolvidas.

A complexidade do problema de pesquisa e das interações sociais, sob a ótica da linguística aplicada, justificam a articulação dos campos de estudos, visando a compreensão e encaminhamento das questões que se colocam no ensino e nas demais práticas sociais. Com base na perspectiva da dialogia entre várias disciplinas, sem privilegiarmos (no sentido de desenvolvermos uma pesquisa em apenas uma disciplina teórica) uma área teórica/prática em detrimento de outra, como linguistas aplicados, assumimos a perspectiva de uma linguística aplicada interdisciplinar (SILVA, 2011), indisciplinar (MOITA LOPES, 1998, 2006), transdisciplinar (CAVALCANTI, 1998, CELANI, 1998; FABRÍCIO, 2006; KLEIMAN, 1998; MOITA LOPES, 1998), como também crítica, anti-disciplinar e transgressiva. (PENNYCOOK, 1998, 2001, 2006)

Assumimos tal abordagem investigativa, uma vez que reunimos contribuições teóricas originárias de vários campos que estabelecem diálogo entre si, no entorno do ensino de literatura no ensino médio sob a perspectiva do letramento científico. Para citar alguns campos teóricos e práticos que atravessam este trabalho: sociologia, linguística aplicada, letramento literário, fenomenologia, educação, filosofia, hermenêutica, semiótica literária, teoria da literatura, letramento científico, física quântica.

2.2. Abordagem prática-metodológica: construindo uma proposta como prática de inovação no ensino de literatura

O paradigma da abordagem desta pesquisa, situada no campo dos estudos críticos, intervencionistas, inter/trans/in/antidisciplinares e transgressivos da linguística aplicada, considerando que a sala de aula é um campo de pesquisa social, é de cunho investigativo qualitativo, com base no paradigma interpretativista, com inserção do professor-pesquisador no

ambiente pesquisado, procurando entender e interpretar fenômenos sociais inseridos no contexto escolar. Para a pesquisadora Bortoni-Ricardo, no paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes, visto que “a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Quanto aos procedimentos metodológicos, dentre as várias maneiras que a pesquisa qualitativa pode assumir, como pesquisa-ação, pesquisa experimental, bibliográfica, documental, de campo, *ex-post-facto*, de levantamento, com *survey*, participante, etnográfica, etnometodológica e estudo de caso (GERHARDT & SILVEIRA, 2009), esta pesquisa configura-se como uma pesquisa-ação.

3. *Letramento Literário no ensino médio: fundamentos epistemológicos e didáticos, demandas de formação leitora e reflexões críticas*

O letramento literário tem sido, no último decênio, tema de muitos trabalhos no âmbito científico com enfoque no ensino (cf. PAULINO & COSSON, 2009; ZILBERMAN, 2010; COSSON, 2014). Acreditamos que tal fato se deve às contribuições advindas do campo de investigação em expansão dos novos estudos do letramento, que tem ancorado os múltiplos letramentos sociais.

A sociedade contemporânea tem experienciado e construído práticas sociais diversas por meio da escrita. O termo letramentos no plural e a expressão multiletramentos procuram dar conta dos múltiplos objetos, contextos e suportes de interação entre os atores sociais, nos usos que fazem da tecnologia da escrita, sujas relações são enformadas por construções políticas, históricas, ideológicas, culturais e de poder. Enquanto atores sociais em interação, quer seja nas relações simétricas, quer nas assimétricas, moldamos e somos moldados pela diversidade linguística, cultural, epistemológica, tecnológica, científica, empírica, societal e de comunicação. Courtney Cazden *et al.* (1996) argumentam que as inovações tecnológicas, os múltiplos canais de comunicação e a diversidade cultural e de linguagens em nossa sociedade têm impactado o trabalho, a pedagogia, a cidadania e as formas de vida pública e privada.

A escrita, como ferramenta tecnológica, de poder e ideológica,

perpassa a nossa existência nos mais variados formatos, da aurora ao crepúsculo da vida humana. Na busca do entendimento de como a escrita permeia as nossas relações, (des)construindo identidade(s) e (des)legitimando formas de poder, nos seus diversos formatos, objetivos e suportes, pesquisadores como David Barton e Mary Hamilton (2003), Mary Hamilton (2012) e Brian Street (2014) discutem, no âmbito dos novos estudos do letramento, a partir de pesquisas, sobretudo de cunho etnográfico-críticas, como os atores nas práticas sociais enformam ou usam a escrita, com propósitos ideológicos e de poder diversos.

A conceituação de letramento compreende esse contexto de práticas sociais múltiplas vinculadas ao uso do código linguístico. Desse modo, o termo letramento é visto como domínio de um conjunto de práticas sociais, culturais e políticas centrado na escrita, enquanto sistema simbólico e tecnológico, envolvendo atitudes e ações diversas realizadas na interação social. Ângela Bustos Kleiman (2004, p. 11) traz uma definição que envolve esses aspectos, ao afirmar que o letramento é

como um conjunto de práticas sociais (que usam a escrita), cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder. (KLEIMAN, 2004, p. 11)

No âmbito da linguística aplicada, Leda Verdiani Tfouni (2002, p. 9) defende uma conceituação próxima dessa ideia, ao afirmar que “o letramento [...] focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita”. Entre outros aspectos, para a autora, o termo

procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada, procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas ‘letradas’ em sociedades ágrafas. (TFOUNI, 2002, p. 9)

Com base na definição de Ângela Bustos Kleiman (2004) e Leda Verdiani Tfouni (2002), entendemos que o letramento não é meramente um conjunto de habilidades técnicas de leitura e escrita, compreende, também, o uso dessas habilidades para atender às demandas sociais e culturais, não havendo, portanto, letramento neutro. As práticas sociais construídas em torno da escrita, portanto, acabam por reforçar ou questionar ideologias, tradições e formas de distribuição de poder presentes em comunidades mais ou menos letradas.

Os estudos de Brian Street (2014) são fundamentais porque compreendem o letramento como prática social, de interpretação da dimensão social, a partir de dois modelos, o autônomo e o ideológico. De acordo

com Brian Street, a natureza do letramento evidencia as formas que as práticas sociais de leitura e escrita assumem em determinados contextos ou domínios sociais, e isso depende, essencialmente, das políticas e ideologias das instituições que propõem e exigem essas práticas.

A partir desses apontamentos sobre o termo letramento, defendemos a tese de que o letramento literário, como uma das vertentes dos letramentos sociais, tem seus fundamentos epistemológicos, embora de forma particular porque voltamos nossa discussão para a escolarização da literatura, nas nuances das conceituações postuladas por Ângela Bustos Kleiman (2004), Leda Verdiani Tfouni (2002) e pelos novos estudos do letramento.

A escolarização do texto literário, nos usos que faz da produção escrita, da veiculação, da canonização e da leitura de obras literárias nos espaços educacionais de ensino, tem suas bases firmadas em dois polos, de forças distintas. O primeiro, já o situamos, como sendo firmado nos fundamentos epistemológicos sólidos dos novos estudos do letramento. O segundo polo, de base frágil, que vem firmando a escolarização da literatura, caracteriza-se pelas práticas pedagógicas alfabetizadoras, de contemplação ou da admiração da obra, de assimilação de códigos linguísticos, primando somente pelas qualidades artísticas em detrimento das estéticas.

Os fundamentos didáticos frágeis do letramento literário encontram respaldo na concepção de ensino de literatura que fundamenta e direciona ainda muitos programas de formação de professores de letras. Na maioria dos currículos, a concepção, disposição e abordagem das disciplinas relativas à literatura brasileira e portuguesa e à teoria literária seguem, como defendem Annie Rouxel, Gérard Langlande e Neide Luzia de Rezende (2013),

o modelo convencional da história da literatura, linear e progressiva, e o modelo de análise e interpretação dos gêneros literários, mais frequentemente o poema e o romance, modelos esses transpostos para o ensino fundamental e médio [...].

A objetividade das leituras literárias que, via de regra, privilegiam a interpretação da crítica literária, do especialista, reproduzida, muitas vezes de modo descontextualizada e fragmentada nos livros didáticos, é um fator que contribui para a fragilização do letramento literário na escola. Outros fatores contribuem também para a invisibilidade do letramento literário crítico, formador de leitores. Um outro, indo além dessa leitura analítica e técnica, diz respeito aos textos fragmentados literários nos

manuais didáticos que não formam leitores, porque não despertam o aluno para o contato com a obra por completo, além disso, “quando compa-rem, são fragmentos e servem para comprovar as características dos períodos literários antes nomeados” na cronologia de estilos, épocas, dados biográficos etc. (COSSON, 2014, p. 21). Outro fator relaciona-se ao tempo e espaço do texto na sala de aula, quase não há momentos de leitura prazerosa, que busque a compreensão do todo, em voz alta ou em silêncio de textos variado, de escolha livre. Ainda, como último fator, as leituras obrigatórias das obras predefinidas pelo currículo escolar têm como enfoque a mensurabilidade dos esquemas de avaliação internas e externas, como critica Mary Hamilton (2012).

Para Regina Zilberman (2010) e Neide Luzia de Rezende (2013), a leitura literária recebe um tratamento *stricto sensu* pragmático; fato que pode ser verificado, em grande parte, nos manuais didáticos utilizados por muitos professores. O *modus operandi* da referida abordagem prescinde da experiência plena de leitura e compreensão do texto literário pelo leitor. Em lugar da experiência estética, os textos literários são apresentados com ênfase nas modulações históricas ou na cronologia literária, por serem considerados exemplares de determinados estilos e autores. Certamente esse enfoque é preocupante, e ainda recorrente no contexto da escola básica.

4. *Letramento científico: princípios conceituais, (re) construção de saberes e de atores sociais e conexões com o ensino de linguagens*

Letramento científico e alfabetização científica são termos conceituais incipientes entre pesquisadores brasileiros do campo das ciências naturais consolidadas (química, física, biologia etc.), das ciências sociais emergentes e de trajetórias sólidas (linguística aplicada, sociologia, antropologia etc.), da educação e das linguagens.

Na literatura nacional, investigamos pesquisadores das ciências naturais que utilizam o termo alfabetização científica (cf. LACERDA, 1997; AULER & DELIZOICOV, 2001; CHASSOT, 2003; DEMO, 2010; TEIXEIRA, 2013), autores também do âmbito da pesquisa em ciências naturais e da educação que utilizam a nomenclatura letramento científico (ver SANTOS & MORTIMER, 2001; SANTOS, 2006, 2007; GOMES, 2015), como também, mais recentemente, pesquisadores do campo de investigação emergente interdisciplinar, transdisciplinar, transgressivo e indisciplinar da linguística aplicada que adotam o letramento

científico como objeto de pesquisa. (Cf. FERNANDES, 2016)

Os termos alfabetização científica e letramento científico utilizados nas literaturas nacionais analisadas remetem a traduções da nomenclatura em inglês *scientific literacy*. Em várias publicações em língua inglesa esse termo encontra-se em evidência (cf. HURD, 1998; DEBOER, 2000; LAUGKSCH, 2000; NORRIS & PHILLIPS, 2003; AKDUR, 2009; HOLBROOK & RANNIKMAE, 2009; KNAIN, 2015). Com efeito, os usos dos termos alfabetização científica e letramento científico na nossa língua materna, fundamentam-se nos estudos de Leda Verdiani Tfouni (2002), Ângela Bustos Kleiman (2004) e Soares (2014), no campo das ciências sociais, da educação e das linguagens. Para essas autoras, os termos alfabetização e letramento trazem sentidos distintos. As definições de Leda Verdiani Tfouni (2002) e Ângela Bustos Kleiman (2004) envolvem aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, ou seja, enfocam um conjunto de práticas sociais que usam a escrita. Na visão de Soares (2014, p. 81), na ciência da educação, o letramento “envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas”. Já o termo alfabetização, para as autoras, tem sido utilizado com o sentido mais restrito de ação de ensinar a ler e a escrever.

Nesse sentido, nesta investigação, adotamos o termo letramento científico em detrimento da nomenclatura alfabetização científica, por dois motivos: a) a alfabetização científica relaciona-se ao domínio da linguagem científica, enquanto que o letramento científico tem sido considerado no sentido do uso da prática social, ou seja, “busca-se enfatizar a função social da educação científica, contrapondo-se ao restrito significado de alfabetização escolar”, conforme Wildson Luiz Pereira dos Santos (2007, p. 479); b) como pesquisadores das ciências sociais, no domínio da Linguística Aplicada, nosso objeto de investigação da linguagem situa-se em um contexto de aplicação social, em cuja observação nos pautamos por aspectos fundamentais dessa disciplina crítica, transformadora e sensível ao contexto social, político, cultural e ideológico que informam o trabalho do pesquisador. Com efeito, acreditamos que os estudos do letramento de enfoque nas práticas sociais nos usos da escrita podem justificar a adoção do termo letramento científico.

A partir das definições de alfabetização científica apresentadas por Áttico Chassot (2003), Décio Auler e Demétrio Delizoicov (2001) e Francimar Martins Teixeira (2013), podemos construir uma conceituação do que seja letramento científico. Entendemos o letramento científico

como um conjunto de conhecimentos que enformam as práticas sociais, cuja (re)construção se efetiva entre os atores, que buscam, pela mediação do domínio da técnica da escrita e da leitura da linguagem científica e dos gêneros discursivos, a promoção da cidadania global solidária e participativa, a ecoeducação, a emancipação e o empoderamento das minorias periféricas, a despolitização das formas de vida dominantes e a ecobiossustentabilidade.

Na visão de Wildson Luiz Pereira dos Santos (2007, p. 480), o letramento científico procura compreender os fenômenos que afetam os atores sociais, de modo a leva-los à tomada de atitude frente aos desafios que se colocam para a produção do conhecimento e da inovação tecnológica, afirma o autor, “o letramento dos cidadãos vai desde o letramento no sentido do entendimento de princípios básicos de fenômenos do cotidiano até a capacidade de tomada de decisão em questões relativas à ciência e tecnologia”. O pesquisador justifica o emprego do termo letramento para enfatizar a função social da educação científica, que se contrapõe ao significado restrito de alfabetização escolar, que preconiza o ensino do saber ler e escrever, enquanto domínio técnico e simbólico dos signos linguísticos. Assim, “o letramento científico e tecnológico seria a condição de quem não apenas reconhece a linguagem científica e tecnológica, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam tal linguagem”. (SANTOS & MORTIMER, 2001, p. 96)

5. *Letramento científico literário: alternativa teórico-metodológica de ensino para a constituição de leitores críticos*

Interdição da produção literária africana, invisibilização dos saberes culturais artísticos locais, valorização do cânone ocidental, imposição do pensamento anglo-saxão, deslegitimação da produção afro-americana, demonização e sujeição das margens (o Oriente) em detrimento do centro (o Ocidente), apagamento dos conhecimentos do Sul, pela cultura dominante são questões problematizadas nos estudos críticos literários africanos de Kwame Appiah (1997). Em defesa do nativismo, da valorização da produção literária e dos saberes culturais locais da África, o autor critica a supervalorização dos conhecimentos e práticas estrangeiras, inclusive as pedagógicas, estandardizadas nas academias e escolas, enquanto saberes transplantados do ocidente.

[...] o anglo-saxonismo desempenhou um grande papel no estabelecimento do cânone das obras literárias a serem estudadas nas faculdades britânicas e nor-

te-americanas; e os professores que saíram dessas faculdades para as escolas secundárias levaram consigo o cânone anglo-saxão. (APPIAH, 1997, p. 83)

Mobilizamos as discussões de Kwame Anthony Appiah (1997) sobre os conhecimentos literários interditados de África, porque, no caso das escolas brasileiras, a situação ganha uma dimensão um tanto similar. A escola colonial e, infelizmente, também a pós-colonial, ainda desempenham um papel de atores que favorecem a reprodução da hegemonia cultural literária do Ocidente, sendo cristalizado na formação docente fundada na assimilação e na transposição conteudística; na eleição de obras clássicas para leitura, análise macroestrutural e aferição em exames em redes; no pensamento hegemônico eurocêntrico subjacentes às discussões das obras literárias com reflexo na marginalização dos saberes periféricos; nas práticas pedagógicas da cultura dominante reproduzidas nos livros didáticos e paradidáticos; e, nas práticas escolares engessadas, inócuas, redutoras, de aplicação de atividades com fim em si mesma, de leitura e escrita apenas para a escola ou para o docente.

As discussões de Pierre Bourdieu (2007) coadunam com esse pensamento, ao colocar em questão a crítica social do julgamento da apropriação dos bens culturais. Para o autor, o estabelecimento das condições em que são produzidos os consumidores para esses bens culturais e as diferentes maneiras de apreciação ou gosto (legítimo, médio e popular) legitimam a distinção social, hierarquizando as classes e as artes. Assim, somos sujeitos classificados pelo gosto, ou melhor, “O gosto classifica aquele que procede à classificação: os sujeitos sociais distinguem-se pelas distinções que eles operam entre o belo e o feio, o distinto e o vulgar [...]”. (BOURDIEU, 2007, p. 13)

O olhar puro do espectador culto e o gosto legítimo da classe mais rica em capital escolar são formas que constituem e legitimam os valores e bens culturais da classe dominante. De forma incontestada, a escola tornou-se um canal de comunicação desses bens. Para Pierre Bourdieu (2007), essa instituição, tal qual a família, funciona como um espaço em que se constitui, pelo próprio uso, as competências julgadas necessárias em determinado momento, pela classe dominante, assim como espaço em que se formam os valores de tais competências. A escola sanciona positiva ou negativamente os valores, controla o desempenho discente, marcando o que é aceitável e desincentivando o que não o é. A exemplo disso, a escola, pela legitimação do cânone literário, enquanto representação dos gostos da classe dominante que os legitimou, sanciona *o que ler* e *o como ler*, cerceando modos de ler informais e subjetivos e obras menos

mercadológicas e não clássicas.

Isso posto, o estudo do cânone organiza e estrutura as práticas reiteradas na sala de aula, ocorrendo, portanto, uma sincronização e homogeneização dos saberes e dos gostos hegemônicos. Nesse sentido, o espaço escolar evidencia marcas da condição de aquisição/transmissão conteudística, acabando por legitimar e reproduzir o olhar e a voz da classe dominante nos currículos, além de se tornar um espaço de reificação da escolarização do gosto legítimo, em detrimento do consagrado como naturalmente ilegítimo, popular, periférico.

A voz, o gosto e o olhar canonizados são os legitimados na/pela escola, que, em tese, reproduz os saberes oriundos da academia por meio dos professores egressos. No âmbito da leitura literária, a interpretação legitimada é aquela autorizada pela crítica literária, que invisibiliza a subjetividade dos alunos e gestos de leitura não previstos pela leitura consagrada. Nesse sentido, identidades e sentidos são forjados na escola, quando há interdições das particularidades subjetivas dos discentes. A tese de que os saberes e as práticas, no cerne da leitura, são reproduções canonizadas da cultura Ocidental, leva-nos às indagações: Como ler a obra literária no âmbito escolar? Como ensinar a leitura de literatura na escola? Como construir sentidos possíveis na interpretabilidade do texto literário na sala de aula? Quais implicações da leitura literária e da produção de gêneros científicos na escola para a vida prática?

Defendemos a tese de que o letramento científico literário, por viabilizar um olhar estético sensível e inteligível sobre a obra, pode contribuir para o *como ler*, *como ensinar* e *como construir sentidos* na leitura literária escolar, além de contribuir para a o desenvolvimento de competências éticas na vida prática dos atores sociais. Para tal, fundamentamos o letramento científico literário na semiótica literária sensível, na socios-semiótica, nos sistemas semissimbólicos da semiótica plástica de Algirdas Julius Greimas e Joseph Courtés (1986), na teoria da literatura (recepção estética, teoria do efeito, leitura analítica e a subjetiva), na fenomenologia (hermenêutica literária), e nos princípios da alteridade e da dialogia (teremos como ponto de partida na análise dos dados, no aspecto da dialogia e da alteridade, as seguintes perguntas: como se efetiva a construção das vozes nas narrativas; como os atores escolares constroem suas vozes na relação com a obra literária; qual o espaço de construção na leitura literária e na produção de gêneros científicos sobre narrativas literárias?) de Mikhail Bakhtin (2000, 2006, 2008).

5.1. Da constituição do letramento científico literário

Constituímos o letramento científico literário, como propomos neste trabalho, a partir da fusão dos conceitos sobre letramentos mobilizados pelos novos estudos do letramento com as discussões do letramento científico. Vimos que o termo letramento é visto como domínio de um conjunto de práticas políticas, culturais e sociais, baseadas na escrita, enquanto sistema simbólico e tecnológico, envolvendo atitudes, ideologias, relações de poder e ações diversas realizadas na interação social. Já o termo letramento científico, advindo dos novos estudos do letramento, busca focar a função social da educação científica, contrapondo-se ao significado restrito de alfabetização escolar. Nesta função do letramento científico, os atores sociais são levados a entender princípios-base de fenômenos do cotidiano até a capacidade de tomada de decisão em pontos relativos à ciência e tecnologia.

Da fusão desses conceitos, constituímos o letramento científico literário como um conjunto de conhecimentos veiculados pela obra literária que enformam as práticas sociais, cuja (re)construção se efetiva entre os atores, que buscam, pela mediação do domínio da técnica da escrita e da leitura da linguagem científica e literária e dos gêneros discursivos científicos e (eco)narrativos, a promoção da cidadania global solidária e participativa, a ecoformação, a emancipação e o empoderamento das minorias periféricas, a despolitização das formas de vida dominantes e a ecobiossustentabilidade.

Caracterizamos o letramento científico literário como um modelo triádico. O modelo é constituído de três níveis, nos quais residem várias competências que os identificam. O primeiro nível é o inteligível (NI), constituído pelas competências: (a) epistemológica (apropriação de conhecimentos veiculados pela obra); (b) ecoformativa (econarrativa); (c) interpretativa (mundividência); e (d) ecobiodiversidade (ecologia de saberes). O segundo nível é o sensível (NS), constituído de duas competências: a (a) subjetiva (devaneio, imaginação, emoção); e a (b) utilitária (usos para si da obra). O terceiro nível, o inteligível e o sensível (NIS), é uma confluência dos outros dois níveis, ou seja, ele é alimentado pelos níveis inteligível e sensível. Este nível mobiliza as seguintes competências: (a) ética (solidariedade, responsabilidade, pensamento-ação pós-abissal); (b) proativa; (c) sociointeracionista; e (d) dialógica (alteridade). Na figura 1, evidenciamos a distribuição desses níveis e de suas competências:

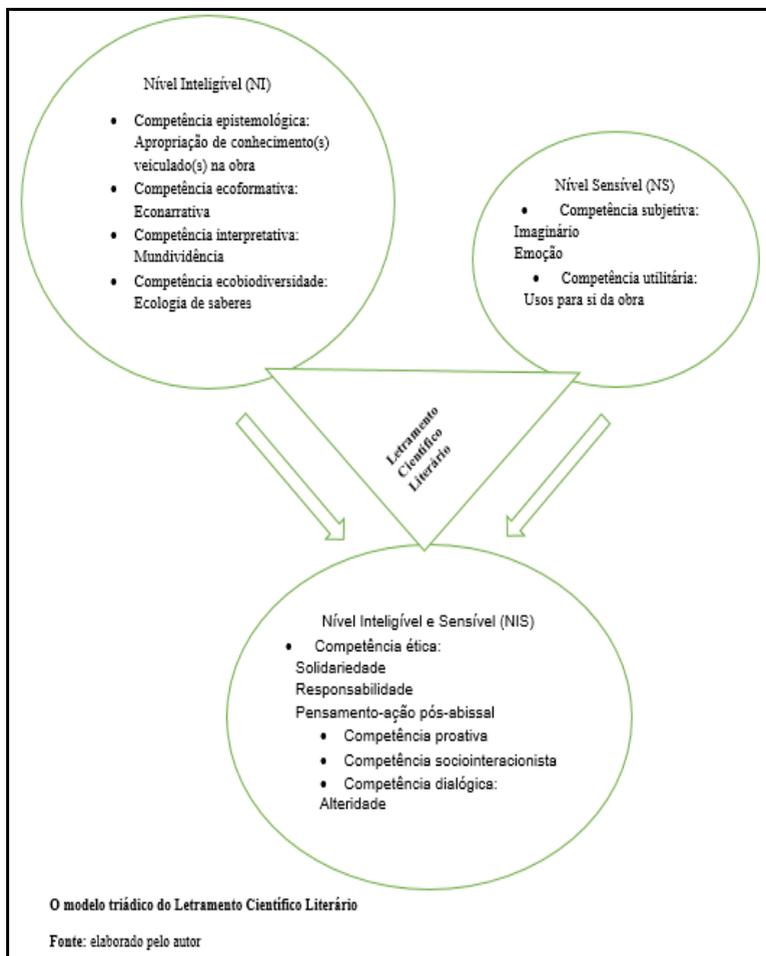


Figura 1

6. Considerações finais

Este trabalho é uma proposta de ensino de literatura sob a ótica do letramento científico literário. Buscamos o fortalecimento das nossas práticas enquanto professor-pesquisador, bem como o empoderamento dos colaboradores envolvidos nesta pesquisa. A revisão literária e a constru-

ção conceitual desse modelo de letramento ainda estão em efervescência, em aberto, portanto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKDUR, Tunk Erdal. *Scientific Literacy: the development of some components of scientific literacy in Basic Education*. Ankara: VDM, 2009.

APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da Cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

AULER, Décio; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científico-tecnológica para quê? *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, vol. 03, n. 02, p. 122-134, jul-dez, 2001.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad.: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad.: Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Trad.: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Trad.: Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp, 2007.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. AILA 1996 e um estado de arte em microcosmo da linguística aplicada. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do Couto. (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 197-212.

CAZDEN, Courtney et. al. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, Spring, vol. 66, n. 1, p. 60-93, 1996. Disponível em:

<http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy%2Bof%2BMultiliteracies_New%2BLondon%2BGroup.pdf>

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 129-142.

CHASSOT, Áttico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 22, p. 89 - 100, jan./abr.2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09>>.

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

DEBOER, George E. scientific literacy: another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of research in science teaching*, Malden (USA), vol. 37, n. 6, p. 582-601, 2000.

DEMO, Pedro. *Educação e alfabetização científica*. Campinas: Papyrus, 2010.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de "desaprendizagem" – redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-65.

FERNANDES, Elizangela da Rocha. *Letramento científico no ensino básico público no município de Palmas – Tocantins*. 2016. Dissertação (de mestrado). – Universidade Federal do Tocantins, Palmas.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GOMES, Anderson Stevens Leônidas. *Letramento científico: um indicador para o Brasil*. São Paulo: Instituto Abramundo, 2015.

GREIMAS, Algirdas Julius; COURTES, Joseph. *Sémiotique: dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris: Hachette, 1986.

HAMILTON, Mary. *Literacy and politics of representation*. London: Routledge, 2012.

HOLBROOK, Jack; RANNIKMAE, Miia. *The Meaning of Scientific*

Literacy. *International Journal of Environmental & Science Education*, Bolu, vol. 4, n. 3, p. 275-288, 2009.

HURD, Paul Dehart. Scientific Literacy: New Minds for a Changing World. *John Wiley & Sons*, Malden (USA), Inc. *Sci ed.* 82, p. 407-416, 1998.

KLEIMAN, Ângela. Bustos. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

_____. O estatuto disciplinar da linguística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 47-70.

KNAIN, Erik. *Scientific Literacy for Participation: A Systemic Functional Approach to Analysis of School Science Discourses*. Springer, 2015.

LACERDA, Gilberto. Alfabetização científica e formação profissional. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XVIII, n. 60, p. 91-108, 1997.

LAUGKSCH, Rüdiger C. Scientific Literacy: A Conceptual Overview. *John Wiley & Sons*, Malden (USA), Inc. *Sci. Ed.* 84, p. 71-94, 2000.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A transdisciplinaridade é possível na linguística aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 113-128.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-43.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad.: Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.

NORRIS, Stephen P.; PHILLIPS, Linda. How Literacy in Its Fundamental Sense Is Central to Scientific Literacy, *Wiley Periodicals*, Inc. *Sci Ed* 87, p. 224-240, 2003.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. Trad.: Denise B. Braga e Maria Cecília dos Santos Fraga. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 23-50.

_____. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. New York: Routledge, 2001.

_____. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 149-168.

REZENDE, Neide Luzia de. Apresentação ao leitor brasileiro. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Letramento em química, educação planetária e inclusão social. *Quim. Nova*, São Paulo, vol. 29, n. 3, p. 611-620, 2006.

_____. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, vol. 12, n. 36, p. 474-550, 2007.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MORTIMER, Eduardo Fleury. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências. *Ciência & Educação*, Belo Horizonte, vol. 7, n. 1, p. 95-111, 2001.

SILVA, Wagner Rodrigues. Construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, vol. 41, n. 143, p. 582-605, maio 2011.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TEIXEIRA, Francimar Martins. Alfabetização científica: questões para reflexão. *Ciência & Educação*, Belo Horizonte, vol. 19, n. 4, p. 795-809, 2013.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: IB-PEX, 2010.