



**II CONEDU**  
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

## **CURRÍCULO MÍNIMO E PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO**

Giselle Maria Sarti Leal Muniz Alves

*Universidade Federal do Rio de Janeiro*  
*gicalealves@hotmail.com*

**Resumo:** Este artigo apresenta a análise da proposta curricular de língua portuguesa para o primeiro ano do Ensino Médio da rede pública estadual do Rio de Janeiro – o Currículo Mínimo (2012). O objetivo desta análise é observar em que medida as competências, habilidades e gêneros discursivos propostos para estudo propiciam o trabalho com os multiletramentos. A partir de uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, buscam-se encaminhamentos nesse documento que convirjam para um processo de ensino-aprendizagem de língua materna que contemple a diversidade cultural – o multiculturalismo –, e semiótica – a multimodalidade. Parte-se do pressuposto que a escola deve ser um espaço de negociação de sentidos e de diferenças, abandonando-se a concepção monolítica e hierarquizante das manifestações linguísticas legítimas.

Palavras-chave: multiletramentos, multiculturalismo, multimodalidade, gêneros discursivos



# II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

## 1. Introdução

Neste artigo, procuro apresentar a análise de uma proposta curricular – o *Currículo Mínimo* (edição de 2012), projetado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro – , a fim de verificar em que medida o trabalho com os multiletramentos é contemplado no documento. Analiso esse material sob a perspectiva sociointeracionista, colocando-me em uma posição crítica de um documento de cuja equipe de elaboração fiz parte, além de implementá-lo como professora da rede, desde sua primeira versão.

Como se trata de um documento extenso, cuja análise não caberia neste artigo, fiz um recorte desse material, optando por deter-me ao exame da proposta para o primeiro ano do Ensino Médio.

Este estudo se justifica pela necessidade de avaliar se os rumos indicados pela proposta curricular da rede pública têm contribuído para que a escola cumpra sua função de espaço de construção e negociação de sentidos, bem como de espaço de negociação da diversidade. Há muito e por muitas razões a escola deixou de ser um repositório do saber, um lugar homogeneizador. Ela tem, sim, que dar conta das diferenças, não apenas reconhecendo-as, mas valorizando-as, abraçando-as, tornando-as parte integrante do cotidiano escolar.

Nesse sentido, este trabalho pode contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem, apontando problemas e encaminhamentos para a sua solução, propondo que se repense a prática pedagógica dos professores da rede pública estadual – que, por seu turno deve estar pautada no documento analisado. Questiono, então, se essa prática tem colaborado para a formação de um leitor e produtor de textos crítico, que exerce a cidadania e age discursivamente no mundo.

## 2. Metodologia

Cabe aqui uma descrição mais detalhada do material analisado e a justificativa da escolha da referida etapa escolar.

O Currículo Mínimo, na versão de 2012, é a culminância de tentativas que, desde 2006, o governo do Estado do Rio de Janeiro, através da SEEDUC – RJ, vem desenvolvendo, para reorientar a proposta curricular para a sua rede de ensino, tendo em dois documentos oficiais sua base teórico-metodológica: a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN/1996) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 1999; 2000).

Em 2011, foi publicada a primeira edição do CM: um documento que se pretendeu mais específico, mais pragmático e adequado à realidade da sala de aula e às demandas comunicativas mais atuais, em especial no que tange ao uso das novas tecnologias de comunicação e informação, uma vez que propõe o estudo de gêneros textuais a elas relacionados. Buscou-se, por meio dele, “construir uma estrutura que diminuísse as previsíveis lacunas e sobreposições” (p. 6) ao longo da vida escolar, devido à falta de sistematização e de orientações organizadas em torno de eixos centralizadores. Nele, gêneros discursivos literários e não literários foram distribuídos, como eixos bimestrais, ao longo do ano letivo, indicando-se as habilidades a serem desenvolvidas com o estudo de exemplares



# II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

desses gêneros, aperfeiçoando-se, assim, três competências relacionadas a eles: de leitura, de uso da língua e de produção textual.

A aplicação desse currículo, primeiramente em caráter experimental, e, posteriormente, obrigatório, acabou por gerar debates que evidenciaram a necessidade de uma reformulação em seu conteúdo, visando a ajustá-lo e rearranjá-lo, em função de questões como a dinâmica particular de cada bimestre, bem como de aspectos teórico-metodológicos que não haviam sido contemplados.

Em vista disso, em 2012, foi publicada a segunda edição do CM. Uma nova equipe de professores da rede estadual (da qual fiz parte) foi montada para, então, repensar a pertinência do seu conteúdo, não apenas em relação aos eixos bimestrais – os gêneros discursivos –, mas também em relação às habilidades indicadas para cada bimestre, buscando-se, também, alguns acertos conceituais e terminológicos, bem como a revisão de descritores que se mostravam muito vagos, amplos ou opacos.

As principais modificações desta segunda versão do CM podem ser observadas na proposta para o Ensino Médio, em especial, em relação aos gêneros que constituem os eixos bimestrais. Para o Ensino Fundamental, os gêneros textuais foram agrupados e organizados a partir de critérios, como a tipologia textual (narrativa, descritiva, injuntiva, argumentativa etc.) e o grau de complexidade de construção dos textos. Para o Ensino Médio, procurou-se, prioritariamente, contemplar os gêneros literários que representassem os estilos de época da Literatura Brasileira. Ressalte-se, entretanto, que foram também selecionados gêneros não literários, para serem estudados em paralelo com os literários, tendo-se como critério de seleção e alocação ao longo dos bimestres a relação estabelecida entre uns e outros: uma relação de contiguidade ou uma relação entre o gênero e o contexto sócio-histórico de produção dos exemplares da estética abordada.

A escolha dos dados voltados para o *1º ano do Ensino Médio* se deve a duas circunstâncias. A primeira diz respeito às restrições espaciais deste artigo. A segunda diz respeito a um quadro profissional particular, pois minha experiência com esse ano de escolaridade é a mais recente e a mais duradoura. Logo, entendo que posso lançar um olhar sobre o material próprio de alguém que tem testado a sua pertinência e as suas possibilidades de encaminhamento. Além disso, por ter participado da equipe de sua elaboração, estou, na verdade, refletindo sobre meu próprio trabalho.

Quanto ao método de análise, serão estabelecidas quatro categorias de análise dos dados que, embora se sobreponham em alguns aspectos, foram consideradas separadamente, assumindo-se que sejam básicas ao trabalho com os multiletramentos. São elas: (I) a concepção de linguagem, texto e leitura; (II) os gêneros discursivos; (III) o multiculturalismo; e (IV) a multimodalidade.

### 3. Linguagem, gêneros discursivos e multiletramentos

Lançar o olhar mais detidamente para o processo de ensino-aprendizagem de língua materna implica estabelecer com qual concepção de linguagem, de texto e de leitura estou lidando, pois essas noções serão o ponto de partida para a análise do CM. Na esteira de Koch e Elias (1992), adoto a vertente em que a *linguagem* é considerada, antes de tudo, como uma



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

atividade. Trata-se de uma concepção de linguagem atrelada à produção discursiva, que subjaz aos estudos protagonizados por uma linguística chamada *do discurso*, oposta à *linguística do sistema*. As manifestações linguísticas, nessa perspectiva, só podem ser observadas quando produzidas por indivíduos concretos em condições reais de produção de enunciados. O que está em jogo é “a capacidade que tem o ser humano de interagir socialmente por meio de uma língua, das mais diversas formas e com os mais diversos propósitos e resultados” (KOCH; ELIAS, 1992. 12).

Nesse sentido, sob uma perspectiva dialógica, os elementos linguísticos são vistos como instrumentos para a construção de sentidos, que emergem a partir da interação entre sujeitos. Sem diálogo, não há sentido; a língua não é um sistema autônomo e alheio aos usos que são feitos dela em situações de comunicação específicas.

O *texto*, por sua vez, passa a ser visto como um espaço onde o sentido é construído e negociado entre os participantes do ato comunicativo. Esses participantes são atores sociais, que além de construírem o sentido do e no texto, têm também, nele, suas identidades (des)construídas. O sentido não preexiste à interação, mas passa a existir por ela. A *leitura* é, assim, uma “atividade interativa, altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” (KOCH; ELIAS, 2006: 11).

Esta concepção, naturalmente, é a que guarda mais estreitas relações com o conceito de *multiletramentos*. Falar de multiletramentos implica contemplar a diversidade de interações por meio da linguagem; logo, não se pode limitar a linguagem, o texto e a leitura a sistemas de códigos monolíticos e práticas restritas de transmissão de informações verbais, nem tampouco a um reflexo individual de representações mentais. Deve-se pensar, então, a linguagem como forma de atuar sobre o mundo, que resulta em múltiplas práticas e interações sociais – textos e leituras. Essa linguagem, entretanto, não se refere somente à palavra, ao signo linguístico. Este é um dos modos de construir sentidos que, juntamente com imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos, entre outros sistemas, dão origem a textos mutissemióticos, multimodais (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013).

Quanto ao conceito de *gêneros do discurso*, Irene Machado (2005: 152) aponta:

De modo geral, a emergência da prosa passou a reivindicar outros parâmetros de análise das formas interativas que se realizam pelo discurso. Os estudos que Mikhail Bakhtin desenvolveu sobre os gêneros discursivos considerando não a classificação das espécies, mas o dialogismo do processo comunicativo, estão inseridos no campo dessa emergência.

Pode-se afirmar que o conceito bakhtiniano se coaduna à concepção interacionista de linguagem adotada aqui, na medida em que se reconhece a centralidade da interação entre sujeitos para a construção de sentidos. Um ato comunicativo é uma prática social mediada pela linguagem e a enunciação é um processo de interação historicamente marcado, constituído pelos participantes da interação, pelos enunciados produzidos por eles (discurso verbal) e pela situação de comunicação – elementos que se tornam interdependentes na medida em que se procura compreender e/ou analisar esse processo.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Os enunciados produzidos nos infinitos eventos comunicativos concretizam-se, via linguagem, na forma de textos; estes são constituídos por elementos linguístico-discursivos que remetem às intenções e escolhas do enunciador e a “traços relativamente estáveis” na sua composição, permitindo, assim, que o relacionemos aos “diferentes campos da atividade humana e da comunicação” pelo e para o qual foram construídos (BAKHTIN, 1953[2011]). Tal estabilidade relativa dos inúmeros textos que circulam entre nós torna possível o seu agrupamento em categorias – *os gêneros discursivos*.

Esses traços “relativamente estáveis” são elementos que viabilizam a aproximação de determinados textos, bem como a distinção entre textos relativos a diferentes esferas de atividade. Segundo o estudioso, “uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, originam determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis” (BAKHTIN, 1953[2011]:266).

Não se pode deixar de mencionar, entretanto, que essas características podem se transmutar e se sobrepor, à medida que novas demandas comunicativas surgem, ou seja, um determinado gênero discursivo pode vir a se hibridizar, apresentando traços de outro gênero. É o que Koch e Elias (2006:114) reconhecem como intertextualidade intergêneros, enquanto “fenômeno segundo o qual um gênero pode assumir a forma de outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação”.

Além disso, a noção de gêneros do discurso está diretamente relacionada à funcionalidade comunicativa dos enunciados, ou seja, à intenção do enunciador ao expressar-se por meio da linguagem. Desse modo, o texto pode ser visto como a manifestação de um objetivo comunicativo, percebido mediante as escolhas linguísticas e discursivas feitas no processo de sua constituição. Tantos quantos forem esses objetivos, combinados às mais diversas situações de enunciação, tantos serão os textos produzidos. Conseqüentemente, tantos, também, serão os gêneros, que incluem enunciações realizadas em toda sorte de esferas da vida – pública, institucional, artística, científica e filosófica – abrindo espaço para infinitas possibilidades (cf. BAKHTIN, 1953[2011]: 262)

Incluir o estudo dos gêneros do discurso no currículo escolar deve repercutir na forma de trabalho em sala de aula, pois se lança mão, inevitavelmente, da diversidade, entre e intergenérica. São eventos comunicativos diversos, propósitos e situações diversas, infinitas combinações que geram novos modos de dizer. É, então, uma noção propícia aos multiletramentos, na medida em que o aluno é exposto a essa multiplicidade de formas de significar. Saliente-se, entretanto, que a apropriação da teoria de gêneros não se deve limitar ao simples reconhecimento da diferença, mas deve servir de ferramenta para uma transformação social, em que se privilegie essa diferença, ao contrário de repudiá-la, tentando-se minimizá-la tanto quanto possível.

Os conceitos de *multiculturalismo* e *multimodalidade*, por seu turno, estão intimamente relacionados à noção de *multiletramentos*, que tem sua origem no reconhecimento da multiplicidade e variedade de práticas que envolvem a leitura e a escrita, mas não se limita a ele. O termo foi cunhado por estudiosos do Grupo de *New London* (*The New London Group*), que problematizou o papel da educação institucionalizada face às crescentes reconfigurações sociais e interacionais resultantes de uma nova ordem global,



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

pautada na pluralidade linguística e cultural e na multiplicidade dos meios de comunicação. O grande questionamento do grupo seria, então, “o que constitui o ensino apropriado do letramento no contexto de cada vez mais críticos fatores relativos à diversidade local e conectividade global?” (COPE; KALANTZIS, 2000: 3)<sup>1</sup>. A noção que esse termo encapsula opõe-se, segundo esses estudiosos, à de mero *letramento*; este estaria centrado apenas em uma variedade de língua, vista como um sistema de regras estáveis, um padrão a ser seguido (COPE; KALANTZIS, 2000).

Conforme aponta Rojo (2012:13), a noção de *multiletramentos* “aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a *multiplicidade cultural* das populações e a *multiplicidade semiótica* de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. Dessa forma, levar para a sala de aula o conceito de multiletramentos significa contemplar o multiculturalismo e a multimodalidade.

Essa perspectiva, na verdade, implica uma considerável mudança de direção no processo de ensino-aprendizagem. Uma delas refere-se à concepção de linguagem com a qual se lida; outra se refere à hierarquização de discursos atrelada a circunstâncias sociais, políticas e econômicas; outra, ainda, relaciona-se com o reconhecimento e a aceitação das novas configurações da sociedade global, advindas, em especial, do uso das novas tecnologias de comunicação e informação. Estas, por seu turno, engendram novas demandas comunicativas, bem como novos gêneros discursivos (cf. MACHADO 2005:152).

Esses novos gêneros são construídos mediante o uso de outras linguagens que não a verbal, sendo, portanto, gêneros multimodais. Num contexto em que se reconhece a importância e se busca implementar os multiletramentos, a multimodalidade não pode ser excluída da sala de aula, deve ser problematizada e enfatizada, de modo a atender ao que preconizam os PCN, no sentido de ter uma educação linguística estreitamente ligada à vida extraclasse: “a língua situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está presente e mergulhado. Não a língua divorciada do contexto social vivido” (BRASIL, 2000:17).

Segundo Cope e Kalantzis (2000), uma pedagogia de multiletramentos tem como foco modos de representação da realidade muito mais amplos do que a linguagem verbal, que diferem de acordo com a cultura e o contexto de produção de sentidos. Nessa perspectiva, o texto verbal está diretamente relacionado ao visual, ao auditivo, ao espacial, ao comportamental, entre outros fatores. É o caso dos textos produzidos na mídia de massa, na multimídia e na hipermídia eletrônica (Tecnologias de Comunicação e Informação – TICs). Em linhas gerais, o que se propõe, ao desenvolver, em sala de aula um trabalho de formação de indivíduos letrados, é que a linguagem verbal deixe de ter a primazia na construção dos sentidos e a cultura das classes dominantes deixe de ser privilegiada, alocada no topo da hierarquia das diferenças culturais, como modelo a ser seguido (cf. ROJO, 2012:8)

Nesse contexto, a construção de um currículo que reflita e abranja essa responsabilidade da escola, que contemple os novos letramentos, as novas formas de significar, as novas configurações da ordem global, precisa adaptar-se às diferentes subjetividades, e às linguagens, discursos e registros que as atendam, e usem-nos como um

---

<sup>1</sup> What constitutes appropriate literacy teaching in the context of ever more critical factors of local diversity and global connectedness?



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

recurso para a aprendizagem (THE NEW LONDON GROUP, 2000:18)<sup>2</sup>. Ao aproximarem diferentes linguagens, discursos, estilos e abordagens, os alunos enriquecem consideravelmente suas habilidades metacognitivas e metalinguísticas, bem como sua habilidade de refletir criticamente sobre sistemas complexos e suas interações. (THE NEW LONDON GROUP, 2000:15).

#### 4. Currículo Mínimo e Multiletramentos

Passo, agora, à observação dos dados, à luz dos conceitos estabelecidos na seção anterior. Tendo em vista que o foco desta pesquisa é verificar em que medida o CM contempla o trabalho com os multiletramentos, conforme mencionado utilizarei estas quatro categorias de análise:

(I) *Os gêneros discursivos* – em que medida os gêneros elencados viabilizam o trabalho com multiletramentos?

(II) *As concepções de linguagem, texto e leitura* – essas concepções estão de acordo tanto com as orientações dos PCN quanto com o conceito de multiletramentos?

(III) *O multiculturalismo* – os materiais analisados não só reconhecem, como também valorizam e incluem no processo de ensino-aprendizagem diferentes manifestações culturais, em especial aquelas que fazem parte do cotidiano do alunado?

(IV) *A Multimodalidade* – a proposta de estudo dos gêneros e os encaminhamentos dados nos descritores corroboram a construção de sentidos a partir de múltiplas linguagens?

A seguir encontram-se reproduzidos, em seu formato original, os quadros com as competências e as habilidades, para cada bimestre, do CM do primeiro ano do Ensino Médio. A cada um desses quadros seguirá a respectiva análise.

---

<sup>2</sup> Curriculum now needs to mesh with different subjectivities, and with their attendant languages, discourses, and registers, and use these as a resource for learning.



# II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

## 1º Bimestre

Eixo	Literatura de informação e textos jesuíticos/ relato de viagem e crônica
Habilidades e Competências	<b>LEITURA</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Diferenciar texto literário de não literário.</li><li>- Reconhecer as principais características dos gêneros literários básicos (lírico, épico e dramático).</li><li>- Identificar nos textos da literatura de informação e nos jesuíticos as marcas das escolhas do autor, da relação com a tradição literária e com o contexto sociocultural.</li><li>- Analisar e avaliar a presença do indígena na literatura de informação, na jesuítica e na literatura contemporânea.</li><li>- Identificar as diferenças estruturais e temáticas que distinguem crônica literária de crônica jornalística.</li></ul>
	<b>USO DA LÍNGUA</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar fenômenos de variação linguística.</li><li>- Identificar os processos de interlocução: texto e discurso.</li><li>- Identificar normas ortográficas (acentuação, hífen) a partir do Novo Acordo.</li><li>- Identificar o sentido denotativo e conotativo da linguagem.</li><li>- Reconhecer as funções da linguagem: referencial, metalinguística, poética e emotiva.</li></ul>
	<b>PRODUÇÃO TEXTUAL</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Produzir relatos de viagem.</li><li>- Produzir e editar uma crônica a partir de notícia de jornal para publicação em jornal mural ou <i>blog</i> informativo.</li></ul>

Tabela 2 CM/2012 - 1º ANO/ EM - 1º BIMESTRE

No que diz respeito às indicações dos *gêneros do discurso* para estudo neste bimestre, devo destacar, primeiramente, que há tentativas de inserir, no currículo, o trabalho com uma grande variedade de gêneros, como se pode observar (9 gêneros). Além daqueles que constituem o “eixo bimestral” – *literatura de informação, textos jesuíticos, relato de viagem e crônica* –, sugerem-se textos literários contemporâneos em que se observe o tratamento da temática indígena. Há, também, a proposta de trabalho com os *gêneros notícia, jornal mural e blog*. Essa variedade remete às orientações dos PCN, bem como ao conceito de multiletramentos, uma vez que o aluno é exposto a diferentes e multiformes eventos comunicativos, em suportes variados, o que, por seu turno, remete à diversidade de discursos e de modos de significar a realidade.

Duas observações, contudo, tornam-se pertinentes. A primeira diz respeito aos gêneros literários elencados. Podemos notar que os termos “Literatura de Informação” e “Textos Jesuíticos”, em si, não constituem gêneros discursivos, mas categorias que abrangem gêneros distintos. No caso da primeira categoria, reconhecemos que *Literatura de Informação* compreenderia o estudo de textos como *cartas, crônicas, relatos de viagem, diários de bordo*, escritos no período do Descobrimento do Brasil. Esses textos tinham por objetivo descrever a terra recém-descoberta e narrar os acontecimentos dos quais participavam seus autores nesse território. No caso da segunda categoria, por seu turno, entendemos que o estudo dos *Textos Jesuíticos* compreenderia a análise de *sermões* e de *textos teatrais*, produzidos por padres jesuítas para catequizar a população nativa aqui encontrada. Dessa forma, vemos que essas duas categorias, na verdade, se desdobram em seis gêneros, aumentando, assim, o número de gêneros a serem trabalhados durante o ano letivo.

A segunda observação a ser feita refere-se à relação entre os gêneros literários e os não literários, *relato de viagens e crônica*. Como afirmo acima, a literatura de informação,





## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

considerada uma categoria de textos literários, já contemplaria esses dois gêneros. Entretanto, podemos notar, nessa classificação, uma definição um pouco obscura, ou passível de certa polêmica, acerca dos critérios que tornam um texto literário ou não. Os primeiros textos escritos em território nacional não tinham uma finalidade artística, muito pelo contrário, trata-se de textos que, grosso modo, cumpriram um papel político, social e econômico muito específico, além de não serem escritos por nativos da terra. Logo, em princípio, parece inadequado que sejam considerados textos literários. Apesar disso, são incluídos no estudo da literatura brasileira, por serem tradicionalmente tidos como o embrião da nossa produção literária. Por outro lado, quais seriam os critérios para se considerarem gêneros não literários o *relato de viagem* e a *crônica*? Em especial a crônica, que apresenta tantas “nuances”, o que torna sua classificação tão controversa.

Percebo, então, que, em princípio, não se contemplou, nesta categorização, a possibilidade de hibridização ou intergenericidade (cf. KOCH; ELIAS, 2006), ou seja, não parece haver o reconhecimento de que, a depender do propósito comunicativo, um gênero textual pode assumir características de outro(s), como é o caso dos textos representativos da Literatura de Informação, em que se percebe certa sobreposição de traços de gêneros, como a carta e o relato de viagens, por exemplo.

Para dar suporte a essa argumentação, analiso alguns dos descritores de habilidades a serem trabalhadas a partir dos referidos gêneros discursivos. Observe-se o descritor “*Identificar as diferenças estruturais e temáticas que distinguem crônica literária de crônica jornalística*”. Dele, deduz-se que há traços na forma composicional e no conteúdo temático da crônica literária que nos permitem diferenciá-la da crônica jornalística. Entretanto, quantas crônicas que circulam na esfera jornalística apresentam alto grau de “literaridade”, de cunho essencialmente poético e conotativo? Quantas crônicas que nasceram nos jornais foram publicadas em livros, cujos autores tornaram-se ícones da literatura?

Desta forma, se por um lado a diversidade é contemplada, mediante a abertura para a análise de textos de gêneros variados, por outro, pode-se afirmar que não se reconhece a intergenericidade, o que nos leva a considerar que, de certo modo, não houve a valorização do híbrido, do heterogêneo, do plural, princípios básicos para o trabalho com os multiletramentos.

Quanto à *concepção de linguagem, texto e leitura* que fundamenta a proposta, não se propõe um trabalho com estratégias de leitura, com níveis de leitura, mas com meros reconhecimento e identificação, ainda que contextualizados. Não é possível verificar, assim, uma concepção de leitura dialógica, exceto no cotejo sugerido entre literatura de informação e contemporânea. Tampouco fica clara a noção do texto enquanto espaço de negociação de sentidos.

Ademais, muitos descritores remetem à tradição gramatical normativa, como se vê em “*Identificar normas ortográficas (acentuação, hífen) a partir do Novo Acordo*”; “*identificar o sentido denotativo e conotativo da linguagem*”; e “*reconhecer as funções da linguagem referencial, metalinguística, poética e emotiva*”. Esses assuntos parecem estar listados enquanto fenômenos linguísticos estanques, isolados uns dos outros. Não percebo a consideração de matizes, contínuos, sobreposições; trata-se a língua como um sistema abstrato.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Na competência de produção textual, há indicações dos resultados que os alunos devem apresentar, mas a relação entre essa produção e a competência de uso da língua parece obscura. Os itens prescritos na seção de uso da língua não se referem, necessariamente, aos gêneros elencados para estudo, mas permanecem no campo conceitual. Em que as habilidades de uso da língua trabalhadas contribuem para a produção de um relato de viagens e de uma crônica? Ao que tudo indica, o estudo linguístico não está a serviço da apropriação da linguagem, enquanto ferramenta para agir discursivamente no mundo social.

No que tange ao **multiculturalismo**, observo que ainda há uma remissão à visão canônica, tradicional e compartimentada do processo de ensino-aprendizagem, limitando-se ao que Mary Kalantzis e Bill Cope (2000) denominaram “um tipo superficial de multiculturalismo”<sup>3</sup>, no qual o sistema educacional chega a reconhecer a diversidade de culturas e de modos de vida, mas não passa do mero reconhecimento, não há mudança para uma perspectiva genuinamente pluralista, ou seja, as culturas alternativas continuam a ser vistas como hierarquicamente inferiores à cultura dominante, tendo, portanto, que se adequar a esta.

Alguns descritores apontam para o reconhecimento da diversidade, sugerindo a problematização da forma como o indígena foi e é tratado enquanto membro da sociedade brasileira, e não só ele, mas todo o seu legado, seus costumes, seus rituais, sua cosmovisão. Não fica claro, entretanto, que tipo de encaminhamento deva ser dado a essas análises, avaliações e identificação, o que nos leva a questionar: analisar e avaliar a presença do indígena para quê? Identificar fenômenos de variação linguística com que finalidade?

Excetuando-se esses, os outros descritores seguem pautados em uma perspectiva conteudística e normativa de ensino, em uma concepção de linguagem como sistema abstrato, de texto como entidade, de certa forma, alheia ao uso da língua, e de leitura como processo unilateral e fragmentado, fundada na palavra, vista como signo privilegiado, em relação a outras linguagens. Aliás, a própria divisão que se faz das competências de leitura, de uso da língua e de produção textual parece denunciar essa sedimentação, embora reconheça que essa divisão tenha seus fins didáticos.

Por fim, é possível afirmar que o trabalho com a **multimodalidade** é considerado neste bimestre, embora se perceba a primazia da semiose relativa ao código linguístico. Destaco os descritores relacionados à prática de produção textual, que orientam a produção de uma crônica para publicação em jornal mural ou blog. Ambos os suportes abarcam as múltiplas semioses: *o mural*, espaço tradicionalmente escolar, demanda, em sua confecção, a inserção de recursos gráficos (cores, formas, imagens), de modo a atrair o olhar ; *o blog*, um diário virtual, originado a partir do uso das novas TICs, demanda a integração da linguagem verbal e da não verbal. Se explorados adequadamente pelo professor, esses descritores constituem-se como excelentes oportunidades para desenvolver práticas de multiletramentos com os aprendizes.

## 5. Considerações Finais

---

<sup>3</sup> Education as **a superficial kind of multiculturalism** means, that, at a surface level, the system recognizes, even honours, the variability of lifeworlds, but deep down, you've still got to make yourself over in the image of those lifeworlds closest to the culture of institutionalized learning and 'mainstream' power (KALANTZIS; COPE, 2000: 123-124).



# II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Embora os limites espaciais deste artigo não permita apresentar a análise de toda a proposta curricular para o 1º ano do E.M., neste recorte que fiz, fica claro que, embora se percebam algumas iniciativas orientadas na direção de um projeto de multiletramentos, isso se dá de forma ainda muito incipiente. O quadro abaixo resume a análise realizada, em função das quatro categorias de análise elencadas.

	1º BIMESTRE	2º BIMESTRE	3º BIMESTRE	4º BIMESTRE
<b>GÊNEROS DISCURSIVOS</b>	(+) diversidade quantitativa e qualitativa (9 gêneros no total) (+) referência hipermodal (blog)	(+) diversidade qualitativa (+) referência multimodal (linguagem visual/espacial)	(+) diversidade qualitativa (+) referência multimodal (suportes)	(+) diversidade qualitativa (+) referência multi-e hipermodal (jornal mura/ blog)
<b>CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM/ TEXTO/ LEITURA</b>	(-) dialogismo (+) normativismo	Indefinição: normativismo X dialogismo	Indefinição: normativismo X dialogismo (+) gramática textual	Indefinição: normativismo X dialogismo (+) gramática textual
<b>MULTICULTURALISMO</b>	(+) hierarquização (-) pluralismo	(+) reconhecimento (-) problematização	(+) hierarquização (-) pluralismo	(+) indefinição (+) abertura
<b>MULTIMODALIDADE</b>	(+) signo linguístico (-) multissemoses	(+) signo linguístico (-) multissemoses	(+) signo linguístico (+) multissemoses	(+) signo linguístico (+) multissemoses

Tabela 2 - Quadro-resumo da análise dos dados

Esse quadro nos permite constatar que, há, sim, no CM, um movimento, no sentido de contemplar a ideia de multiletramentos no trabalho em sala de aula. No entanto, há ainda fortes resquícios de uma visão tradicional, unívoca do processo de interação linguística. De modo geral, as propostas de desenvolvimento de competências e habilidades parecem evidenciar certa indefinição acerca da concepção de linguagem, texto e leitura com a qual se lida. Observamos, então, que ainda há muito que avançar se quisermos implementar um processo de ensino-aprendizagem genuinamente pluralista, em que o multiculturalismo e a multimodalidade não sejam apenas reconhecidos, mas sejam contemplados no cotidiano escolar, como recurso de aprendizagem, visando à práticas sociais transformadas.

Mais do que trazer para a sala de aula discursos provenientes de esferas diversificadas, ou de grupos sociais variados, locais e globais, faz-se necessário refletir acerca desses discursos, problematizá-los, apropriar-se deles, no sentido de ampliar, de fato o repertório dos estudantes e, por que não (?), do professor e de toda a comunidade escolar. Se partimos do princípio de que a escola é o espaço da negociação de sentidos, de transformação e compartilhamento de saberes, então é preciso que esses saberes e sentidos sejam, de fato, mobilizados, manuseados, valorizados, sem hierarquizações. Só assim, o educando poderá ter uma “formação indispensável para o exercício da cidadania”, bem como ter “meios para progredir no trabalho e em estudos superiores” (LDBEN/ 1996, Art. 22).

## 6. Referências Bibliográficas



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

- BAKHTIN, M. M. (1979) *Estética da criação verbal*. 6 ed. São Paulo, Martins Fontes, 2011.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEB, 2002.
- COPE, B.; KALANTZIS, M (Orgs.). *Multiliteracies – literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 1999.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. Reorientação Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio e Ensino Fundamental 2º segmento: versão definitiva. Livro I. Linguagens e Códigos. Rio de Janeiro, 2006a.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEB, 2002.
- DIONISIO, Ângela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEM, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). *Múltiplas linguagens para o Ensino Médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- KOCH, I.G.V. 1992. *A Inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto
- \_\_\_\_\_; ELIAS, Vanda Maria da Silva. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: *Bakhtin: conceitos-chave*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- ROJO, Roxane Helena R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Currículo Mínimo : língua portuguesa e literatura*. Rio de Janeiro, 2012.
- SOARES, Magda Becker, (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.