

PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NA PROPOSTA CURRICULAR DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

Giselle Maria Sarti Leal Muniz Alves¹

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: Gêneros discursivos. Multiculturalismo. Multiletramentos. Multimodalidade.

MULTILITERACIES PRACTICES IN RIO DE JANEIRO EDUCATIONAL SYSTEM CURRICULUM

Abstract: This paper presents the analysis of the Portuguese Curriculum for the first year of High School in the public educational system of the state of Rio de Janeiro — the Currículo Mínimo (2012). Our aim is to observe to what extent the competences, abilities and discursive genres proposed enables teachers to work towards multiliteracies. From a sociointeracionist point of view about language, we seek which parts

¹ Doutoranda do Programa de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Endereço eletrônico: gicalealves@hotmail.com.

of the document converge to a diversity-oriented teaching-learning process — be it a cultural diversity (multiculturalism), be it a semiotic diversity (multimodality). School as a site of meaning negotiation, as well as differences negotiation, is seen as a starting point, abandoning a hierarchizing and monolithic conception of legitimate linguistic manifestations.

Keywords: Discursive genres. Multiculturalism. Multiliteracies. Multimodality.

Introdução

O reconhecimento da pluralidade na sala de aula — de culturas, de gêneros discursivos, de meios de comunicação, de linguagens, de formas de significar — da qual tomamos conhecimento por meio das novas tecnologias de comunicação e informação (TICs) é preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Desde sua elaboração, tem-se evidenciado a necessidade de repensar as propostas curriculares da educação básica brasileira. Desse modo, agrega-se aos estudos do processo de ensino-aprendizagem, o conceito de multiletramentos na tentativa de contemplar as novas configurações e interações sociais engendradas por um mundo globalizado.

Neste artigo, apresento 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 nesse documento. Questiono em que medida esse documento contribui para orientar práticas que desencadeiem na formação de um leitor e produtor de textos crítico que exerce a cidadania e age discursivamente no mundo.

Analiso esse material sob a perspectiva sociointeracionista, colocando-me em uma posição crítica sobre um docu-

mento de cuja equipe de elaboração fiz parte, além de, como professora da rede, implementá-lo por três anos, desde sua primeira versão. Como se trata de um documento extenso 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. Nesse sentido, este trabalho, ao avaliar o Currículo Mínimo, pode apontar 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 nesse documento.

O documento

Cabe aqui uma breve descrição do documento analisado: o Currículo Mínimo de Língua Portuguesa e Literatura, 2012 (CM-LPL/ 2012). O Currículo Mínimo 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 Currículo Mínimo (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 TICs, uma vez que propõe o estudo de gêneros discursivos a elas relacionados. Buscou-se por meio desse documento “construir uma estrutura que

diminuísse as previsíveis lacunas e sobreposições” (p. 6) ao longo da vida escolar, geradas pela falta de sistematização e de orientações organizadas em torno de eixos centralizadores. Nele, gêneros 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 desses gêneros, aperfeiçoando-se, assim, três competências relacionadas a eles: *de leitura, de uso da língua e de produção textual*.

Tanto o processo de elaboração quanto o de implementação dessa primeira versão do CM contou com a colaboração de professores da rede estadual. A equipe de elaboração fora formada por docentes em pleno exercício do magistério. Houve também momentos de consulta, virtual e presencial, em que os educadores opinaram sobre o documento e relataram suas experiências em sala de aula. Tinha-se, portanto em mãos, um texto que parecia refletir projeções, bem como práticas já legitimadas de profissionais da educação pública do estado do Rio de Janeiro.

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 vista disso, em 2012, foi publicada a segunda edição do CM. Uma nova equipe de professores (da qual fiz parte) foi montada para repensar a pertinência do seu conteúdo, não apenas em relação aos eixos bimestrais — os gêneros de discurso —, 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 discursi-

vos 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 (composicional, estilística ou temática) ou uma relação entre o gênero e o contexto sócio-histórico de produção dos exemplares da estética abordada.

Como já foi mencionado, o CM estrutura-se a partir de um eixo bimestral — os gêneros discursivos a serem analisados. Três competências devem ser desenvolvidas: a leitura, o uso da língua (sob uma perspectiva mais gramatical) e a escrita. Relacionadas a essas competências, são indicadas habilidades que remetem à forma, ao conteúdo e às escolhas linguístico-discursivas dos gêneros elencados. O CM do primeiro ano do Ensino Médio abrange, em princípio, o estudo de onze gêneros de discurso, distribuídos ao longo dos quatro bimestres.

Feita esta descrição do material de análise, resta ainda, justificar a escolha dos dados voltados para o *1º ano do Ensino Médio*. Ela se deve a duas circunstâncias. A primeira diz respeito às restrições espaciais para este artigo. A segunda diz respeito a um quadro profissional particular. Enquanto professora da rede, minha experiência com esse ano de escolaridade é a mais recente e a mais duradoura. Além disso, por ter participado da equipe de elaboração do CM, estou na verdade, refletindo sobre meu próprio trabalho.

Os dados serão interpretados a partir de quatro categorias de análise que serão descritas a seguir. Embora se sobreponham em alguns aspectos, não podendo uma pres-

cindir da outra, foram consideradas separadamente, pois assumo que sejam básicas ao trabalho com os multiletramentos. São elas: (I) os gêneros discursivos; (II) a concepção de linguagem, texto e leitura; (III) o multiculturalismo; e (IV) a multimodalidade.

Linguagem, língua, texto e leitura

O modo como é vista a linguagem implicará, necessariamente, o modo como o texto é trabalhado e a competência leitora desenvolvida e, conseqüentemente, o trabalho com os multiletramentos será ou não viabilizado. Nessa perspectiva, retomo Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias (1992:9) que sintetizam as variadas concepções de linguagem ao longo da história, em três vertentes: (1) linguagem como representação do mundo e do pensamento; (2) linguagem como instrumento de comunicação; e (3) linguagem como forma de ação ou interação. Interessa à análise proposta, esta terceira vertente na qual se considera que a *linguagem* é, antes de tudo, uma atividade orientada para um fim.

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, 1992, p. 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, a partir dessa concepção interacionista da linguagem, 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 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).

Como se pode perceber, essa concepção é a que mais guarda 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 outros sistemas de significação, dão origem a textos multissemióticos, ou multimodais (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013).

Ressalte-se por fim, que a perspectiva aqui adotada é a mesma que subjaz à produção dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* — aquela que parte do princípio de que os sujeitos que se comunicam são antes de tudo, seres social e historicamente situados e de que toda comunicação que se estabelece entre eles é uma prática social, também inserida num contexto sócio-histórico específico. Os dados que analiso,

por seu turno, foram delineados com base nos PCN. Espera-se, portanto, que a mesma concepção de linguagem, texto e leitura se faça presente.

Os gêneros do discurso

O conceito de *gêneros do discurso* emergiu da análise das variadas formas de interação verbal, conforme aponta Irene Machado (2005, p. 152):

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.

É possível afirmar então, que esse conceito se coaduna à concepção interacionista de linguagem na medida em que se reconhece a centralidade da interação entre sujeitos para a construção de sentidos. Logo, um ato comunicativo é uma prática social mediada pela linguagem, 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.

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 constituídos (BAKHTIN, 2012[1953]).

A estabilidade relativa desses 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 Bakhtin (2011 [1953], p. 266), “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”.

Não se pode deixar de mencionar, entretanto, que essas características “relativamente estáveis”, podem se transmutar e se sobrepôr, 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, p.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. 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. Consequentemente, 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, como afirma Bakhtin (2011 [1953], p. 262), ao admitir a “multiforme atividade humana”.

Dessa forma, acredito que a análise linguística de textos, representativos de práticas sociais as mais diversas, deve ser permeada pelo conceito de gêneros discursivos, vistos como esferas de usos da linguagem. No caso desta pesquisa, ele se aplica enquanto base teórica de descrição dos dados, uma vez que se trata de um gênero que circula na esfera escolar de atividade humana — o Currículo; e enquanto categoria de análise dos dados, visto que se constitui como o principal eixo teórico em torno do qual foi delineada a proposta do CM de Língua Portuguesa.

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. Entretanto, o objetivo do trabalho em sala de aula deve convergir para os multiletramentos. A apropriação da teoria de gêneros não deve limitar-se ao simples reconhecimento da diferença, mas ela deve servir de ferramenta para uma transformação social, em que se privilegia essa diferença, ao contrário de repudiá-la.

Letramentos, multiletramentos e multimodalidade

O termo “letramento”, embora seja um vocábulo antigo em nossa língua, tem sido recuperado recentemente com sentidos distintos daqueles mais remotos (SOARES, 1998). Aludirei, no entanto, apenas àquela concepção que melhor se adequa à perspectiva sociointeracionista, ressaltando e esclarecendo uma pequena alteração morfológica no termo, que aponta para uma significativa alteração de posicionamento — de “letramento” para “letramentos”.

Segundo Magda Soares (1998, p.18), a palavra “letramento”, literalmente, expressa o resultado de uma ação, “a ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever”, sendo, portanto “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Ela ressalta, contudo, que apropriar-se da escrita é mais do que aprender a ler e a escrever; é, na verdade, participar de práticas sociais que envolvem competências de leitura e escrita.

Diante dessa definição, fica clara a relação existente entre *letramento* e *gêneros discursivos*. Se práticas de letramento são práticas sociais que implicam usos da língua escrita, logo, pressupõem a interação entre sujeitos mediada por textos de diferentes gêneros. E se há práticas de letramento diversas, pode-se afirmar “que há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (SOARES, 1998, p.49), adequadas a cada situação comunicativa. Conclui-se assim, que não se pode falar apenas um *letramento*, mas de *letramentos*, termo plural que remete à pluralidade das práticas sociais, concretizadas nos gêneros discursivos, e das interações mediadas pela linguagem.

Já o conceito de *multiletramentos* tem sua origem nesse 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*). Esse grupo problematizou o papel da educação institucionalizada face às crescentes reconfigurações sociais e interacionais resultantes de uma nova ordem global, pautada na pluralidade linguística e cultural e na multiplicidade dos meios de comunicação. O grande questionamento 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)². 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).

Ainda, conforme aponta Rojo (2012, p.13), a noção de *multiletramentos* se difere da de *letramentos* na medida em que aquela “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”. Ou seja, levar para a sala de aula o conceito de multiletramentos significa contemplar o multiculturalismo e a multimodalidade.

Além de reconhecermos que há variadas formas de envolvimento em práticas letradas de leitura e escrita, essas práticas são permeadas pela variedade de culturas que se intersectam nas interações hodiernas, estas por seu turno, mediadas pelos inúmeros modos de construir significados, ou seja, pelas múltiplas linguagens. O que, entretanto, isso significaria na prática, no cotidiano escolar, no trabalho em sala de aula?

O conceito de multiletramentos, 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 modificação refere-se 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,

² What constitutes appropriate literacy teaching in the context of ever more critical factors of local diversity and global connectedness?

engendram novas demandas comunicativas, novos gêneros discursivos, como aponta Machado (2005, p.152):

Graças a essa abertura conceitual é possível considerar as formações discursivas do amplo campo da comunicação mediada, seja aquela processada pelos meios de comunicação de massa ou das modernas mídias digitais, sobre o qual, evidentemente, Bakhtin nada disse, mas para o qual suas formulações convergem.

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's, 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, p.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 difere 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 (TIC's).

Nesse sentido, 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 e alocada no topo da

hierarquia das diferenças culturais como modelo a ser seguido. Nas palavras de Rojo (2012, p.8).

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático — que envolva agência — de textos/ discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados [...] ou desvalorizados [...].

Em suma, entendo portanto, que a formação de um indivíduo crítico não pode prescindir, como apontam os membros do Grupo de Nova Londres (New London Group), de: (a) uma prática situada, ou seja, implementada a partir da experiência de construção de sentidos nas práticas sociais vividas pelos alunos; (b) instruções claras, mediante as quais os alunos dominem a metalinguagem da construção de conhecimentos; (c) um suporte ou enquadramento crítico que permita aos alunos interpretar contextos sociais e propósitos na construção dos sentidos; e (d) uma prática transformada mediante a qual os alunos, enquanto construtores de significados, tornem-se também, construtores de futuros sociais, ou seja, que exerçam cidadania por meio de sua atuação no mundo (COPE; KALANTZIS, 2000, p.7).

Ajustando o foco: a análise

Passo agora, à observação dos dados à luz dos conceitos estabelecidos até aqui. Tendo em vista que o foco desta pesquisa é verificar em que medida o Currículo Mínimo contempla o trabalho com os multiletramentos, utilizarei as quatro categorias de análise já mencionadas: (I) os *gêneros dis-*

curativos; (II) as *concepções de linguagem, texto e leitura* que subjazem às propostas curriculares para cada bimestre; (III) o *multiculturalismo*; e (IV) a *multimodalidade*.

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.

Tabela 1 — CM/2012 — 1º ANO/EM — 1º BIMESTRE

1º Bimestre	
Eixo	Literatura de informação e textos jesuítcos/ relato de viagem e crônica
Habilidades e Competências	LEITURA - Diferenciar texto literário de não literário. - Reconhecer as principais características dos gêneros literários básicos (lírico, épico e dramático). - Identificar nos textos de literatura de informação e nos jesuítcos as marcas das escolhas do autor, da relação com a tradição literária e com o contexto sociocultural. - Analisar e avaliar a presença do indígena na literatura de informação, na jesuítca e na literatura contemporânea. - Identificar as diferenças estruturais e temáticas que distinguem crônica literária de crônica jornalística.
	USO DA LÍNGUA - Identificar fenômenos de variação linguística. - Identificar os processos de interlocução: texto e discurso. - Identificar normas ortográficas (acentuação, hífen) a partir do Novo Acordo. - Identificar o sentido denotativo e conotativo da linguagem. - Reconhecer as funções da linguagem: referencial, metalinguística, poética e emotiva.
	PRODUÇÃO TEXTUAL - Produzir relatos de viagem. - Produzir e editar uma crônica a partir de notícia de jornal para publicação em jornal mural ou blog informativo.

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 podemos observar. Além daqueles que constituem o “eixo bimestral” — *literatura de informação, textos jesuítcos, relato de viagem e crônica* — sugere-se também, que sejam cotejados textos literários contemporâneos em que se observe o tratamento da temática indígena, como consta em um dos descritores. Há ainda, a proposta de trabalho com os *gêneros notícia, jornal mural e blog*. Essa variedade remete às orientações dos PCN’s, 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 do discurso, 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. No caso da segunda categoria 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 dos que devem ser trabalhados durante o ano letivo (de onze para treze, conforme visto na tabela 1).

A segunda observação, refere-se à relação entre os gêneros literários e os não literários, *relato de viagens* e *crônica*. Como afirmo acima, a literatura de informação, considerada uma categoria de textos literários, já contemplaria esses dois gêneros. Entretanto, noto nessa classificação uma definição pouco clara — e até polêmica — acerca dos critérios que tornam um texto literário ou não.

Percebo então, que em princípio não se contemplou nesta categorização, a possibilidade de hibridização ou intergenericidade. Para dar suporte a essa argumentação, segue-se a análise de alguns dos descritores de habilidades a serem trabalhadas a partir dos referidos gêneros de discurso. Observemos 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, enquanto fenômenos linguísticos estanques, isolados uns dos outros. Não percebo a consideração de matizes, contínuos, sobreposições; trata-se a língua como um sistema abstrato.

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?

No que tange ao *multiculturalismo* e à *multimodalidade*, 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”³, 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, tais como “*Analisar e avaliar a presença do indígena na literatura de informação, na jesuítica e na literatura contemporânea*”, em que se sugere 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. Há também outro descritor que reconhece a importância do trabalho com a diversidade: “*identificar fenômenos de variação linguística*”. 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?

³ 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, p. 123-124).

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 e pedagógicos, não posso deixar de salientar que ela pode levar a uma compreensão de que essas competências são desenvolvidas separadamente no processo de construção do conhecimento.

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

2º Bimestre	
Eixo	Poesia no barroco / tirinha e charge
Habilidades e Competências	LEITURA <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar os modos de organização da linguagem às escolhas do autor, à tradição literária e ao contexto sociocultural da época. - Identificar o jogo de palavras do Cultismo por meio da utilização das figuras de linguagem. - Reconhecer o Conceptismo nas estratégias de persuasão do sermão religioso barroco. - Reconhecer a intertextualidade na referência à tradição medieval e humanista no barroco. - Identificar o humor na charge e na tirinha. - Identificar na charge a relação entre o texto e o contexto político, histórico e social, analisando a ideologia subjacente no gênero. - Reconhecer na charge a presença de estereótipos, clichês, referências culturais e discursos sociais.
	USO DA LÍNGUA <ul style="list-style-type: none"> - Identificar figuras de linguagem como antítese e paradoxo nos poemas barrocos. - Identificar problemas gerais de língua culta: homônimos, parônimos, sinônimos, antônimos, uso dos porquês. - Identificar efeitos de sentido produzido pelo uso de pontuação. - Identificar mecanismos de coesão referencial.
	PRODUÇÃO TEXTUAL <ul style="list-style-type: none"> - Produzir uma charge e tirinha a partir de um acontecimento recente, utilizando os recursos humorísticos estudados. - Produzir um poema parodístico de um poema barroco (lírico, satírico ou religioso).

Num primeiro olhar, este bimestre poderia ser considerado bastante adequado ao trabalho com os *multiletramentos*, percebendo-se nele, o *multiculturalismo* e a *multimodalidade*. Dentre os quatro bimestres, este é o que sugere uma combinação de *gêneros discursivos* mais aparentemente contrastante e multimodal: propõe-se o estudo da poesia barroca, coadunado ao da tirinha e ao da charge. Tem-se, então, um gênero literário em que se lida predominantemente, com a linguagem verbal, mas não só com ela, pois há na poesia a

imagem poética, a forma poética, às vezes mais importante do que seu conteúdo. Por outro lado, têm-se dois gêneros não literários em que o sentido é construído mediante a combinação das linguagens verbal e não verbal, tais como imagens e cores, em muitos casos tão ou mais importantes do que o signo linguístico para a compreensão global do texto.

Ademais, as diferenças relativas aos contextos socio-culturais de produção e circulação desses gêneros também se destacam em relação aos outros eixos bimestrais: a poesia barroca data do século XVII, um gênero tradicional, resgatado e produzido num momento em que a ideia de nação ainda era embrionária; já a charge e a tirinha constituem-se em gêneros mais recentes — datam do século XIX, tendo sido produzidas a partir de necessidades distintas (participação política e entretenimento infantil), mas ambas oriundas da esfera jornalística.

Como foi mencionado anteriormente, a escolha dos gêneros não literários se deu a partir de uma relação de contiguidade entre estes e os gêneros literários. Neste caso, essa relação se deve ao conteúdo temático dos textos. O estudo da poesia barroca centra-se basicamente nos poemas produzidos por Gregório de Matos em suas três faces — a lírica, a religiosa e a satírica. É esta terceira face que serve de mote para o estudo da charge e da tirinha, pois a crítica social desses textos tem sua base na sátira. Embora as tirinhas tenham sido inicialmente direcionadas ao público infantil, sabemos que em muitas delas, há uma orientação argumentativa no sentido de também tratar de questões sociais pelo viés do humor.

Uma observação, ainda relacionada aos gêneros discursivos sugeridos, diz respeito ao descritor “*reconhecer o Conceptismo nas estratégias de persuasão do sermão religioso barroco*”. Percebo aí, a indicação de mais um gênero para estudo, embora não constitua o eixo bimestral — o sermão

religioso. Temos então, mais um gênero (literário ou não literário?) que fortalece o contraste nos estudos do bimestre, contraste esse que se mostra favorável ao projeto de multiletramentos. Expondo ao aluno textos com características muito distintas, mas que podem se inter-relacionar, é estabelecido o diálogo entre cosmovisões diferenciadas, entre a cultura erudita barroca e a cultura das mídias de massa, numa perspectiva *multicultural*. Além disso, abre-se espaço para a *multimodalidade* na medida em que se inclui o estudo da charge e da tirinha, textos cujo sentido é fundado sobre linguagens visual e espacial.

Devo ressaltar, entretanto, que essas possibilidades não parecem ter sido bem exploradas nas habilidades a serem trabalhadas. Novamente, percebe-se *uma concepção de linguagem* restrita, centrada no signo linguístico. Não há um descritor sequer que aponte para a necessidade de desenvolver habilidades de compreensão do signo imagético, imprescindível à leitura de charges e tirinhas ao reconhecimento de "*estereótipos, clichês, referências culturais e discursos sociais*". Não se menciona também, a questão da produção da imagem que poderia ser relacionada à utilização das novas TIC's, elemento que integra substancialmente o cotidiano do aluno. Tampouco se menciona o desdobramento dos gêneros charge e tirinha e sua utilização consideravelmente produtiva nas redes sociais, além da existência de charges animadas, que além da imagem, reúnem linguagens como o som e o movimento.

Quanto às competências relativas à leitura, observo que algumas delas parecem apontar para uma *perspectiva dialógica do processo de leitura*, como vemos nos descritores "*reconhecer a intertextualidade na referência à tradição medieval e humanista no barroco*"; e "*identificar na charge a relação entre o texto e o contexto político, histórico e social, analisando a ideologia subjacente no gênero*". A partir desses descritores, o professor pode trazer para a sala de aula práticas discursi-

vas multiculturais e multissemióticas, locais e globais para serem relacionadas, problematizadas, discutidas, criticadas, atualizando inclusive, conceitos e doutrinas que ainda hoje remetem à tradição medieval e humanista, aproximando-os da vivência dos alunos.

Quanto aos descritores de uso da língua, verifico o reconhecimento de possibilidades plurais de construção de sentidos, como nos descritores “*Identificar efeitos de sentido produzidos pelo uso de pontuação*”; e “*identificar mecanismos de coesão referencial*”. Em ambos, sugere-se que há mais de um sentido possível. Mais uma vez, contudo, é notória uma visão monolítica da linguagem, e ainda, hierarquizada da variação linguística, em especial no descritor seguinte: “*identificar problemas gerais de língua culta: homônimos, parônimos, sinônimos, antônimos, uso dos porquês*”.

Alguns questionamentos surgem diante desse descritor: por que tratar de problemas de língua culta somente? Seria por que essa variedade é ainda considerada um modelo a ser seguido? O destino final da trajetória escolar e do processo de letramento? A impressão que tenho é que sim

Tabela 3 — CM/2012 — 1º ANO/EM — 3º BIMESTRE

3º Bimestre	
Elxo	Poesia no arcadismo/ artigo enciclopédico
Habilidades e Competências	LEITURA <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar os modos de organização da linguagem às escolhas do autor, à tradição literária e ao contexto sociocultural da época. - Reconhecer na preferência pelo soneto o resgate de formas e temas da Antiguidade Clássica. - Identificar aspectos estruturais da poesia quanto à estrofação, metrifcação e disposição das rimas. - Relacionar o título ao corpo do texto, a fim de identificar o tema central. - Inferir o significado de uma palavra ou expressão a partir do contexto. - Reconhecer os diferentes suportes de exposição e circulação do gênero artigo enciclopédico.
	USO DA LÍNGUA <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o valor semântico e os processos de estrutura e formação de palavras. - Identificar marcas linguísticas de objetividade e de impessoalidade: uso da 3ª pessoa. - Identificar relações lógico-discursivas marcadas por conectores. - Reconhecer a estrutura de enunciados em ordem direta.
	PRODUÇÃO TEXTUAL <ul style="list-style-type: none"> - Produzir artigo enciclopédico a partir da pesquisa em fontes de natureza e suporte distintos, sobre o contexto cultural do Arcadismo e sua influência nas manifestações literárias

No que se refere à escolha dos *gêneros discursivos*, podemos notar também neste bimestre, um contraste estabelecido entre o estudo do gênero literário *poema* (da estética

literária árcade) e do gênero não literário *artigo enciclopédico*. A relação existente entre eles, que condicionou a escolha deste está em seu conteúdo temático, mais especificamente, no seu contexto de produção — o século XVIII, conhecido pelas ideias iluministas. Nesse período, foi escrita a primeira enciclopédia, logo, na contextualização sociocultural da produção literária, há espaço para o trabalho com esse gênero de escrita científica.

Diferentemente do segundo bimestre, tanto o texto poético quanto o texto enciclopédico têm suas origens na mesma época, embora o segundo não se limite a essa circunscrição temporal. Há inclusive, esse reconhecimento na proposta curricular, perceptível no descritor de leitura "*reconhecer os diferentes suportes de exposição e circulação do gênero artigo enciclopédico*", e no descritor de produção textual "*produzir artigo enciclopédico a partir da pesquisa em fontes de natureza e suporte distintos, sobre o contexto cultural do Arcadismo e sua influência nas manifestações literárias*".

O termo empregado "suporte" remete às diferentes mídias que por sua vez, diz respeito às TIC's, o que nos leva a entender que o artigo enciclopédico deva ser tratado paralelamente à evolução dessas tecnologias. Os referidos descritores, semelhantemente, apontam para o trabalho com a *multimodalidade*, na medida em que propõem o estudo do artigo enciclopédico em diferentes suportes, dentre os quais se inclui o ambiente virtual, um espaço aberto às diferentes linguagens e formas de semiose. Não se fala, entretanto, da presença e da importância salutar da imagem nos artigos enciclopédicos.

Quanto às *concepções de linguagem, texto e leitura*, não parecem haver diferenças relevantes em relação aos bimestres anteriores. Observo na verdade, uma indefinição teórico-metodológica, que resulta na reunião de descritores que apontam para uma preocupação meramente formal e unilateral, e outros que apontam para o desenvolvimento de es-

estratégias de leitura, como vemos, respectivamente, em: *"Identificar aspectos estruturais da poesia quanto à estrofação, metrificação e disposição das rimas"*, em contraste com *"relacionar o título ao corpo do texto, a fim de identificar o tema central"*.

Enquanto o trabalho com a estrutura poética remete a uma cultura letrada erudita, que apenas em casos raros estaria a serviço das práticas sociais nas quais os estudantes se engajam⁴, o trabalho com a relação título-texto-tema ou com a inferência está mais próximo da realidade interacional desse público. Dessa forma, percebo algumas tentativas de mudanças em direção a uma visão de leitura como processo de construção de sentidos, a partir das marcas linguísticas, embora ainda haja resquícios de uma visão estruturalista, prescritiva, centrada na cultura dominante.

Com relação aos descritores de uso da língua, uma constatação deve ser destacada. Contrariamente ao que foi verificado nos bimestres anteriores, as habilidades propostas mostram-se úteis à produção textual sugerida. As marcas linguísticas a serem trabalhadas não são apresentadas segundo uma visão puramente normativa da gramática, fragmentada, mas, são dispostas segundo sua funcionalidade comunicativa. Isso pode ser verificado nos descritores *"identificar marcas linguísticas de objetividade e impessoalidade: uso de 3ª pessoa"*; e *"identificar relações lógico-discursivas marcadas por conectores"*. Não se trata aqui, de estudar a voz passiva sintética ou a indeterminação do sujeito, por si mesmos, mas a serviço da produção de sentidos no texto. Tampouco se fala em conjunções coordenadas e subordinadas, preposições, como dita a gramática tradicional, mas trata-se de es-

⁴ Resguardando-me de generalizações, refiro-me à realidade dos estudantes das escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro, cujo baixo poder aquisitivo se coloca como principal obstáculo à apreciação e acesso de bens culturais da esfera erudita.

tudar as relações que esses e outros elementos estabelecem nos enunciados.

Ao lado desses, todavia, há outros descritores que voltam a remeter à tradição gramatical estruturalista, donde verificamos, de igual modo, a indefinição acerca da fundamentação teórico-metodológica desse documento. Por vezes, ele parece aproximar-se das orientações dos PCN; por vezes ele até se encaminha em direção ao conceito de multiletramentos; mas, essa postura não se mantém, e volta-se à tradição.

Um último comentário relaciona-se à competência de produção textual. A proposta de produção de um artigo enciclopédico, por um lado, possibilita a utilização das novas TICs, bem como a inter-relação de discursos provenientes de diferentes esferas de circulação e de grupos sociais distintos. Propicia-se, assim, um trabalho *multicultural*, *multimodal*. Por outro lado, no entanto, surgem alguns questionamentos: em que medida seria proveitoso para o alunado produzir um texto de tipologia descritiva, que trate de um assunto tão exaustivamente já tratado em inúmeros suportes? E que relevância teria esse texto enquanto prática social? Até que ponto esse não seria um trabalho do tipo “ctrl c + ctrl v”, visto que já há um vasto material sobre esse tema? Ao que tudo indica, parece-me um pretexto para que o aluno pratique a escrita culta, mais valorizada que as outras formas de produção textual, contextualizada ao estudo do bimestre.

Tabela 4 — CM/2012 — 1º ANO/EM — 4º BIMESTRE

4º Bimestre	Reportagem e entrevista
Eixo	
Habilidades e Competências	LEITURA <ul style="list-style-type: none">- Reconhecer a natureza dialógica da linguagem e os recursos para marcar o locutor e o interlocutor.- Reconhecer a distinção entre escrita e oralidade.- Diferenciar retextualização e transcrição.- Reconhecer características estruturais de uma reportagem: manchetes, <i>lead</i> e corpo do texto.- Comparar o tratamento da informação na reportagem e na entrevista.
	USO DA LÍNGUA <ul style="list-style-type: none">- Reconhecer as funções <i>referencial</i>, <i>metalinguística</i> e <i>fática</i> da linguagem.- Identificar e analisar a função modalizadora dos verbos.- Reconhecer as formas de reportar uma fala pelo uso dos discursos direto, indireto e indireto livre.- Reconhecer os efeitos de sentido gerados pela escolha do sujeito como agente ou paciente.- Identificar marcas linguísticas de impessoalidade, opinião e generalização.- Reconhecer a adequação linguística utilizada pelo repórter para construir uma reportagem.
	PRODUÇÃO TEXTUAL <ul style="list-style-type: none">- Produzir uma reportagem cultural ou esportiva para ser publicada em jornal mural ou <i>blog</i>.- Produzir roteiro para uma entrevista editando-a depois para publicação em jornal mural ou <i>blog</i>.

No quarto bimestre, com relação aos gêneros discursivos elencados para estudo, não há indicação de gêneros literários, mas apenas os não literários, *reportagem* e *entrevista*, que circulam, originalmente, na esfera jornalística, relacionando-se entre si, na medida em que um dos tipos de entrevista está a serviço da construção de reportagens. A ausência do estudo de literatura nesse bimestre se deve, basicamente, a duas razões. Uma diz respeito à adoção da distribuição tradicionalmente consagrada para o conteúdo de literatura. Outra já diz respeito a um cálculo pragmático do volume de assuntos a serem reservados para essa etapa final do ano letivo, tendo em vista o número de aulas que chegam, efetivamente, a ser dadas. O texto de apresentação do CM esclarece que se trata de um bimestre bastante acidentado, no qual ocorrem muitos eventos e culminâncias de projetos, que tendem a “quebrar” a rotina de trabalho que incluiria o cumprimento do CM.

Não fica clara, entretanto, a motivação para a escolha desses dois gêneros. Primeiramente, que relação eles guardam com o que foi estudado nos bimestres anteriores? Em que a estrutura composicional, o conteúdo temático e o estilo desses gêneros remetem ao trabalho realizado ao longo do ano? Essa obscuridade dos critérios aplicados nessa escolha parecem evidenciar uma visão compartimentada do processo

de ensino-aprendizagem, no sentido de que não se estabeleceram elos entre os bimestres anteriores e este último.

No que tange à *concepção de linguagem* adotada, temos um descritor que a explicita: "*reconhecer a natureza dialógica da linguagem e os recursos para marcar o locutor e o interlocutor*". Trata-se então, de uma visão da linguagem como diálogo, mas que parece estar atrelada ao estudo do gênero *entrevista*, uma vez que é proposto o reconhecimento de recursos (linguísticos, discursivos, gráficos) que evidenciem a presença do locutor e do interlocutor. Além disso, é possível notar uma visão dicotômica das interações linguísticas escritas e orais, nos descritores: "*Reconhecer a distinção entre a escrita e a oralidade*"; e "*diferenciar retextualização e transcrição*". Sob uma perspectiva dialógica da linguagem, esses registros, essas modalidades devem ser vistas em diálogo umas com as outras, não em diferenciação, o que sugere que haja limites claros entre elas. Parece perder-se de vista, mais uma vez, a noção de multissemioses, própria dos eventos comunicativos cotidianos.

Como ocorre nos bimestres anteriores, não se percebe a inclusão do estudo das múltiplas linguagens e múltiplas mídias, sendo elas consideradas de igual importância do signo linguístico. Não há descritores que tratem do uso da imagem nas reportagens e entrevistas, um elemento fundamental na construção de textos desses gêneros. Não se dá lugar para a problematização desse recurso, para uma análise crítica da manipulação da imagem, bem como da informação. Ademais, não se fala dos diferentes suportes de circulação desses textos, tampouco de sua função social.

Vale reconhecer, apesar disso, que se abre espaço para o *multiculturalismo*, uma vez que discursos representativos de culturas diversas podem ser contemplados no estudo da *reportagem* e da *entrevista*, cotejando-se textos escritos e orais sobre assuntos que, de fato, sejam pertinentes ao público-alvo desse trabalho.

Conforme observamos no terceiro bimestre, manteve-se a mudança de foco dos descritores da seção de uso da língua, passando de uma perspectiva mais estruturalista para uma proposta mais discursiva: os elementos linguísticos a serem estudados voltam-se para a gramática do texto, para a construção de seu sentido global, funcionando, assim, como ferramentas úteis à produção textual.

Por fim, cabe ainda um comentário, no que diz respeito à proposta de produção textual. Trata-se de duas propostas que visam à aplicação do que foi estudado, mas que parecem abrir espaço para a exploração de possibilidades *multiculturais* e *multimodais*. Essas produções pressupõem, em seu processo, o trabalho com variedades orais e escritas, imagens e incluem as TIC's como ferramentas para a construção dos textos, tanto no que diz respeito ao seu registro e à sua edição quanto ao suporte de publicação. Mesmo a publicação em jornal mural sugere a multimodalidade, pois a linguagem verbal é complementada com outras formas de significar. Além disso, muitas questões podem ser problematizadas na construção desses textos. O professor tem aí uma oportunidade de levar os alunos a apropriarem-se desses gêneros discursivos a partir de temas que, de fato, os movimentem.

Considerações finais

Diante dessa análise, fica claro que embora se tenha percebido no CM/LPL — 2012 que algumas iniciativas orientam-se na direção de um projeto de multiletramentos, isso se dá de forma ainda muito incipiente. É inegável que há, sim, um movimento, no sentido de contemplar a ideia de múltiplas culturas e semioses 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 habili-

dades parecem evidenciar certa indefinição acerca da concepção de linguagem, texto e leitura com a qual se lida. Observe então, que ainda há muito que avançar no sentido de implementar um processo de ensino-aprendizagem genuinamente pluralista, em que o multiculturalismo e a multimodalidade não sejam apenas reconhecidos, mas sejam utilizados no cotidiano escolar, como recurso de aprendizagem, visando à práticas sociais transformadas.

Referências

BAKHTIN, M. M. *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.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. 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.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN + Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEB, 2002.

COPE, B.; KALANTZIS, M (Org.). *Multiliteracies — literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 1999.

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEM, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Múltiplas linguagens para o Ensino Médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KOCH, I.G.V. *A Inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, I.G.V.; ELIAS, Vanda M. S. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Currículo Mínimo: língua portuguesa e literatura*. Rio de Janeiro, 2012.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

[Recebido: 15 set. 2015 — Aceito: 10 nov. 2015]