

# TABULEIRO DE LETRAS

## **O espaço da leitura de gêneros multissemióticos em documentos oficiais do Ensino**

### **Médio: alguns apontamentos<sup>1</sup>**

#### **The space for the reading of multisemiotic genres in official documents of high school: some points**

Rosivaldo Gomes<sup>2</sup>

**RESUMO:** Objetiva-se, com este artigo, apresentar algumas discussões crítico-reflexivas a respeito de orientações oferecidas por documentos oficiais voltados para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio no Brasil – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 2000); Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCEN, 2006), mais especificamente no que diz respeito ao trabalho com leitura de textos de gêneros multissemióticos/multimodais. O estudo, de caráter documental, torna-se relevante, no sentido de buscar problematizar quais orientações são oferecidas por esses documentos para o trabalho de leitura, uma vez que estes, em maior ou menor grau, influenciam a elaboração de propostas curriculares educacionais nos municípios e estados brasileiros, bem como têm forte impactos na elaboração de materiais didáticos que são submetidos à avaliação do Ministério da Educação, como é o caso dos livros didáticos. Além disso, buscou-se mostrar quais concepções de língua, linguagem e texto são focalizadas por esses documentos no trato com o ensino de Língua Portuguesa. O estudo conclui que o conjunto de documentos investigados orienta, de forma geral, para um trabalho pouco sistemático em relação à leitura de textos de gêneros multissemióticos. Contudo, é possível vermos alguns direcionamentos a respeito do trabalho de leitura desses gêneros no último documento publicado – OCEN – no qual estão presentes algumas proposições em relação ao papel da leitura desses gêneros relacionadas com práticas de diversos letramentos.

**Palavras-chave:** Leitura; Gêneros multimodais; Documentos oficiais.

**ABSTRACT:** The purpose of this article is to present some critical-reflexive discussions about guidelines offered by official documents aimed to Portuguese Language teaching in Brazilian High Schools - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 2000); Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCEN, 2006), focusing on the work that concerns the reading of texts of multisemiotic/multimodal genres. The study has a documentary nature and is relevant because it seeks to problematize what guidelines are offered by these documents for the reading work, since they, in a greater or lesser degree, influence the elaboration of educational

---

<sup>1</sup> O presente artigo sintetiza algumas discussões realizadas na tese “Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de Língua portuguesa do Ensino Médio” (GOMES, 2017), defendida no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/UNICAMP), sob a orientação da profa. Dra. Márcia Rodrigues de Sousa Mendonça.

\* Pós-doutorando em Educação pelo Departamento de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Federal do Amapá e doutor em Linguística Aplicada. Professor de Didática das Línguas no Departamento de Letras e Artes – UNIFAP. E-mail: rosivaldounifap12@gmail.com, rosivaldo@unifap.br

curricular proposals in the Brazilian's counties and states. Besides, they have strong impacts on the preparation of didactic materials that are submitted to the evaluation of the Ministry of Education, as is the case with textbooks. In addition, we sought to show which conceptions of language and text are focused by these documents in the treatment of Portuguese language teaching. The study concludes that the group of documents investigated generally guides to a non-systematic work regarding the reading of texts of multisemiotic genres. However, it is possible to see some directions regarding the work of reading these genres in the last published document - OCNEM - in which are present some propositions concerning the role of reading these genres related to practices of several literacy.

Keywords: Reading; Multimodal genres; Official documents.

## Introdução

Desde a publicação, em 1996, das Leis de Diretrizes e Bases para o Ensino Nacional (LDBEN), as políticas públicas educacionais chamam atenção para a constituição da ideia de formação humana integral para o Ensino Médio brasileiro. No bojo dessa perspectiva de formação, destaca-se que a escola, além de garantir o pleno direito de participação na cidadania, deva garantir, também, ao alunado o direito de preparação básica de qualificação para o trabalho e para a formação ética, considerando o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática (ROJO; MOITA-LOPES, 2004).

Deve-se garantir, ainda segundo a LDBEN, ao aluno do Ensino Médio, a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando-lhe o prosseguimento de estudos (BRASIL, 1996, s/p). Essa visão de formação humana integral, iniciada com a LDBEN, ganha mais força a partir de outros documentos oficiais parametrizadores e de orientações curriculares que começaram a ser elaborados e lançados pelo Ministério da Educação (MEC), e que objetivavam – ainda objetivam – ajudar estados e municípios na organização de suas próprias propostas curriculares voltadas para essa modalidade de ensino<sup>3</sup>.

No caso específico do Ensino Médio, a área de Linguagens, Código e suas Tecnologias, pelo viés da interdisciplinaridade, constituiu-se como uma área curricular no quadro da Educação Básica, abrangendo um conjunto de objetos de ensino e aprendizagem que passaram a compor o currículo do Ensino Médio. Nesse sentido, a concepção de uma área de Linguagens, como arranjo curricular, começa a tomar forma a partir de meados de 1998, sendo que nesse período, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM, 1998); nos

---

<sup>3</sup>Além disso, pode-se dizer que essa perspectiva da formação humana integral se configura no discurso de políticas públicas educacionais que geraram programas de formação e professores, tais como: O Programa Brasil Profissionalizado; O Ensino Médio Inovador (PROEMI) e o Programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 2000) e nos PCN+ Ensino Médio (2002) começa-se a se definir um novo papel e um novo perfil, bastante desejáveis, para o Ensino Médio brasileiro, a partir de suas identidades e necessidades, mas que ainda apresenta alguns pontos da perfil voltado para a preparação mecanicista do educando, como previsto pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Todavia, no trabalho com as práticas de linguagem ainda se verificam, em alguns documentos oficiais, aspectos “dicotomizantes” que ora evidenciam um ensino pautado na perspectiva tradicional e estruturalista da língua(gem) e ora visam a um ensino que busca propor situações de ensino e aprendizagem pautadas em práticas socioculturais situadas de letramentos múltiplos e situados, isto é, vernaculares e não vernaculares (ROJO, 2009; HAMILTON, 2000) com as quais tanto os professores quanto os alunos têm contado diariamente.

Nessa direção, neste artigo objetivamos analisar, a partir de uma abordagem crítico-reflexiva, três documentos oficiais do Ensino Médio, no que diz respeito ao trabalho com eixo de ensino de leitura, especialmente da leitura de textos de gêneros multissemióticos/multimodais. Para isso, preliminarmente discutimos quais concepções de língua(gem), texto, leitor e leitura são assumidas por esses documentos.

Assim, para atingir o objetivo previsto neste artigo, são analisados documentos oficiais do Ensino Médio que foram produzidos ao longo dos últimos quase 20 anos, sendo eles: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 2000); os PCN+ Ensino Médio (2002) - documento complementar aos PCNEM; as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM, 2006).

Dessa maneira, buscou-se responder ao seguinte questionamento: Que orientações são ofertadas/propostas pelos PCNEM, PCN+ e pelas OCNEM para o trabalho com a leitura de textos de gêneros multissemióticos/multimodais? Logo, o presente estudo configura-se como uma pesquisa de caráter documental de base qualitativo-interpretativa (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, GIL, 2008), situada no campo da Linguística Aplicada. Para a análise, lançamos mão de quadro com categorias, com as quais foi possível organizarmos a análise.

Assim, analisamos e refletimos sobre os referidos parâmetros e orientações como documentos de fonte primária, pois tratam-se de materiais impressos (documentos) inseridos em um dado contexto sócio-histórico e, assim como qualquer documento, detêm um conteúdo passível de análise. A análise documental está organizada a partir de três grandes seções neste artigo.

A análise desses documentos oficiais pode ajudar na compreensão de qual(is)

concepções de língua(gem) e abordagens de leitura foi(ram) sendo assumidas por esses documentos e qual perfil de leitor se pretendeu – e ainda se pretende formar – ao longo do Ensino Médio, a partir do que esses documentos propõem para o currículo e, conseqüentemente, para o ensino.

O ensino de leitura nos PCNEM: há lugar para a leitura de gêneros multissemióticos?

Os PCNEM (2000), organizados pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica, conjuntamente com a Coordenação-Geral de Ensino Médio do MEC, na parte de Linguagem, em certa medida apresentam-se como uma proposta de servir de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária do professor, ao planejamento de suas aulas e ao desenvolvimento do currículo da escola, apesar de apresentarem também contradições, tanto teóricas quanto metodológicas, ao dividirem a área e fragmentarem as competências e habilidades em bloco estanques.

Nessa direção, os PCNEM de 2000 orientam que as propostas de mudanças qualitativas para o processo de ensino e aprendizagem, no Ensino Médio, devem partir de um conjunto de disposições e atitudes conjuntas, tais como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar. Tais encaminhamentos devem, também, favorecer o desenvolvimento de competências que possibilitem ao aluno a participação no mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos (BRASIL, 2000).

Para objetivar tais competências, conforme o documento, a linguagem assume papel crucial de organização e sistematização dos saberes/conhecimentos e, igualmente como ocorrera com as DCNEM de 1998, prima-se, nos PCNEM, que a área deva ser constituída de forma interdisciplinar. No que concerne às questões de linguagem, os PCNEM (2000) assumem concepções de linguagem que flutuam, divergem, oscilam e tornam o documento bastante confuso em algumas partes, conforme pode-se observar pelo **Quadro 1**, no qual são sintetizadas algumas possibilidades de “orientações” em relação às concepções de língua, linguagens/semioses<sup>4</sup>, leitura e formação de leitor que estão subjacentes/implícitas no referido documento:

---

<sup>4</sup> De acordo com o Rojo (2013), na contemporaneidade os textos multissemióticos ou multimodais são compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar os sentidos possíveis a esses textos.

**Quadro 1:** Orientações quanto à operacionalização do currículo do Ensino Médio, a partir dos PCNEM

EIXOS	ORIENTAÇÕES
<b>Concepção de língua(gem)</b>	Mistura das concepções cognitivista e sociointeracionista da linguagem (esta última de base enunciativa bakhtiniana) que compromete a compreensão do documento, bem como encaminhamentos possíveis para a operacionalização de um currículo para o Ensino Médio.
<b>Linguagens/semioses</b>	Restrição e predominância à abordagem da linguagem verbal (oral ou escrita).
<b>Leitura</b>	Duas abordagens: leitura como processo de cognição (capacidades cognitivas e metacognitivas) e como um ato interlocutivo, dialógico, como atitude ativo-responsiva, conforme a visão bakhtiniana.
<b>Formação de leitor</b>	Visão de um leitor que avalia, interpreta, julga, toma posição consciente frente ao que leu de forma ativo-responsiva em relação aos discursos e ideologias. Todavia, é um leitor fragmentado, de acordo com a organização do documento: primeiro o leitor realiza a representação e comunicação do que leu (capacidades cognitivas e metacognitivas) e depois realiza a investigação e compreensão a partir da análise de recursos da língua(gem) para, somente no final, realizar a contextualização sociocultural da leitura, ou seja, atribuir uma contrapalavra de forma crítica e reflexiva ao que leu.
<b>Textos/enunciados multissemióticos</b>	Sem referência direta para trabalhar, tanto a produção quanto a leitura de textos de gêneros multissemióticos/multimodais. Porém, mensuram-se algumas competências em relação à produção de textos/enunciados multissemióticos na disciplina de Artes.

Fonte: Gomes (2017).

Em um primeiro momento, de acordo com o que se pode depreender das informações do quadro, a linguagem é entendida com base em uma perspectiva cognitivista, isto é, vista a partir de aspectos de individualização, sendo que “uma vez assimilada, envolve os indivíduos e faz com que as estruturas mentais, emocionais e perceptivas sejam reguladas pelo seu simbolismo” (BRASIL, 2000, p.5-6), conforme é ressaltado no documento.

Ainda ao longo do texto dos PCNEM, apresenta-se uma abordagem sociocultural de linguagem, deixando-se claro que os significados sobre os saberes são apreendidos de forma coletiva e compartilhada, mas a partir de sistemas arbitrários de representação<sup>5</sup>, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade (BRASIL, 2000). Essa concepção de linguagem, que considera as condições de produção dos textos e discursos e a seus contextos e ideologias, fundamenta-se a partir da perspectiva enunciativa/dialógica de linguagem (de base bakhtiniana), ao explicar a ideia de compreensão no sentido mais amplo, já que esta envolve aspectos relacionados aos contextos situacionais e marcados axiologicamente por ideologias.

<sup>5</sup> Rojo e Moita-Lopes (2004) tecem uma crítica a essa visão do documento, esclarecendo que nem todas as linguagens se organizam por signos ou sistemas arbitrários. Muitas são simbólicas e pelo menos parcialmente motivadas, como é o caso das imagens e das linguagens das artes plásticas.

Nesse sentido, vemos que o documento apresenta forte dialogismo com a ideia de compreensão ativo-responsiva de Bakhtin/Volochinov (2004) e Bakhtin (2003[1952-3/1979]), ao destacar que “compreender a língua é saber avaliar e interpretar o ato interlocutivo, julgar, tomar uma posição consciente e responsável pelo que se fala/escreve. Toda fala/escrita é histórica e socialmente situada, sua atualização demanda uma ética”. (BRASIL, 2000, p. 143).

Porém, apesar de apresentar essa visão enunciativa de linguagem e língua, que é interessante, há necessidade adequação ao pretendido contexto de circulação do texto: a escola (ROJO; MOITA-LOPES, 2004). O restante do texto referencial apresenta-se numa linguagem bastante hermética, teórica e sem a preocupação de operacionalização ou de exemplificação para a constituição de um currículo, no plano escolar, que possa ser situado, flexível e interdisciplinar, como o preconizado pelas DCNEM (ROJO; MOITA-LOPES, 2004).

Há, nesse sentido, duas abordagens mais predominantes de linguagens nos PCNEM, sendo uma cognitivista e outra sociointeracionista de base enunciativo-discursiva/dialógica (JURADO; ROJO, 2006). Essa mesma flutuação de concepções de linguagem perpassa as definições de texto assumidas pelo documento, uma vez que em determinados momentos a moção de texto é compreendida apenas como um ato comunicativo no sentido lato senso do termo, isto é, “a **unidade básica da linguagem verbal<sup>6</sup> é o texto**, compreendido como **a fala e o discurso que se produz**, e a **função comunicativa**, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico” (p. 139). O que deixa entrever que no texto todos os sentidos estão presentes, cabendo ao leitor apenas a extração desses significados.

Já em outros momentos, o texto é visto como um evento sócio-histórico, cultural e situado: “o texto só existe na sociedade e é **produto de uma história social e cultural**, único em cada contexto, porque **marca o diálogo entre os interlocutores** que o produzem e **entre os outros textos** que o compõem”. (p. 139).

Cabe destacar que, embora assumam algumas discussões a respeito da linguagem pelo viés enunciativo-dialógico, os PCNEM não apresentam orientações claras a respeito da noção de gêneros discursivos, como um eixo condutor das práticas de ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa. Apesar disso, o documento ora destaca o estudo dos gêneros, de seus modos de organização, relacionando-os aos usos da linguagem e ora destaca a flexibilidade dos gêneros, a partir também dos usos sociais. Porém, pouco se fala a respeito de gêneros multissemióticos ou multimodais, conforme se pode observar:

---

<sup>6</sup> Ênfase adicional nossa em ambas as observações a respeito das definições de texto no documento.

Os gêneros discursivos cada vez mais flexíveis no mundo moderno nos dizem sobre a natureza social da língua. Por exemplo, o texto literário se desdobra em inúmeras formas; o texto jornalístico e a propaganda manifestam variedades, inclusive visuais; os textos orais coloquiais e formais se aproximam da escrita; as variantes linguísticas são marcadas pelo gênero, pela profissão, camada social, idade, região. p. 8 (...) a funcionalidade dos discursos estipula o como e o que dizer. A linguagem verbal é dialógica e só podemos analisá-la em funcionamento, no ato comunicativo, considerando todos os elementos implicados nesse ato. O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário. Em uma situação de ensino, a análise da origem de gêneros e tempos, no campo artístico, permite abordar a criação das estéticas que refletem, no texto, o contexto do campo de produção, as escolhas estilísticas, marcadas de acordo com as lutas discursivas em jogo naquela época/local, ou seja, o caráter intertextual e intratextual. (BRASIL, 2000, p. 21).

Além disso, vemos que os PCNEM (2000) fazem várias separações, no que tange aos conteúdos curriculares, quando, na verdade, deviam propor a integração destes, a partir da perspectiva interdisciplinar. Essa separação se faz presente também na organização das competências básicas<sup>7</sup>, que são divididas em três grandes blocos: **Representação e comunicação**, **Investigação e compreensão** e **Contextualização sociocultural**, conforme o Quadro 2, a seguir:

**Quadro 2:** Comparativo de competências na macroárea nos PCNEM e na disciplina de Língua Portuguesa

PCNEM – Grande área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	PCNEM – Língua Portuguesa
<b>Representação e comunicação</b>	<b>Representação e comunicação</b>
Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.	Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.
Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação, <b>em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos dos interlocutores; e colocar-se como protagonista no processo de produção/ recepção.</b>	Sem eixo/competência
Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.	Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.	Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida.
<b>Investigação e compreensão</b>	<b>Investigação e compreensão</b>

<sup>7</sup> As competências em negrito são os acréscimos feitos nos PCNEM em relação às DCNEM (1998).

Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis etc.).	Analisar os recursos expressivos da <b>linguagem verbal</b> , relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).
Recuperar, pelo estudo, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.	Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, nos eixos temporal e espacial.
Articular as redes de diferenças e semelhanças entre as linguagens e seus códigos.	Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos.
Conhecer e usar línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações, a outras culturas e grupos sociais.	Sem eixo/competência
Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar.	Sem eixo/competência
Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias.	Sem eixo/competência
<b>Contextualização sociocultural</b>  Considerar a linguagem e suas manifestações como fontes de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão de sentidos, emoções e experiências do ser humano na vida social.	<b>Contextualização sociocultural</b>  Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.	Sem eixo/competência
Respeitar e preservar as manifestações da linguagem, utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir o patrimônio nacional e internacional, com as suas diferentes visões de mundo e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação.	Sem eixo/competência
Entender o impacto das tecnologias da comunicação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.	Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

Fonte: Brasil (2000).

Vemos, a partir do Quadro 2, que as competências gerais da macroárea, em certa medida, são sustentadas pela teoria enunciativa bakhtiniana de linguagem, mas apresentam fragmentação em relação a pontos fundamentais que o próprio documento defende, a exemplo

da contextualização sociocultural que se separa em relação às demais competências. Em uma análise crítica sobre essa fragmentação, Rojo e Moita-Lopes (2004) destacam que, numa visão de linguagem em que os seus efeitos de sentido não podem ser separados do contexto de produção, separar a compreensão e a produção de discursos de sua contextualização sociocultural soa como uma divisão inaceitável, tanto para um documento orientador de currículo quanto para a constituição do próprio currículo.

Com relação às modalidades de linguagem e/ou linguagens híbridas – Verbal-visual, Verbal-sonoro, Visual-sonoro, Visual-verbal, Sonoro-verbal, Sonoro-visual, Sonoro-verbal-visual (cf. SANTAELLA, 2005) –, os PCNEM (2000) também deixam a desejar, pois, ao tratar destas, apesar de mencionar poucas vezes outras linguagens/semioses no trabalho, tanto da macroárea quanto na disciplina de Língua Portuguesa, o documento dá ênfase ao sistema linguístico oral e escrito e às modalidades de linguagem oral e escrita, em vez de tratar das diversas linguagens que se apresentam sempre em textos e discursos, como os textos e discursos multimodais – seja nos impressos, seja naqueles produzidos em ambientes digitais multimidiáticos – já existentes à época de elaboração e lançamento do documento.

Quanto ao ensino de leitura, os PCNEM, por apresentarem alto grau de generalizações, conforme já mencionado, há poucas orientações quanto a esse eixo de ensino e de que modo poderia figurar no currículo do Ensino Médio. Todavia, em função da flutuação de concepções de linguagem, observamos que o documento apresenta uma proposta híbrida para o ensino de leitura (BETH MARCUSCHI; DUARTE, 2011; JURADO; ROJO, 2006), pois em dado momento leitura é vista pelo viés de capacidades cognitiva.

**A linguagem** é uma herança social, uma “realidade primeira”, que, **uma vez assimilada**, envolve os indivíduos e **faz com que as estruturas mentais, emocionais e perceptivas sejam reguladas pelo seu simbolismo** (p. 125). **A linguagem** verbal é um dos meios que o homem possui para **representar, organizar e transmitir de forma específica o pensamento** (BRASIL, 2000, p. 125-126).<sup>8</sup>

Já outros momentos, ainda que de forma fragmentada, o documento prima pela leitura como uma ação ativo-responsiva, visto que, segundo esse documento “compreender a língua é saber avaliar e interpretar o ato interlocutivo, julgar, tomar uma posição consciente e responsável pelo que se fala/escreve” (BRASIL, 2000, p. 143). Assim, há, nesse documento, orientações que encaminham o ensino de leitura em que o leitor é visto como sujeito

---

<sup>8</sup> Grifos nossos.

psicológico, dono da sua vontade (KOCH; ELIAS, 2006), mas também um sujeito ativo e dialógico, que cria e recria significados às linguagens e aos discursos, recuperando do contexto histórico, social e cultural condições para interpretação e compreensão, na medida em que interage com o outro e que constrói sua identidade na relação com o outro.

Quanto ao trabalho mais específico com os textos/enunciados multissemióticos, na macroárea – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias –, não obstante se façam referências, em alguns momentos, às múltiplas linguagens, ao papel destas para o ensino e ao modo de organização delas em sistemas de linguagem (linguagem verbal e não-verbal e seus cruzamentos verbo-visuais, audiovisuais, áudio-verbo-visuais etc.), o documento apresenta a compreensão, se não errônea, no mínimo confusa, de que a hibridização entre essas linguagens ocorrer a partir da “estrutura simbólica da comunicação visual e/ou gestual como da verbal e constitui **sistemas arbitrários de sentido e comunicação**”<sup>9</sup> (BRASIL, 2000, p. 6).

Já no que diz respeito às competências da disciplina de Língua Portuguesa, nestas também não há muitos encaminhamentos para a operacionalização do trabalho com outras linguagens/semioses, além daquelas que compõem o sistema linguístico (oral e escrito), sendo muito estranho para um documento que ajudará na composição de um currículo interdisciplinar voltado para o Ensino Médio a ideia de que competências como realizar produções artísticas, apreciar produtos de arte, analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações da arte – em suas múltiplas linguagens – fiquem restritas à disciplina de Artes, segundo propõem os PCNEM, e não na relação interdisciplinar da área.

PCN+ do Ensino Médio: já podemos falar da leitura de gêneros multissemióticos?

Conforme Rojo e Moita-Lopes (2004), devido às inúmeras críticas, tanto técnicas quanto didático-pedagógicas feitas aos PCNEM (2000), a frágil operacionalização e os poucos esclarecimentos de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores a compor as competências básicas na disciplina Língua Portuguesa, bem como o elevado grau de generalidade e de hermetismo dele em relação ao destinatário (aos professores) e as críticas feitas por muitos pesquisadores, o MEC, em 2002, elabora e lança outro documento orientador com caráter complementar. São os PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

---

<sup>9</sup> Grifos nossos.

Esse novo documento apresenta adequação aos interlocutores dos primeiros parâmetros, os professores de Ensino Médio, e também orientações, se não claras, pelo menos instrumentais, para a elaboração do currículo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias para o Ensino Médio<sup>10</sup>. De acordo com seu texto introdutório, o objetivo central desse novo documento, de caráter complementar, era

[...] facilitar a organização do trabalho escolar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Para isso, explicita a articulação das competências gerais que se deseja promover com os conhecimentos disciplinares e seus conceitos estruturantes e apresenta, ainda, um conjunto de sugestões de práticas educativas e de organização dos currículos, coerentes com essa articulação. (BRASIL, 2002, p. 7).

Novamente com o discurso de reformulação do Ensino Médio, tal como defendido nos PCNEM e sendo dado ênfase não à estrita divisão disciplinar do aprendizado, mas a uma perspectiva integradora/interdisciplinar dos conteúdos/saberes, nos PCN+ a dinâmica de se abrir espaço para o currículo integrado é ainda mais visível (ROJO; MOITA-LOPES, 2004) do que no documento anterior a ele.

Assim, na parte introdutória, após uma longa contextualização que trata sobre a reformulação e a revisão do Ensino Médio, bem como a respeito da integração das disciplinas sem se negar as especificidades destas, o documento apresenta a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a partir de eixos estruturantes, e assume para a operacionalização do currículo do Ensino Médio as mesmas competências e habilidades já apresentadas nos PCNEM (2000): Representação e Comunicação, Investigação e Compreensão e Contextualização Sociocultural.

Essas competências devem guiar a elaboração dos novos programas do Ensino Médio no contexto brasileiro, contudo, de acordo com o referido parâmetro, elas não podem conduzir as futuras propostas curriculares dando-lhes um caráter enciclopedista acerca os saberes que podem compor o currículo. Isso posto, o documento complementar, diferentemente dos PCNEM, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias<sup>11</sup>, apresenta como grande objeto de estudo “as várias linguagens e os códigos por elas estruturados, nas manifestações

---

<sup>10</sup> O Próprio MEC reconheceu o pouco impacto do PCNEM, ao destacar que esse documento não chegou, de fato, a ser consolidado no espaço escolar, devido ao alto grau de generalidade presente nele. (BRASIL, 2004).

<sup>11</sup> Cabe a especificação, em decorrência do fato de que os PCN+ são direcionados às três áreas do currículo do Ensino Médio, ainda conforme as DCNEM de 1998: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias, o que será reorganizado com as DCNEM de 2012.

particulares que deles se valem (textos) para estabelecer diferentes formas de comunicação” (BRASIL, 2002, p. 26).

Entretanto, conforme salientam Rojo e Moita-Lopes (2004), esses novos parâmetros apresentam operacionalizações que mantêm, na verdade, uma abordagem enciclopédica e pouco significativa do trato da(s) linguagens e assumem o conceito de gramática como articulador de outros conceitos da área, o qual sustenta, também, a própria noção de linguagem/linguagens que o documento defende, diferentemente dos PCNEM, que não enfatizavam, por exemplo, a gramática como guia para organização curricular.

Essa crítica feita pelos autores aos PCN+ fundamenta-se a partir do fato de que o documento apresenta definições das unidades de trabalho e dos conhecimentos – ditos conceitos estruturantes – de forma eclética, sendo que essas definições oscilam ao longo do texto. Exemplo disso seria uma das noções que têm guiado a discussão no Ensino Fundamental, que poderia, com grandes ganhos compor um desses conceitos estruturantes, segundo Rojo e Moita-Lopes (2004), o conceito de gênero discursivo que, porém, apresenta-se “a partir de diferentes teorias e, inclusive, cometendo equívocos conceituais” (p. 33) no referido documento.

Quanto às concepções/abordagens de língua(gens), os PCN+ também apresentam oscilação entre uma concepção discursiva – mal elaborada e mal embasada – e uma visão estrutural e gramatical de língua que predomina no texto (ROJO; MOITA-LOPES, 2004), sendo focalizado o estudo metalinguístico e a gramática como conceito/eixo estruturante dos demais objetos de ensino na área e da disciplina de Língua Portuguesa.

Como encaminhamento que fundamenta essa última concepção de linguagem [estrutural/gramatical], o documento orienta que determinados conceitos da lógica da gramática podem ser úteis para a compreensão e o desenvolvimento de competências de representação e comunicação, já que

[...] comparar linguagens, compreender a língua materna como geradora de significação para a realidade, de uma organização de mundo e da própria identidade são competências do eixo **Representação e Comunicação** que exigem estudo **metalinguístico**<sup>12</sup>. (BRASIL, 2002, p. 26). Exemplificando: entender uma partida de determinado esporte implica conhecer e aplicar o conceito de sintaxe (lato sensu). (BRASIL, 2002, p. 27).

Apesar de defenderem que o desenvolvimento dessas competências não deve ser feito a partir de objetivos instrumentais, o que, na verdade, se observa nos PCN+ são direcionamentos

---

<sup>12</sup> Destaque nosso.

contrários. Por exemplo, nas passagens mencionadas anteriormente e nas que seguem, existe a fragmentação no trabalho com o texto, sendo enfatizados, mais uma vez, aspectos estruturais da língua:

- Conhecer e utilizar eficazmente procedimentos de análise textual (lato sensu), conhecer a dinâmica da interlocução, distinguir realidade de construção simbólica do real, recuperar as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, dominar os componentes estruturais das diversas linguagens e seus arranjos possíveis, compreender criticamente a diversidade das linguagens são competências que fazem parte do domínio da Investigação e Compreensão.

- A compreensão do contexto em que se produzem os objetos culturais concretizados nas linguagens, hoje ou no passado, assim como o caráter histórico da construção dessas representações, é fundamental também para que o funcionamento das linguagens seja entendido, investigado e compreendido na sua perspectiva social, não apenas como manifestações isoladas de um indivíduo, de uma classe. As competências gerais previstas no eixo da Contextualização Sociocultural dão conta desses aspectos, favorecendo o conhecimento efetivo, significativo e crítico que a escola pretende que seus alunos construam ou adquiram. (BRASIL, 2002, p. 26).

Novamente, assim como ocorre com os PCNEM, vemos que nos PCN+ há separação entre texto e contexto de produção, isto é, orienta-se, por exemplo, que no trabalho com a leitura, interpretação e compreensão de um texto, inicialmente deva-se estudar e compreender as estruturas gramaticais deste, para que somente depois possa ser realizada a análise da contextualização sociocultural (contexto de produção, interlocutores, ideologias etc.) do texto. Ou seja, as práticas e eventos de letramentos, aos quais pertence o texto/enunciado e sua construção sócio-histórica, discursiva e ideológica, ainda continuam em segundo plano ou são suplantadas pela análise formal e estrutural do texto, tal como ainda é feito pelo currículo consolidado na escola brasileira.

Em relação às modalidades de linguagens/semioses, os PCN+ priorizam que em “Linguagem: Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna, a **língua falada e escrita é o objeto prioritário de estudo**”<sup>13</sup> (BRASIL, 2002, p. 33). Além disso, ao definirem os conceitos estruturantes da área para o bloco de competências de Representação e Comunicação, assumem que outras linguagens devem ser consideradas, definindo alguns “Conceitos estruturantes: 1. Linguagens: verbal, não-verbal, digital; 2. Signo e símbolo; 3. Denotação e conotação; 4. Gramática; 5. Texto e 6. Interlocução, significação, dialogismo” (BRASIL, 2002, p. 39).

---

<sup>13</sup> Destaque nosso.

Mais especificamente em relação ao primeiro conceito estruturante, vemos forte influências da Teoria da Comunicação, na medida em que o documento defende que a linguagem é todo sistema que se utiliza de signos e que serve como meio/instrumento de comunicação (BRASIL, 2002) independentemente de sua manifestação. Ademais, prima-se, nesse documento, pela compreensão de que as linguagens são organizadas em sistemas arbitrários<sup>14</sup>, em vez de considerar que os textos/enunciados são construtos enunciativo-discursivos, ligados com diversas práticas de linguagens em que há ideologias e que são constituídos socio-historicamente em práticas e eventos de letramentos situados e cada vez mais multissemióticos.

Nesse sentido, apesar de existir uma abertura em relação a outras linguagens, nos PCN+ (2002) não há nenhuma orientação quanto ao tratamento didático para com gêneros multissemióticos/multimodais nem em relação à leitura ou à produção desses gêneros, ficando restrito, novamente, à disciplina de Artes o trabalho com as linguagens não-verbais, já que em Arte “estudam-se predominantemente as linguagens não-verbais” (BRASIL, 2002, p. 32), e com a Língua Portuguesa resta o trabalho com as linguagens oral e escrita.

No que diz respeito à leitura enquanto eixo de ensino, o documento reduz o ato de ler, de maneira incisiva, ao par leitura real e leitura figurativa, considerando que esses dois aspectos (denotação e conotação) são responsáveis pela construção de significações aos textos/enunciados, limitando assim operacionalizações possíveis a esse eixo no currículo, como se pode observar na passagem extraída do documento

Identificar a **ocorrência ou predominância da denotação ou da conotação é essencial para garantir a eficiência da leitura das realidades codificadas pela linguagem**<sup>15</sup> (...) Sendo latentes no discurso, a denotação e a conotação constituem-se conceitos fundamentais para a compreensão dos diversos tipos de texto que circulam pelas diversas áreas do conhecimento. Muitas vezes, a inteligência e a produção eficazes de um texto (lato sensu) dependem da capacidade de identificar e avaliar essas potencialidades das linguagens (BRASIL, 2002, p. 42).

Com base na passagem supracitada é possível percebermos que, além de não apresentar clareza quanto aos conceitos de texto e gênero – considera-se tipos textuais como sendo equivalentes a gêneros –, o documento reduz os temas e as significações provenientes destes à

---

<sup>14</sup> Nessa descrição do conceito estruturantes de linguagens, o PCN+ retoma a uma citação dos PCNEM que defende a mesma ideia de que as linguagens são organizadas em sistemas arbitrários.

<sup>15</sup> Ênfase adicional nossa.

materialidade linguística escrita e a estruturas formais, já que “a leitura de textos literários, opinativos, publicitários, entre outros, pressupõe a mobilização de conhecimentos linguísticos de que o aluno dispõe”. (BRASIL, 2002, p. 59). Fica explícito, portanto, que somente esses conhecimentos seriam suficientes para a construção de significações possíveis ao texto/enunciado que se realiza a partir de algum gênero.

Nesse sentido, os PCN+ (2002) deixam de considerar, para operacionalização do eixo de leitura, capacidades fundamentais em relação a esse eixo de ensino, como, por exemplo, a compreensão de que o tema de uma enunciação é determinado não somente pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação comunicativa. Como se pode observar, os contextos sócio-histórico e ideológico, bem como as esferas ou campos de comunicação, nos quais os textos/enunciados são produzidos e circulam, deixam de ser considerados nesses parâmetros.

De modo geral, a formação do leitor, pretendida pelos PCN+ centra-se em capacidades de leitura fortemente atreladas às habilidades de domínios do código verbal (BRASIL, 2002). Além disso, esse documento deixa claro que a “competência de ler e interpretar pode desenvolver-se com atividades relacionadas à antecipação e inferência, título e índices, elementos da narrativa, efeitos de sentido, autoria: escolhas e estilo” (BRASIL, 2002, p. 62), ou seja, são priorizadas, portanto, capacidades metacognitivas de leitura, mas com pouca relação com o conhecimento de mundo e saberes dos alunos, isto é, com capacidades interativas de leitura (KOCH; ELIAS, 2006).

Dessa forma, se comparado aos PCNEM (2000), que assumiam uma concepção de leitura como um ato interlocutivo e dialógico (ROJO; JURADO, 2006), os PCN+ (2002) nada propõem para formação do leitor do Ensino Médio, num propósito de que o aluno se coloque como um sujeito ativo-responsivo em relação aos textos/enunciados e aos discursos, podendo assumir então a contrapalavra, com base que leu, concordando, discordando, refutando a partir de sua apreciação valorativa (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004).

Em síntese, do ponto de vista metodológico, os PCN+ assumem, mais decididamente que os PCNEM, a visão de ensino-aprendizagem sistemático ou científico, descendente, dedutivo (ROJO; MOITA-LOPES, 2004) e, em certa medida, ainda oferecem uma abordagem pedagógica de transmissão das análises estruturais e gramaticais, não se diferindo muito como proposta daquele currículo já consolidado no Ensino Médio.

Em uma tentativa de operacionalização para o currículo, o documento apresenta a

seguinte organização quanto às concepções de linguagem, linguagens/semioses, leitura e formação de leitor:

**Quadro 3:** Orientações quanto à operacionalização do currículo do Ensino Médio, a partir dos PCN+ (2002)

EIXOS	ORIENTAÇÕES
<b>Concepção de linguagem</b>	Teoria da comunicação, sendo guiada pelos três níveis de competências básicas para o uso da linguagem: interacional, gramatical e textual.
<b>Linguagens/semioses</b>	Restrição e predominância da abordagem da linguagem verbal (oral ou escrita), com abertura à outras linguagens, mas não apresenta indicações para o trabalho tanto com a leitura quanto com a produção com outras linguagens.
<b>Leitura</b>	Modelo psicolinguístico de leitura: leitura como processo metacognitivo e modelo interacional, mas apresentada maior ênfase ao primeiro modelo.
<b>Formação de leitor</b>	Leitor que ler e interpretar a partir da antecipação e da inferência de lacunas deixadas no texto, mas que se constitui como um leitor preso ao texto e que não leva em consideração o contexto sócio-histórico, cultural e ideológico ao qual tanto o texto/enunciado quanto os discursos estão inseridos e os autores.
<b>Textos/enunciados multissemióticos</b>	Sem referência direta para trabalhar a produção e a leitura de gêneros de letramentos multissemióticos. Porém, mensuram-se algumas competências em relação à produção de textos/enunciados multissemióticos na disciplina de Artes, de forma isolada.

Fonte: Gomes (2017).

A partir das discussões e reflexões feitas, até aqui, sobre os documentos oficiais – PCNEM (2000) e PCN+ (2002) –, principalmente em relação às concepções de língua(gem), linguagens/semioses, leitura e formação de leitor, é possível concluir que nenhum desses documentos faz referência direta ao trabalho de ensino de leitura de textos de gêneros multissemióticos/multimodais. Nesse sentido, conforme indicaram Rojo e Moita-Lopes (2004, p.40-41) em sua análise crítica de ambos os textos, ainda eram necessárias discussões que pudessem orientar algumas ações, a saber:

1. Novos documentos fossem elaborados, objetivando esclarecer esses conceitos[presentes nos documentos publicados], conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, de maneira integrada e coerente à teoria de linguagem de base assumida, **possibilitando se tratar os textos e discursos multimodais e multimidiáticos, presentes hoje nos materiais impressos e em ambiente digital;**
1. **Se re-organizem os eixos de ensino de uso e de análise das linguagens nos documentos, de maneira a se abrir espaço a novos usos de linguagens;**
6. **No eixo do uso, a leitura e compreensão dos bens culturais continue sendo valorizada como ato de protagonismo crítico;**
3. Se organizem os conhecimentos necessários ao uso e compreensão das línguas e linguagens (objetos de ensino) em termos de esferas de circulação dos discursos (artísticas – música, plásticas, gráficas, verbais, mediáticas –,

jornalísticas, científicas, políticas, burocráticas, escolares, virtuais etc.) e, **nestas, no que se refere às linguagens verbais, em termos de gêneros discursivos que não levam à separação nem das linguagens e modalidades entre si, nem das habilidades de leitura, produção e análise dos textos/discursos, além de levarem a novos e variados tipos e patamares de letramentos (digital, literário, científico etc.);**

8. Se revejam as atitudes, valores e habilidades envolvidos nos procedimentos de compreensão, réplica ativa, apreciação valorativa, produção protagonista de significações em textos/discursos, com base em uma perspectiva enunciativa de linguagem, capaz de formar usuários de linguagem críticos e protagonistas. (adicional de negrito nosso)

Além das observações apontadas por esses autores, outras discussões, críticas e observações evidenciaram a necessidade de orientações mais claras para a operacionalização de um currículo para o Ensino Médio, que não priorizassem somente o processo de aquisição de competências e habilidades, mas principalmente que auxiliassem no desenvolvimento de práticas sociais de produção e recepção de textos e discursos, a partir de uma perspectiva situada e contextualizada. Possivelmente, é a partir dessas indicações que surgem, em 2004, as primeiras discussões a respeito das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, cuja abordagem está na próxima seção.

Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM): abordagens de língua(gem), letramentos, leitura e gêneros multissemióticos

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) constituem-se como um amplo conjunto de reflexões a respeito do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Estrangeira (Inglês) no Ensino Médio, cujas finalidades são orientar a prática docente e oferecer alternativas didático-pedagógicas para a estruturação/operacionalização do currículo para esse nível de ensino.

Ainda assumindo a nomenclatura de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM, 2006) apresentam e, em certa medida, seguem as orientações/recomendações feitas por Rojo e Moita-Lopes (2004) para o trabalho pedagógico com Língua Portuguesa e podem ser consideradas as orientações mais claras e específicas nos últimos dez anos, no que diz respeito ao trabalho com alguns objetos/eixos (leitura, escrita, oralidade, análise linguística e leitura literária) de ensino em Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Complementarmente, essa proposta orientadora apresenta, como defendem Duarte e Beth Marcuschi (2011), uma visão integrada da leitura com os demais eixos de ensino, tal como

proposto pelos PCN (1998) do Ensino Fundamental, apesar de ainda apresentarem a separação entre os conteúdos de Língua Portuguesa e os de Literatura, em capítulos distintos, sugerindo assim a antiga divisão no exercício da disciplina (aulas de língua e aulas de literatura, como ainda sustentado pelo currículo e pelas práticas do letramento escolar).

Se, por um lado, os PCNEM e os PCN+ não chamavam atenção para o trabalho com a leitura de textos de gêneros multissemióticos, nas OCNEM esse trabalho ganha não somente lugar de destaque, mas também mostra a necessidade de se refletir e repensar o ensino, a partir de situações sociais contextualizadas e de práticas diversas de letramento, que envolvem, portanto, letramentos múltiplos, multiletramentos e textos multissemióticos.

Para isso, o documento assume que a multiplicidade de linguagens, no trabalho com a leitura e escrita, prevê que o aluno do Ensino Médio, ao longo de sua formação, possa

[...] conviver, de forma não só crítica mas também lúdica, com situações de produção e de leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc. –, de modo que conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais – literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva, etc. (BRASIL, 2006, p. 32).

O documento, além disso, chamam atenção para a noção de que todo uso da linguagem é situado, isto é, logo no texto introdutório deixa-se clara a compreensão de que os significados atribuídos aos textos e discursos são/devem ser considerados no tratamento escolar, a partir não somente da materialidade linguística, mas, sobretudo, com base em contextualizações mais amplas que permitem situar os discursos a que somos expostos. Destaca-se ainda a necessidade de se recuperar a situacionalidade social, o contexto de produção e interpretação, ou seja, quem escreveu, com que propósito, em que suporte foi publicado, quando, quem era o interlocutor projetado, que ideologias estão marcadas e veladas (ROJO; MOITA-LOPES, 2004; OCNEM, 2006).

Nesse sentido, uma das primeiras orientações apresentadas pelo documento salienta que ao estudante do Ensino Médio seja-lhe garantida “a preparação básica para o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo” (BRASIL, 2006) e que as ações, realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do Ensino Médio, possam propiciar ao aluno o “refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta”. (p. 18).

Para que essas orientações se efetivem a partir do currículo, das ações e situações de aprendizagem em sala de aula, as OCNEM deixam claro que, por parte do professor e da escola, existe a necessidade, tanto de ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos sociais, quanto o desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática e situada sobre a língua e a linguagem a partir de situações concretas de usos sociais.

Assim, as OCNEM, sustentadas a partir de discussões teóricas e metodológicas, advindas do campo da Linguística Aplicada e das contribuições dessa área, nos últimos anos para as práticas de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna, assumem enquanto concepção de língua(gem) a perspectiva sociointeracionista, admitindo a relevância de se considerar que a produção de sentido em práticas orais, escritas e multissemióticas está relacionada com as diferentes instâncias sociais e com as situações de interação que nelas ocorre.

Além disso, é válido destacar que, ao assumir essa concepção de língua(gem), as OCNEM oferecem aos professores – novamente leitores em potencial – implicações práticas para o tratamento com os objetos de ensino nas práticas do letramento escolar, pois a partir dessa visão de linguagem os alunos, com a mediação do professor, podem aprender não apenas na prática escolar, mas transpor também para fora dela os mecanismos de escolhas éticas para lidar diante dos discursos com os quais estão em contato e que circulam socialmente, podendo assim aprender a problematizarem discursos hegemônicos da globalização e os significados antiéticos que desrespeitem as diferenças, tanto culturais quanto identitárias, sociais, de gêneros e sexualidade (MOITA LOPES, 2006; 2002).

Isso posto, as OCNEM, ao assumirem a visão/abordagem sociointeracionista de linguagem chamam também a atenção para o fato de que trabalhar com textos e discursos, nas práticas do letramento escolar, não significa apenas tratar da identificação e da classificação de marcas ou estruturas linguísticas. Ou seja, o documento destaca que é necessário considerar a existência de muitos outros elementos que devem ser vistos e considerados no trato com os textos/enunciados e com os discursos a partir de dimensões tais como:

- (a) **linguística**, vinculada, portanto, aos recursos linguísticos em uso (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais);
- (b) **textual**, ligada, assim, à configuração do texto, em gêneros discursivos ou em sequências textuais (narrativa, argumentativa, descritiva, injuntiva, dialogal);
- (c) **sociopragmática e discursiva**, relacionada, por conseguinte: aos

interlocutores; a seus papéis sociais (por exemplo, pai/filho, professor/aluno, médico/paciente, namorado/namorada, irmãos, amigos etc., que envolvem relações assimétricas e/ou simétricas); às suas motivações e a seus propósitos na interação (como produtores e/ou receptores do texto); às restrições da situação (instituição em que ocorre, âmbito da interação (privado ou público), modalidade usada (escrita ou falada), tecnologia implicada, etc.); ao momento social e histórico em que se encontram engajados não só os interlocutores como também outros sujeitos, grupos ou comunidades que eventualmente estejam afeitos à situação em que emerge o texto;

**(d) cognitivo-conceitual**, associada aos conhecimentos sobre o mundo – objetos, seres, fatos, fenômenos, acontecimentos, etc. – que envolvem os conceitos e suas inter-relações. (BRASIL, 2006, p. 21-22).

Por essas orientações apresentadas no documento, vemos que, além de estarem fundamentadas em uma concepção mais clara de linguagem, as OCNEM defendem que nossas ações, realizadas pela linguagem, estão situadas sócio-historicamente em diferentes práticas e eventos de letramentos, já que é

[...] na interação em diferentes instituições sociais (a família, o grupo de amigos, as comunidades de bairro, as igrejas, a escola, o trabalho, as associações, etc.) que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem; ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações. (BRASIL, 2006, p. 24).

É nesse sentido, de práticas situadas, assumidas pelas OCNEM para o ensino de Língua Portuguesa, que toda e qualquer situação de interação é co-construída entre os sujeitos, sendo que alunos e professores são vistos como sujeitos cujas experiências se constroem num espaço social e num tempo histórico e, ao fazerem uso da língua e da linguagem, assumem propósitos distintos, bem como diferentes configurações em função de um querer-dizer (BAKHTIN, 2003[1952-3/1979]), que é marcado tanto discursiva quanto ideologicamente.

Assim, o perfil que se traça para o alunado do Ensino Médio, na disciplina Língua Portuguesa, segundo as OCNEM (BRASIL, 2006, p. 32-34) é um leitor crítico e protagonista em diversas práticas e eventos de letramentos, sendo que em termos de ações para a operacionalização do currículo do Ensino Médio é visível, quanto à concepção de linguagem, linguagens/semioses, leitura e formação de leitor, que as OCNEM assumem orientações tais como:

**Quadro 4:** Orientações quanto à operacionalização do currículo do Ensino Médio, a partir dos OCNEM (2006)

<b>EIXOS</b>	<b>ORIENTAÇÕES</b>
<b>Concepção de linguagem</b>	Sociointeracionista e uso situado da língua(gem), a partir de práticas de leitura e escrita que envolvem letramentos múltiplos, situados e multissemióticos (multiletramentos impressos e digitais).
<b>Linguagens/semioses</b>	Abertura e reconhecimento da multimodalidade ou multissemiose constitutiva dos textos contemporâneos e da importância do hibridismo de linguagens (inter-relação de texto verbal, visual e sonoro para o ensino, tanto da leitura quanto da produção multissemiótica).
<b>Leitura</b>	Leitura a partir de eventos e situações significativas de interação, interlocução e posicionamento crítico entre o aluno, textos, autores lidos, discursos e vozes que emergirem, viabilizando assim a possibilidade de múltiplas leituras e a construção de vários sentidos.
<b>Formação de leitor</b>	Leitor crítico, multissemiótico e ativo-responsivo frente aos textos e aos discursos que estão situados em práticas de multiletramentos (tanto múltiplos quanto multissemióticos). Há, portanto, a intensão de se formar um leitor crítico que, além de compreender os múltiplos sentidos dos textos, percebe as marcas de valores, intenções e ideologias neles presentes.
<b>Textos/enunciados multissemióticos</b>	Reconhecimento do hibridismo de linguagens/semioses no trabalho com as múltiplas linguagens e com os gêneros discursivos e a relevância de serem consideradas no processo de formação do aluno, a partir das diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos.

Fonte: Gomes (2017a).

Dessa maneira, as OCNEM defendem que o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por meio de procedimentos sistemáticos e práticos, o desenvolvimento de ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação. Para tanto, o documento sugere que a lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem deve promover letramentos múltiplos, tendo a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. (BRASIL, 2006).

Claro está, portanto, que, ao assumirem a visão/concepção sociointeracionista de linguagem como norteadora do ensino no currículo do Ensino Médio, as OCNEM destacam o reconhecimento de que “as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos” (BRASIL, 2006, p. 28). Isso significa dizer que o professor pode e deve procurar resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade, não primando apenas por uma outra modalidade, mas também por textos/enunciados multissemióticos.

Para defender essa visão, o documento propõe que a abordagem social do letramento seja um dos eixos de operacionalização do currículo e que guie as práticas de ensino e aprendizagem no espaço escolar. Ainda para o desenvolvimento dessa perspectiva situada de ensino, o documento chama atenção da escola para que ela considere as práticas de linguagem

que envolvam a palavra escrita e/ou os diferentes sistemas semióticos – sejam do próprio sistema escolar, sejam de contextos não escolares – isto é, que leve em consideração, como propõem Barton e Hamilton (1998), Hamilton (2000) e Rojo (2009), tanto os letramentos dominantes quanto os letramentos vernaculares ou locais e as implicações ideológicas deles decorrentes.

Assim, nas palavras do documento

[...] trata-se, assim, não apenas de considerar as trajetórias dos alunos, vinculadas às práticas dos grupos sociais dos quais participam, como também de possibilitar sua inserção efetiva em novas esferas sociais, segundo seus anseios como profissionais e cidadãos. Trata-se, noutros termos, de possibilitar que os alunos possam, efetivamente, assumir uma postura reflexiva que lhes permita tomar consciência de sua condição e da condição de sua comunidade em relação ao universo das práticas letradas de nossa sociedade para poder atuar nelas de forma ativa, como protagonistas na ação coletiva. (BRASIL, 2006, p. 29).

Nessa perspectiva, como proposto pelas OCNEM, a escola que se pretende efetivamente ser inclusiva e aberta à diversidade, e que deseja formar um aluno protagonista e autônomo em suas ações de aprendizagem, não pode ater-se mais somente aos letramentos da letra ou convencionais (ROJO; BARBOSA, 2015), mas deve, isso sim, abrir-se para os multiletramentos que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida – por exemplo, os gêneros multissemióticos e hipermediáticos na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes etc. – que podem e devem ser tomados como objetos de ensino, a partir de uma correta transposição didática e didatização, sendo sustentados por uma clara teoria de aprendizagem.

O documento deixa evidente, ainda, que não se trata apenas de acrescentar mais termos técnicos ao vocabulário profissional da área, nem se trata de simplesmente promover a comunicação mediada por computador, quando o acesso a essa tecnologia ainda está restrito em nossas escolas, mas sim, em outros termos, trata-se de promover uma reflexão crítica sobre conceitos de linguagem e de ensino já arraigados, em face da necessidade de (re)pensar e agir perante a exclusão sociocultural e linguística (BRASIL, 2006) que muitos alunos ainda sofrem no contexto do letramento escolar.

Nessa direção, o documento salienta que “nesse trabalho de leitura que visa ao letramento crítico, ganham ênfase as representações e as análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas

relações sociais”. (BRASIL, 2006, p. 116).

Por fim, as discussões e reflexões feitas pelas OCNEM (2006) para operacionalização do currículo do Ensino Médio abriram espaço para revisão e alterações de alguns pontos, em relação aos objetivos e objetos de ensino de Língua Portuguesa nessa modalidade de ensino, especialmente no que concerne ao trabalho com a leitura de gêneros multissemióticos/multimodais, conforme discutimos, apesar de a necessidade de efetivação desse trabalho nas práticas de sala de aula ainda ser pouca.

#### Algumas Considerações Finais

A discussão feita neste artigo possibilitou a compreensão a respeito do modo como documentos oficiais, voltados para o Ensino Médio, propõem o trabalho de leitura em relação aos textos de gêneros multissemióticos.

Nesse percurso investigativo, foi possível vermos também que, nos dois primeiros documentos lançados como parâmetros voltados para elaboração dos currículos do Ensino Médio (PCN e PCN+), os letramentos multissemióticos (ROJO; MOITA-LOPES, 2004, ROJO, 2009), que envolvem gêneros multissemióticos/multimodais e que estão diretamente relacionados com o mundo do trabalho e da cidadania, não têm espaço nas discussões/orientações dos PCNEM na área de Linguagens, Código e suas Tecnologias, isto é, “o modo híbrido ou multimodal como esses meios multissemióticos estão combinados e organizados em textos e hipertextos” (ROJO; MOITA-LOPES, 2004, p. 38) não chegam, de fato, a suscitar competências nem gerais nem específicas para o trabalho com a leitura.

Entretanto, foi perceptível pelas análise crítico-reflexiva, feita a partir do terceiro documento (OCNEM, 2004), que este chama a atenção para a necessidade do estudo da multimodalidade constitutiva dos textos/enunciados contemporâneos, deixando claro que a escola de Ensino Médio deve assumir as múltiplas linguagens que estão presentes hoje nas práticas de uso da linguagem, tanto nos textos digitais quanto nos impressos.

Foi possível também vermos que as OCNEM defendem que o conceito de multiletramentos pode ser útil para o currículo, no sentido de dar conta da extrema complexidade desses novos e complexos usos da linguagem por novas comunidades de prática (BRASIL, 2006) que envolvem textos de diversos gêneros, textos estes cada vez mais multissemióticos. Nesse sentido, atualmente, estamos inseridos em uma sociedade cada vez mais multissemiótica que dispõe de múltiplas linguagens as quais são usadas na construção de textos/enunciados e discursos em determinados gêneros discursivos.

Assim, para as práticas de leitura no contexto escolar consideramos, assim como Rojo (2013, p. 20), que "já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (...) que o cercam, ou intercalam ou impregnam". Esses novos gêneros impulsionam o surgimento de letramentos multissemióticos que exigem também a reconfiguração das práticas de ensino de leitura nas escolas as quais ainda privilegiam a leitura de textos/enunciados cuja predominância está na modalidade escrita da linguagem.

#### Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martins Fontes, (2003[1952-53]).

BAKHTIN, M./ VOLOSHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 3. ed. São Paulo, Hucitec, 2004.

BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local Literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge, 1998.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U., Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 22 de fev. de 2018.

\_\_\_\_\_. *Conselho Nacional de Educação*. Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf). Acesso em: 22 de fev. de 2018.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, p.1-23, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 21 de abril de 2017.

\_\_\_\_\_. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. V. 1. Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Brasília. MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Vol. 2. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R.(Org.) *Situated literacies*. London: Routledge, 2000.

JURADO, S.; ROJO, R.H.R. A Leitura no Ensino Médio: O que dizem os documentos oficiais

e o que se faz? In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.) *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 37-56.

KOCH, I. V. e ELIAS, V. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, B.; DUARTE, S. M. X. Documentos oficiais do ensino médio e formação do leitor. *DLCV* (UFPB), v. 8, p. 39-56, 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/dclv/article/view/10117>. Acesso em: 22 de jan. de 2018.

ROJO, R. H. R. *Escola Conectada: os multiletramentos e as TICS*. São Paulo: Parábola, 2013.

\_\_\_\_\_. *Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social*. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R.H.R.; MOITA LOPES, L.P. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: SEB/MEC (Org.), *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. 1. ed., Brasília, MEC/SEB, p. 14-59.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTAELLA, L. *Matrizes da Linguagem e Pensamento: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia*. São Paulo: Iluminuras e FAPESP, 2005.

Recebido em: 30 de março de 2018.

Aceito em: 10 de junho de 2018.