

## MULTILETRAMENTOS E O LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA CONVIVÊNCIA POSSÍVEL?

Marcos Vinícius Scheffel (UFRJ)<sup>1</sup>

**Resumo** – Nas últimas décadas, assistiu-se a mudanças significativas naquilo que se consideravam os conteúdos e as abordagens de ensino de língua portuguesa e literatura. A gramática normativa passou a ser questionada e o texto foi apontado como o eixo em torno do qual as aulas de Português deveriam se desdobrar. Mais recentemente, essa ênfase textual ganhou novo reforço com a necessidade de se promover os multiletramentos, os letramentos multissemióticos e de se questionar os letramentos hegemônicos (ROJO 2009). Toda essa multiplicidade textual que converge para aula de língua portuguesa traz em seu bojo uma série de questões: é possível trabalhar com essa variedade textual e ainda achar tempo para literatura? a literatura pode contribuir na formação desse leitor de textos tão diversificados da práxis social? quais são os lugares do texto e da literatura na escola? O presente trabalho debate essas questões procurando também apresentar algumas possibilidades e impossibilidades de se conciliar a perspectiva dos multiletramentos com formação do leitor literário.

**Palavras-chave:** Letramento literário; Multiletramentos; Ensino de literatura;

Há um conflito, por vezes velado e muitas vezes direto, entre os que ensinam língua e os que ensinam literatura. Levado ao extremo, esse conflito já gerou situações como a divisão da disciplina de Língua Portuguesa no ensino básico em suas “especialidades”: ensino de gramática, redação e literatura. Esse conflito não é novo, como se percebe numa constatação de João Wanderley Geraldi, nos anos 80: “apesar de reunidas em uma mesma disciplina e na mesma figura do professor, a língua e a literatura permaneciam como dois campos separados, didaticamente distribuídos em horários diferentes.” (GERALDI 2011, p. 17)

Nos documentos oficiais, especialmente os PCN’s, elaborados a partir do final dos anos 90, essa cisão foi acentuada pelo predomínio de uma concepção mais linguística de ensino que levou a considerar tudo “texto”. Mesmo a literatura foi colocada nesse “balaio de gatos”. Isto é, quando foi colocada. Essa ênfase textual levou muitos a questionarem se a literatura não estaria sumindo da sala de aula (PERRONE-MOISÉS 1996).

Como professor de prática de ensino de português e literatura e já tendo atuado como professor de português no ensino básico, sei que a diferença que vai entre o que é prescrito nos documentos oficiais, o que é discutido no âmbito universitário e o que é feito efetivamente em sala de aula é enorme. Infelizmente, ainda estamos no tempo das aulas de comunicação e expressão em que os alunos não se comunicam e não se

---

<sup>1</sup> Professor de Didática e Prática de Ensino de Português e Literatura da UFRJ. Doutor em Teoria da Literatura pela UFSC (2011).

expressam. Por esse motivo, não entrarei na discussão do que é de fato ensinado nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura. Até por que essa realidade é complexa demais para ser discutida aqui. Simplesmente, vou encarar o fato que, devido a essa ênfase textual, ocorreram mudanças significativas no ensino de Língua Portuguesa. Por exemplo, no processo de seleção e escolha dos livros didáticos do PNLD, a diversidade de gêneros textuais que constam em cada coleção deve ser considerada pelos avaliadores. Assim, deve ser observado nas coleções se: “Os gêneros discursivos são os mais diversos e variados possíveis, manifestando também diferentes registros, estilos e variedades (sociais e regionais) do Português”; “Os textos literários estão significativamente presentes e oferecem ao leitor experiências singulares de leitura”; “A coletânea favorece o letramento do aluno e incentiva professores e alunos a buscarem textos e informações fora dos limites do próprio LD.”<sup>2</sup> Lendo esses critérios, percebe-se que a conciliação entre variedade de textos da práxis social, presença de textos literários (textos) e o letramento dos alunos são objetivos a serem alcançados por um bom livro didático.

Não se pode ignorar também que o ENEM tem uma ênfase interpretativa e que para acertar a maior parte de suas questões de literatura basta aos alunos saberem interpretar textos (FISCHER 2012, p. 18). Tudo isso aponta para uma concepção de ensino de língua portuguesa na escola brasileira, que pode acarretar em uma falta de espaço para literatura na sala de aula, já que enfatizar a interpretação de textos geraria melhores resultados / índices em exames de avaliação.

Em teoria, o campo da linguística conseguiu impor para educação básica brasileira uma perspectiva em que o texto é o centro da aula de língua portuguesa<sup>3</sup>. Recentemente, o campo da linguística ganhou um reforço: as teorias relativas aos multiletramentos, aos letramentos multissemióticos, aos letramentos críticos e protagonistas (ROJO 2009). Grosso modo, tais letramentos teriam como objetivo colocar os alunos em contato com as funções sociais da escrita e da leitura. Trata-se de uma estratégia compensatória que admite, com bastante razão, que boa parte de nossa população não participa de determinadas práticas letradas, cabendo à escola compensar esse *déficit* e apresentar os alunos a diversos gêneros textuais produzidos em diferentes domínios discursivos. Surgindo daí duas versões de letramento: uma *fraca* – voltada apenas para adaptar o indivíduo a uma sociedade cada vez mais complexa; e outra *forte* – voltada para os letramentos críticos e cidadãos. (ROJO 2009; STREET 2014)

Do ponto de vista dos que se preocupam com o ensino da literatura, os multiletramentos colocam uma nova gama de “concorrentes” dos textos literários na

---

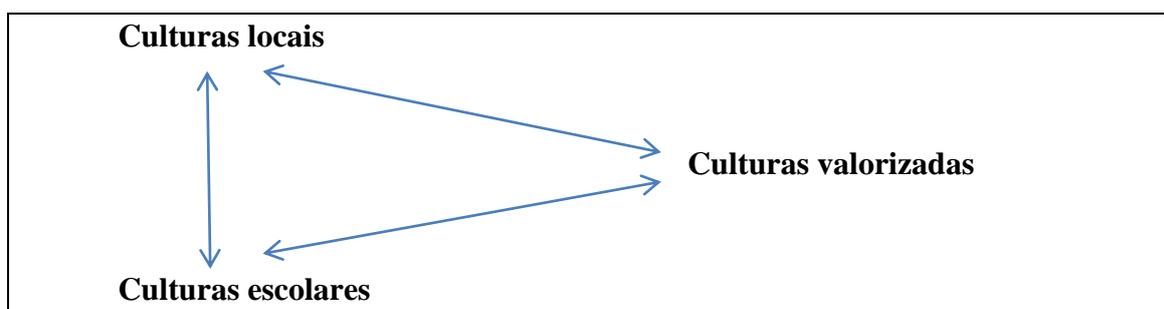
<sup>2</sup> Os critérios de avaliação dos Livros Didáticos encontram-se no portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/>

<sup>3</sup> Como disse acima, estou tomando como referência as prescrições dos documentos. Os resultados fracos de nossos alunos em exames, por exemplo, é um indicativo de que outras concepções e práticas dominam na sala de aula brasileira. Pelo que tenho observado as aulas de língua portuguesa e literatura são basicamente: aulas de gramática normativa (no pior sentido), produção de dissertações (exaustivamente) e a literatura substituída pela historiografia literária (livros são raramente lidos).

escola. Fica a questão: se há tantos textos para serem abordados, de domínios discursivos<sup>4</sup> tão diferenciados, onde fica o espaço da Literatura?

Antes de qualquer discussão mais específica sobre esse impasse, quero dizer que uma das soluções mais pertinentes é pensar a leitura e a escrita como funções da escola. Aliás, isso fica claro em autoras como Magda Soares (2012) e Roxane Rojo (2009), elas afirmam que a escola é uma agência de letramentos (ou qualquer outro nome que queiramos dar ao processo de desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos). Desta forma, vários gêneros textuais devem ser trabalhados nas demais disciplinas que são ensinadas na escola. O que exige desses professores um comprometimento com a formação de leitores / produtores de textos e o conhecimento mínimo de algumas teorias linguísticas para que se possa, por exemplo, discutir que tipos e gêneros textuais serão abordados em determinada série<sup>5</sup>.

Considerando que vários gêneros textuais dão suporte ao ensino de outras disciplinas, conclui-se que para se cumprir uma agenda comprometida com os multiletramentos teríamos pela frente uma série de desafios. O seguinte esquema proposto por Roxane Rojo (2009, p.115) sintetiza um desses desafios:



Nesse esquema, a autora propõe que a seleção de textos que compõem um programa de ensino deve considerar os seguintes aspectos: a cultura local (aquilo com que os alunos estão familiarizados); a cultura escolar (aquilo que é tradicionalmente ensinado ou aquilo que se espera que os alunos aprendam); as culturas valorizadas (como o cânone literário).

Acredito que a literatura possa contribuir para que esses chamados multiletramentos sejam realizáveis e produtivos. Isso por que a literatura se apropria de outros gêneros do discurso e rompe ou relativiza as barreiras entre as culturas locais e as culturas valorizadas, além de trazer novos parâmetros para cultura escolar, que vira e mexe tem que reavaliar seu cânone. Além disso, a literatura tem sido valorizada pela sociedade e pela escola, nem que seja num plano meramente discursivo.

Nas próximas seções deste artigo procurarei apontar como a literatura tem potencial para contribuir para os chamados multiletramentos.

<sup>4</sup> Conforme Marcuschi (2008, p. 155), os domínios discursivos: “Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas e instauradoras de relações de poder.”

<sup>5</sup> Isso me parece que evitaria uma sobrecarga de trabalho tanto para os alunos como para os professores. Os critérios de seleção poderiam ser semelhantes ao adotados para as sequências didáticas (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 106).

## Subvertendo os gêneros

Antonio Marcuschi (2008, p. 154-170) faz uma importante distinção entre *intergenericidade* – um gênero que se vale do formato de outro – e *heterogeneidade tipológica do gênero* – quando um gênero traz mais de uma sequência tipológica. Quanto ao segundo caso, o autor apresenta o exemplo de uma carta pessoal que tem sequências de descrição, exposição, injunção, narração e argumentação. Evidentemente, que a situação válida para uma carta pessoal também vale para outros gêneros textuais, incluindo-se aí a literatura. Vejamos o início do conhecido conto *O Tesouro*, de Eça de Queiroz:

“Os três irmãos de Medranhos, Rui, Guanes e Rostabal, eram então, em todo o Reino das Astúrias, os fidalgos mais famintos e os mais remendados.

No Paço de Medranhos, a que o vento da serra levava vidraça e telha, passavam eles as tardes desse inverno, engelhados nos seus pelotes de camelão, batendo as solas rotas sobre as lajes da cozinha, diante da vasta lareira negra, onde desde muito não estalava lume, nem fervia a panela de ferro. Ao escurecer devoravam uma côdea de pão negro, esfregada com alho. Depois, sem candeia, através do pátio, fendendo a neve, iam dormir à estrebaria, para aproveitar o calor das três éguas lazarentas que, esfaimadas como eles, roíam as traves da manjedoura. E a miséria tornara estes senhores mais bravios que lobos.

Ora na primavera, por uma silenciosa manhã, de domingo, andando os três na mata de Roquelanes a espiar pegadas de caça e a apanhar tortulhos entre os robles, enquanto as éguas pastavam a relva nova de abril, - os irmãos Medranhos encontraram por trás de uma mouta de espinheiros, numa cova de rocha, um velho cofre de ferro.”<sup>6</sup>

Ora, somente no início do conto tem-se: argumentação (o fato dos irmãos Medranhos serem os mais pobres do Reino das Astúrias), a comprovação desta argumentação (com a descrição da condição de vida precária dos irmãos), um novo argumento (“a miséria tornara estes senhores mais bravios que lobos” – argumento que será comprovado ao longo do conto) e uma sequência propriamente narrativa: a descrição da caçada que conduz ao encontro do tesouro. Conclui-se daí que uma narrativa aciona uma série de sequências textuais. Somente contar uma história não basta para se construir uma boa narrativa.

Nessa mesma seleção de contos de Eça de Queiroz, o conto *Frei Genebro* é narrado como se fosse uma hagiografia – gênero que foi muito popular na antiguidade e que ainda existe no domínio discursivo religioso. Porém, ao narrar a vida do mais exagerado dos franciscanos – capaz de rolar em um monte de esterco para não ser digno de homenagens – Eça de Queiroz subverte o gênero, pois a hagiografia tem por função original louvar a vida de um santo, já o autor português promove uma dura crítica ao

---

<sup>6</sup> QUEIROZ, Eça de. *Contos*. São Paulo: Brasiliense, 1963. (p. 102)

fanatismo religioso. Neste caso, tem-se o que Marcuschi denomina de intergenericidade: “um gênero com o formato de outro.” (2008, p. 166) O que distingue um do outro é a função, por exemplo, um poema em forma de uma bula de remédio não se torna uma bula de remédio, pois não cumpre os objetivos da bula. Sua função é outra, estética, e isso é perceptível por qualquer leitor mais atento.

A intergenericidade é um dos principais recursos da literatura. Com a ampliação dos gêneros textuais produzidos por uma sociedade cada vez mais baseada na escrita, tornou-se comum, entre os autores, valer-se dessa multiplicidade de textos. Assim, o romance é narrado na forma de um diário, a crônica simula uma entrevista, o poema é tirado de uma notícia de jornal, o conto aparece na forma de uma carta. São inúmeras possibilidades, incluindo-se aí a perspectiva de um romance ser construído a partir da colagem de vários gêneros textuais. Na literatura brasileira, dois livros exploraram com muita propriedade essa técnica ficcional: *Serafim Ponte Grande* (1933), de Oswald de Andrade e *Eles eram muitos cavalos* (2001), de Luiz Ruffato. Como assinala Haroldo de Campos, Oswald: “fez um livro de resíduos de livros, um livro de pedaços de livros, um livro de pedaços metonimicamente significantes, que nele se engavetam e se imbricam...” Já Ruffato para denunciar o caos urbano de São Paulo promoveu um caos textual, com várias histórias, que são apresentadas em vários gêneros textuais: carta, diploma, *menu* de restaurante, classificado, horóscopo, discurso, oração a Santo Expedito, microcontos entre outros.

Se os textos até agora apontados podem parecer complexos demais, lembro que essa apropriação de outros gêneros é comum na crônica, gerando efeitos humorísticos muito interessantes. Luis Fernando Verissimo, que recorre com frequência a intergenericidade, escreveu uma crônica chamada “Atuações” em que se vale de um gênero comum nos cadernos esportivos: a avaliação da atuação dos jogadores com um comentário e a atribuição de uma nota.”<sup>7</sup>

Em todos os casos citados, o entendimento dos efeitos estéticos, do humor presente no texto, da crítica que está sendo promovida depende do conhecimento do gênero original, ou seja, um conhecimento textual. Sem isso, a interpretação pode se limitar ao que foi dito e não ao como foi dito. Nota-se que os gêneros utilizados são correntes, ou seja, amplamente conhecidos pelos leitores. Nas palavras de Teresa Colomer (2007, p. 36), a literatura aparece como um “gênero segundo” que é “capaz de absorver qualquer discurso linguístico de maneira que, como se disse repetidamente, a literatura nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais.” Por meio da literatura abre-se a possibilidade de se pensar as funções da linguagem em seus usos sociais e estéticos e as trocas possíveis entre essas esferas da comunicação e expressão humana.

A diversidade de gêneros textuais de que a literatura se apropria é acompanhada também pela representação da diversidade cultural, como comentarei a seguir.

---

<sup>7</sup> VERISSIMO, Luis Fernando. O marido do Dr. Pompeu. São Paulo: Círculo do Livro, 1987. (p. 47-48)

## Culturas locais / Culturas valorizadas

A relação entre culturas locais e culturas valorizadas parece encontrar ampla possibilidade de abordagem com o texto literário. Isso se dá por que a literatura muitas vezes relativiza essas posições: erudito e popular, centro e periferia, global e nacional, nacional e regional.

Em uma análise mais rigorosa, deve-se lembrar de que essas categorias são construções culturais. A cultura do Outro foi muitas vezes vista como exótica e disso temos exemplos na literatura informativa, nos poemas de Gregório de Matos, na representação do índio de José de Alencar. Ela também gerou discursos críticos como a oposição civilização e barbárie que foi a base de *Os Sertões*, de Euclides da Cunha. Também houve discursos problemáticos que procuraram diminuir ou mesmo ocultar o papel do negro na formação cultural brasileira. Mas foi o Modernismo que gerou uma guinada em nossa concepção de formação cultural, segundo Antonio Candido:

“O Modernismo rompe com este estado de coisas. As nossas deficiências, supostas ou reais, são reinterpretadas como superioridades. [...] O mulato e o negro são definitivamente incorporados como temas de estudo, inspiração, exemplo. O primitivismo é agora fonte de beleza e não mais empecilho à elaboração da cultura. Isso, na literatura, na pintura, na música, nas ciências do homem.” (CANDIDO 2010, p. 127)

A mistura entre o erudito e o popular passou a ser um elemento valorizado na literatura brasileira. Um dos maiores exemplos dessa mistura é a obra de Guimarães Rosa. O autor mineiro conseguiu criar uma literatura que se vale de fontes da cultura popular, reelaborando-a por um viés erudito. Em sua obra, estão: ditados, lendas, superstições, conhecimentos populares, convivendo lado a lado com um alto nível de elaboração estética (ARROYO 1984). Uma fusão entre um Brasil primitivo (na temática) e um país moderno (na forma de expressão). A estilização da linguagem e do universo sertanejo pode servir para discutir questões importantes como o papel do intelectual face às transformações ocorridas no país no último século. Um conto como *Famigerado*, de *Primeiras Estórias*<sup>8</sup>, tematiza justamente o encontro entre dois brasis: o primitivo (simbolizado por Damázio) e o moderno (simbolizado pelo personagem-narrador). É a capacidade de entender a cultura do Outro do personagem-narrador que impede um desfecho violento para história.

Um autor que conseguiu promover algo semelhante, mas a partir de uma perspectiva urbana, foi o contista João Antônio. Seus contos mergulham no submundo de bares, boates e inferninhos das grandes cidades. Seus personagens são notívagos e marginais: jogadores de sinuca, prostitutas, cafetões, flanelinhas. O ponto de vista de suas histórias é o deste universo marginal – como no conto *Leão-de-chácara* – e a linguagem construída pelo autor é fruto de uma estilização de expressões neste universo. Uma edição recente dos contos completos do autor trouxe a reprodução de uma caderneta com as anotações de João Antônio colhidas durante suas perambulações.

<sup>8</sup> ROSA, Guimarães. *Primeiras estórias*. 3ª impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. (p. 55-59)



ameaça. Voltamos as costas ao outro – seja ele o imigrante, o pobre, o negro, o indígena, a mulher, o homossexual – como tentativa de nos preservar, esquecendo que assim implodimos a nossa própria condição de existir.”<sup>11</sup>

O discurso de Ruffato demonstra que a chamada democratização do ensino, apesar de seu caráter problemático, trouxe novos interpretes, novas vozes, oriundos de outros grupos sociais. É interessante observar que o autor mostra preocupação quanto à visão que temos do Outro (o negro, o índio, a mulher) em nossa sociedade. Mais à frente Ruffato, manifesta sua perspectiva engajada e utópica da literatura e diz que sua literatura é para “afetar o leitor, modificá-lo, para transformar o mundo”.

Esse protagonismo de autores vindos de extratos populares / periféricos também pode ser percebido no autor do livro *Capão Redondo*, Ferrez (Reginal Ferreria da Silva): “Quem inventou o barato não separou entre literatura boa/feita com caneta de ouro e literatura ruim/escrita com carvão, a regra é uma só, mostrar as caras. Não somos o retrato, pelo contrário, mudamos o foco e tiramos nós mesmos a nossa foto.”<sup>12</sup>

Se questões ligadas à diversidade cultural são muito valorizadas na escola brasileira, é certo que a literatura propicia o encontro com a representação de outras culturas. Algumas dessas representações trazem marcas de uma época, como o forte preconceito contra o negro em vários momentos de nossa literatura ou o índio visto de uma maneira idealizada em nosso romantismo. Outras trazem um momento de transição para uma concepção de cultura e de língua que prezamos até hoje, como tão bem sintetiza o poema Relicário de Oswald de Andrade:

“No baile da Corte  
Foi o Conde d’Eu quem disse  
Pra Dona Benvinda  
Que Farinha de Suruí  
Pinga de Parati  
Fumo de Baependi  
É comê bebê pitá e cai”<sup>13</sup>

Num poema em forma de piada (intergenericidade), Oswald aborda aspectos de nossa formação cultural (passando por várias regiões do país) e ainda trata de fenômenos linguísticos relevantes (o desaparecimento do “r” dos verbos no infinitivo). Em sete versos, temos uma espécie de um programa de educação linguística, literária e cultural que esperamos para os alunos da educação básica.

<sup>11</sup> Disponível em: <http://www.geledes.org.br/em-debate/colunistas/21422-machistas-hipocritas-intolerantes-o-discurso-sobre-o-brasil-de-luiz-ruffato-o-easter-egg-da-feira-de-frankfurt-por-kiko-nogueira>

<sup>12</sup> FERRÉZ (Org.). *Terrorismo literário*. In: Literatura marginal: talentos da escrita periférica. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

<sup>13</sup> ANDRADE, Oswald. *Pau-Brasil*. 8ª ed. São Paulo: Globo, 2002. (p. 88)

## **Promover escolhas**

Em recente artigo publicado na Revista Bakhtiniana, João Wanderley Geraldi analisa a questão dos multiletramentos por um viés bastante crítico. Para o autor, é a desigualdade social que produz a necessidade da escola ter que colocar em seus programas textos da práxis social em detrimento de textos mais elaborados, mais complexos e mais valorizados socialmente. Conclui o autor, que é papel da escola selecionar “áreas socialmente privilegiadas que levem à constituição de sujeitos sociais críticos e eticamente responsáveis.” (GERALDI 2014 p. 30) Um programa que se propusesse a trabalhar com todos os textos da práxis social estaria fadado ao fracasso, pois esta seria uma tarefa infinita e com resultados questionáveis.

Nessa direção, cabe à escola promover escolhas que tenham critérios pertinentes. Como procurei demonstrar, os textos literários oferecem perspectivas que contemplam a diversidade textual e cultural. Por isso, a literatura deve ocupar um papel central na educação linguística, estética e ética de nossos alunos da educação básica. Nada justifica que ela ocupe uma posição secundária em nossos programas. Nada justifica sua exclusão. Nada justifica que alunos da educação básica passem um ano inteiro ou todo seu processo de formação sem contatos significativos com a literatura.

## Referências

ARROYO, Leonardo. *A cultura popular em Grande Sertão: Vereda: filiações e sobrevivências tradicionais, algumas vezes eruditas*. Rio de Janeiro: José Olympio: INL, 1984.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e cultura de 1900 a 1945*. In: *Literatura e sociedade*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010. (p. 117-146)

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*; tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

FISCHER, Luís Augusto [et al.]. *A Literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)*. In: *Nonada*. v. 1, n. 18 (2012). Disponível em: <http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/article/view/568> (p.111-126)

GERALDI, João Wanderley (org). *O texto na sala de aula*. 5ª ed. São Paulo, Ática, 2011.

GERALDI, João Wanderley. *A produção dos diferentes letramentos*. *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2): 25-34. Ago./Dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/bakhtiniana> Consultada em: 04/06/2015.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Literatura para todos*. In: *Literatura e Sociedade/ Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada/ Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/ Universidade de São Paulo*. - n. 1 (1 996). São Paulo:USP/ FFLCH/ DTLLC, 1996. p. 16-29.

SOARES, Madga. *Letramento – um tema em três gêneros*. 3ª ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2012.