

O SARAU COMO UM HIPERGÊNERO TEXTUAL MULTIMODAL

Marcelo de Castro (UFMG)
marcelocastromc@hotmail.com

Resumo: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) postula a necessidade de os educadores, especialmente da área de Linguagens, promoverem práticas letradas nas quais haja o reconhecimento, a valorização, a fruição e a elaboração de manifestações culturais no campo artístico-literário; de modo que os alunos atuem com protagonismo não só como apreciadores, mas também como curadores e criadores. Tendo isso em vista, um sarau foi planejado e executado por docentes da área de Linguagens junto a discentes do Ensino Fundamental II e Médio de uma escola privada de Belo Horizonte (Minas Gerais). Nesta comunicação, objetiva-se analisar tal produção artístico-cultural como um hipergênero textual a favor dos multiletramentos. Com embasamento teórico no conceito de gêneros textuais (BAKHTIN, 1997; MARCUSCHI, 2008; 2011; ROJO; BARBOSA, 2015), de hipergênero (BONINI, 2011) e de multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 2006), o estudo é de abordagem qualitativa (PAIVA, 2019) e tem, como método, a pesquisa-ensino, modalidade em que o pesquisador é também professor no contexto investigado (PENTEADO, 2010). Entre os resultados alcançados, destacam-se: a compreensão do sarau como um hipergênero textual – constituído por gêneros organizadores e por gêneros de funcionamento – que integra uma multiplicidade de linguagens e de culturas; a leitura, a (re)produção e a circulação real de diversos gêneros textuais multimodais, como canções, poesias, esquetes teatrais; a conexão entre os objetos escolares e as práticas sociais languageiras; o desenvolvimento do senso estético, da criatividade e da criticidade por parte dos educandos, conforme prevê a BNCC; a integração de componentes curriculares de uma área do conhecimento em prol de uma intencionalidade pedagógica que visa ao desenvolvimento dos multiletramentos.

Palavras-chave: Sarau; (Hiper)Gênero textual; Multiletramentos.

1 INTRODUÇÃO

No ensino-aprendizagem de uma língua, os gêneros textuais são instrumentos organizadores/mediadores e se constituem de múltiplas linguagens que devem ser exploradas (ROJO, 2009). Essa perspectiva também fundamenta a área de Linguagens na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Médio (BRASIL, 2018). Nesse documento de caráter normativo, que determina as aprendizagens a serem garantidas a todos os alunos da

Educação Básica, aponta-se ainda que, especialmente no campo artístico-literário, os discentes devem conhecer e apreciar variadas manifestações artístico-culturais, além de se apropriarem delas para (re)criarem-nas com protagonismo e espírito criativo e crítico (BRASIL, 2018). Conforme consta na BNCC,

é fundamental que os estudantes possam assumir o papel de protagonistas como apreciadores e como artistas, criadores e curadores, de modo consciente, ético, crítico e autônomo, em saraus, performances, intervenções, happenings, produções em videoarte, animações, web arte e outras manifestações e/ou eventos artísticos e culturais, a ser realizados na escola e em outros locais (BRASIL, 2018, p. 483).

O sarau aparece, portanto, como uma forma de manifestação que viabilizará o contato dos educandos com as produções artísticas e culturais, com o intuito de expandir as práticas letradas que, no caso, devem ser “representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica” (BRASIL, 2018, p. 156).

Ao se levar esses pressupostos em consideração, um sarau, anualmente, é planejado e produzido por docentes da área de Linguagens, junto a alunos do Ensino Fundamental 2 e do Médio, em uma escola privada localizada na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais. Este estudo – de natureza qualitativa e caráter descritivo (PAIVA, 2019) – objetiva analisar tal produção artístico-cultural – sarau – como um hipergênero textual multimodal a favor dos multiletramentos. Justifica-se esse recorte temático não só pela urgência de se explorar, na prática docente, as orientações previstas na BNCC (como foi exposto acima), mas também de se repensar a teorização sobre os gêneros para além da tradicional constituição em torno da linguagem verbal. Ribeiro (2020) explicita que há um hiato entre os princípios teóricos dos multiletramentos (presente na BNCC e em investigações acadêmicas) e a prática em sala de aula de língua portuguesa, o que também reforça a necessidade de se investir numa efetiva ligação entre teoria e prática, como se propõe neste trabalho.

Para tanto, são utilizados os referenciais teóricos relativos à noção de gêneros textuais (BAKHTIN, 1997; MARCUSCHI, 2008; 2011; ROJO; BARBOSA, 2015), hipergênero (BONINI, 2011) e multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 2006), os quais estão apresentados na seção seguinte. Posteriormente, os procedimentos metodológicos são descritos e, em seguida, os dados são discutidos com os

apontamentos dos resultados alcançados. Por fim, na última seção, são feitas considerações finais a respeito das principais conclusões desta pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: (HIPER)GÊNERO TEXTUAL E MULTILETRAMENTOS

Com embasamento em Bakhtin (1997, p. 279), pode-se afirmar que os gêneros textuais são enunciados

concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos, gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.

Sendo assim, os gêneros são engendrados em diferentes campos de atividade humana e, nesse sentido, não são estáticos nem estanques, por estarem situados em um tempo e em um lugar históricos (BAKHTIN, 1997). Por essa razão, como alerta Marcuschi (2008), não cabe tratar os gêneros desvinculados de um contexto social em que a humanidade (inter)age. São caracterizados por (i) um tema, acrescido de uma apreciação valorativa do locutor; (ii) um estilo, referente à escolha vocabular, à estrutura frasal, ao registro linguístico e a outros recursos gramaticais; (iii) uma forma composicional, que, para Rojo e Barbosa (2015), abarca a organização e o acabamento textual, como a coerência e a progressão temática.

Para Marcuschi (2008), vários critérios podem ser empregados – em geral, em associação – para nomear um gênero, como: a forma estrutural, o conteúdo, o meio de transmissão, o contexto situacional, o papel assumido pelos interlocutores e o objetivo comunicativo. Sem ignorar a questão em torno da forma, o último aspecto supracitado, que diz respeito à função e à finalidade sociocomunicativa, certamente, é o mais valorizado (MARCUSCHI, 2011). “Em suma, hoje, a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estruturais” (MARCUSCHI, 2011, p. 19).

Nesse sentido, ao falar, ouvir, ler e escrever, o ser humano lida com gêneros que são inerentes às práticas de vida e organizam os processos comunicativos (ROJO; BARBOSA, 2015). Bakhtin (1997) ainda diferencia que os gêneros podem ser primários, isto é, engendrados em atividades mais básicas do cotidiano e do âmbito mais particular, como ao se fazer um pedido ou dar uma ordem pela via da fala, assim como ao redigir um bilhete. Além desses, existem os gêneros secundários que se fazem presentes em práticas mais complexas nos diversos campos de atividade humana e podem incorporar e reelaborar os primários (BAKHTIN, 2003), como romances, reportagens, anúncios publicitários etc. De acordo com Rojo e Barbosa (2015, p. 18), os secundários “regularmente se valem da escrita de uma ou de outra maneira (e, hoje, também de outras linguagens)”.

Na linha proposta por Bakhtin (1997), Rojo e Barbosa (2015, p. 28) declaram que “os gêneros são formas de dizer, de enunciar, de discursar tramadas pela história de uma sociedade, de uma cultura (...), mas que só aparecem concretamente nas formas de textos orais, escritos ou multimodais”. Logo, só é possível se comunicar de forma concreta por meio de textos ou enunciados que se articulam, em práticas sociais situadas, “em uma forma relativamente estável de enunciar, que é o gênero” (ROJO; BARBOSA, 2015).

O hipergênero, por sua vez, segundo Bonini (2011, p. 691), é “um gênero de um nível superior”, isto é, uma “unidade maior” composta pela junção de outros gêneros textuais. Por ser um grande enunciado, constitui-se de gêneros organizadores e de gêneros de funcionamento (BONINI, 2011). No primeiro caso, trata-se de gêneros que estruturam o hipergênero, isto é, “permitem o ordenamento sequencial e temático de cada unidade textual” (LIMA, 2013, p. 157), de modo a formar um macroenunciado. No segundo, configuram-se os gêneros que levam ao funcionamento do hipergênero, ou seja, gêneros e outros modos semióticos que possibilitam o reconhecimento de que o hipergênero pertence a uma esfera de atividade humana com enunciados relativamente prototípicos e finalidade sociocomunicativa definida (LIMA, 2013).

Para Bonini (2011), jornais, revistas e sites são exemplos de hipergêneros¹. No caso do jornal, os gêneros organizadores seriam o sumário, o editorial e a chamada etc.; enquanto os de funcionamento seriam a notícia, a reportagem, o horóscopo, a charge etc. Desse modo, apesar de ser abordado, tradicionalmente, como um suporte textual, o jornal pode, sim, ser vislumbrado como hipergênero, “porque preenche quesitos como propósitos comunicativos próprios, organização textual característica [...] e produtores e receptores definidos” (BONINI, 2004, p. 7).

Além de compreender a noção de (hiper)gênero textual, também é viável conjecturar que, “se as ações sociais são fenômenos multimodais, conseqüentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais” (DIONISIO, 2011, p. 139). Segundo Dionisio (2011, p. 140), a explicação para isso seria que, na fala e na escrita, há sempre o emprego de, no mínimo, dois modos de representação, como “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.”.

Por esse motivo, é crucial que o trabalho com os gêneros na escola abarque as múltiplas linguagens intrínsecas às práticas letradas das quais os alunos estão (e estarão) inseridos. Em outras palavras, urge que as instituições de ensino promovam os multiletramentos, termo – cunhado pelo Grupo de Nova Londres – que engloba não só a multiplicidade de linguagens, mas também a de culturas (NEW LONDON GROUP, 2006). A Pedagogia dos Multiletramentos foi conjecturada no âmbito da língua inglesa, no entanto é aplicável a outros idiomas, por levar em conta que o ensino-aprendizagem não pode estar focado restritamente à linguagem verbal e a uma perspectiva monocultural. Desse modo, tanto a leitura quanto a escrita de gêneros estão atravessadas pela multimodalidade, isto é, por variados modos de significação (como as representações linguísticas, visuais, auditivas, gestuais, espaciais e táteis) que não são totalmente novos, porém são mais usados hodiernamente devido às inovações nos canais de comunicação e nas mídias (COPE; KALANTZIS, 2009). Junto disso há uma diversidade cultural em escala local e global, fruto, por exemplo, de constantes processos migratórios de indivíduos entre países (NEW LONDON GROUP, 2006).

¹ Esses hipergêneros também podem ser compreendidos como suportes textuais. Para aprofundamento a respeito dessa perspectiva, sugere-se a leitura completa de Bonini (2011).

Quanto à metodologia de tal Pedagogia, o Grupo de Nova Londres esclarece que ela deve ser organizada com base em quatro componentes: i) prática situada, ii) instrução aberta, iii) enquadramento crítico e iv) prática transformada². Dessa forma, no processo educativo, há uma conexão entre os modos de vida dos alunos com a aprendizagem escolar (i), via uma metalinguagem explícita, simplificada e significativa (ii) que possibilitará uma análise crítica sobre o contexto das práticas, os modos de significação e as relações de poder (iii). Decorre disso a aplicação do conhecimento, por parte do discente, nas mais variadas situações sociais, seja na recepção, seja na produção textual (iv) (NEW LONDON GROUP, 2006).

Rojo (2013), todavia, interpreta que a teorização do GNL não reconhece devidamente um hibridismo cultural ao distinguir o que pertence à cultura erudita e o que seria prototípico do âmbito popular. Para suprir essa visão, tal pesquisadora propõe o entendimento de uma imbricação entre culturas, conforme foi proposto pelo antropólogo Nestor García Canclini (1998). Para este, o ideal é que sejam relativizadas as dicotomias culto x popular, moderno x tradicional, hegemônico x subalterno, a fim de se perceber as culturas como fronteiriças e os sujeitos como produtores e consumidores de diferentes bens culturais (CANCLINI, 1998).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Do ponto de vista metodológico, este estudo é de abordagem qualitativa (ou interpretativa), por se voltar à compreensão subjetiva de um fenômeno social (PAIVA, 2019) que, no caso, acontece na escola: o sarau. Além disso, tem caráter descritivo, já que objetiva descrever o referido fenômeno, de forma a caracterizá-lo (PAIVA, 2019) como um hipergênero textual multimodal.

Quanto ao método, trata-se de uma pesquisa-ensino que, segundo Penteado (2010, p. 36),

² Ao revistarem essa terminologia, Cope e Kalantzis (2015) renomearam esses quatro componentes por, respectivamente: i) experienciando, ii) conceituando, iii) analisando e iv) aplicando.

é realizada durante e como ato docente, pelo profissional responsável por essa docência. Essa atuação visa à vivência de condutas investigativas na prática do ensino, que permitem exercê-lo como um processo criativo do saber docente.

Nessa direção, o pesquisador é também o professor no contexto investigado num processo de constante busca de referenciais teóricos que fomentem uma melhor compreensão sobre o fazer docente conduzido (PENTEADO, 2010). Assim, fala-se em um “professor-pesquisador” que, para Bortoni-Ricardo (2008), é aquele profissional que está interessado em, a partir dos saberes já adquiridos, construir outros que tornem a prática pedagógica mais efetiva. Portanto, teoria e prática retroalimentam-se em uma investigação dessa natureza.

Como dito na Introdução, o sarau – objeto de discussão deste artigo – é planejado e executado na escola privada, em Belo Horizonte (Minas Gerais), onde o professor-pesquisador trabalha com o componente curricular Língua Portuguesa. Tal produção artístico-cultural é feita em parceria com outros docentes da área de Linguagens (de Inglês, Espanhol, Literatura, Artes e Educação Física) e com os discentes do Ensino Fundamental II e Médio. A temática sempre gira em torno das múltiplas manifestações artísticas e culturais e se concretiza por meio de danças, canções, poemas, esquetes teatrais etc³.

A seguir, são reproduzidas algumas fotografias que retratam a circulação de algumas produções empreendidas no sarau (em 2018 e em 2019, respectivamente) e que serão analisadas na próxima seção:

Figuras 1, 2, 3 e 4 – Fotografias do sarau de 2018 cuja temática foi “Diversidade cultural brasileira”

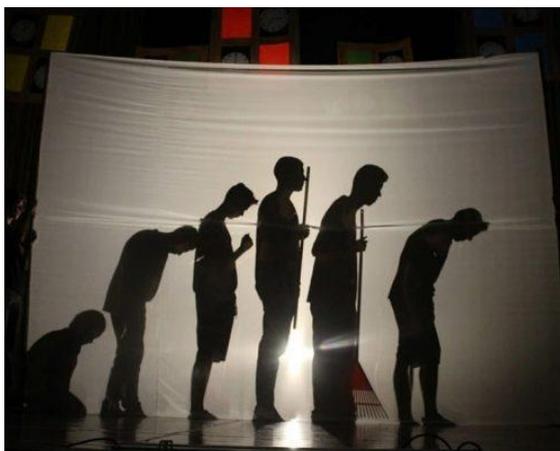
³ Não é objetivo desta pesquisa descrever, em detalhes, o processo de concepção, preparação e realização do sarau. Para tanto, indica-se a leitura de Castro (2020). No artigo, será possível compreender profundamente os aportes teóricos e metodológicos que sedimentam a produção do sarau pelo professor-pesquisador junto aos demais atores do contexto escolar.



Fonte: <<http://padremachado.edu.br/sarau-ipem-2018/>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

Figuras 5, 6, 7 e 8 – Fotografias do sarau de 2019 cuja temática foi “Cultura no caleidoscópio do tempo”





Fonte: <<http://padremachado.edu.br/sarau-ipem-2019-encanta-a-familia-e-educandos/>>.
Acesso em: 10 jun. 2020.

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

A partir do que foi apresentado na Fundamentação teórica, pode-se afirmar que o sarau é um gênero textual secundário, melhor dizendo, é engendrado em uma prática de mais complexidade, como foi postulado por Bakhtin (1997) com relação ao gênero romance. Além disso, o sarau não é estanque nem estático, integra uma prática social situada, em especial, no campo artístico-literário (ou esfera artístico-literária), tem um propósito sociocomunicativo estabelecido em um tempo e um lugar históricos e é fruto de uma vontade enunciativa (BAKHTIN, 1997). Em outras palavras, é possível dizer que o sarau não é um enunciado novo, mas é derivado da junção de outros gêneros, o que reforça a dinamicidade e a adaptabilidade deste conceito. No que diz respeito ao contexto de produção e circulação, os produtores – alunos e professores – do sarau o engendram a partir de diferentes organizações criativas, em um processo de interação dialógica com uma plateia composta por outros estudantes, docentes, familiares, amigos e demais membros da comunidade escolar. A finalidade sociocomunicativa do sarau, no contexto de trabalho do professor-pesquisador, é a de fomentar a expressão artística, de modo que participantes e espectadores reflitam, entretenham-se, divirtam-se e aprendam sobre a diversidade cultural por intermédio de múltiplas linguagens.

Ademais, ao se pensar na tríade bakhtiniana para caracterização de um gênero textual, o sarau é composto por: i) um conteúdo temático acrescido de uma apreciação valorativa (como dito, sempre é abordada a temática da cultura e ideologicamente se opta por explorá-la numa perspectiva ampla, híbrida, fronteira); ii) um estilo (escolhas lexicais, fraseológicas e gramaticais quanto à linguagem verbal utilizada, além de seleções de imagens – estáticas e em movimento, estilos e tons musicais, tipos de gestos, movimentos espaciais etc. referentes às outras linguagens que não são verbais); iii) uma forma composicional (organização, coerência e progressão do tema que, no caso, vislumbra-se por meio, por exemplo, da ordem das narrações e apresentações, na conexão entre estas numa sequência lógica etc.).

Essa compreensão do sarau como um gênero textual está totalmente de acordo com a definição de Marcuschi (2011). Para este,

os gêneros se configuram de maneira plástica e não formal; são dinâmicos, fluindo um do outro e se realizando de maneira multimodal; circulam na sociedade das mais variadas maneiras e nos mais variados suportes. Exercem funções sociocognitivas e permitem lidar de maneira mais estável com as relações humanas em que entra a linguagem (MARCUSCHI, 2011, p. 23).

Dessa forma, argumenta-se que o sarau é uma unidade de sentido reconhecida socialmente e também composta por outros gêneros que se agrupam e acabam por formar – coesa, progressiva e coerentemente – um novo enunciado mais amplo, ou seja, um macroenunciado (BONINI, 2011). Logo, a partir das teses sustentadas por Bonini (2004, 2011) para nomear o jornal como hipergênero, defende-se aqui que o sarau também é um hipergênero exatamente por “cumprir” com os aspectos elencados que o interpretam como uma unidade maior de sentido.

Além disso, como hipergênero, é composto por gêneros organizadores (como o roteiro do evento em si, constituído de boas-vindas, falas dos narradores, despedida, agradecimento; além do roteiro dos bastidores com indicação de luzes, efeitos sonoros, introdução e exclusão de itens no cenário etc.) e de funcionamento (como poemas, esquetes teatrais, canções). Lima (2013), ao buscar entendimento para essa conceituação em torno de hipergêneros textuais, declara que nestes é comum existir um fio temático que conduz toda a estrutura composicional, o que não torna os gêneros organizadores e de funcionamento meros enunciados em uma sequência,

mas, sim, formadores, de fato, de um macroenunciado com articulação, progressão temática e continuidade.

Assim, constata-se que, para a produção do hipergênero sarau, há a leitura, a elaboração e a circulação real de diversos outros gêneros textuais (por exemplo, canções, poemas, esquetes teatrais) que demandam conhecimento em várias linguagens para além da verbal. Ou seja, tanto o hipergênero sarau quanto os gêneros que o constituem são multimodais. Mesmo que houvesse apenas o emprego da palavra (seja oral, seja escrita), sempre estariam, em jogo, pelo menos dois modos de representação (DIONISIO, 2011). Com a produção do sarau, a educação linguística enfatiza, pois, “os usos e práticas de linguagens (múltiplas semioses), para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias” (ROJO, 2009, p. 119).

Nessa lógica, o sarau favorece o trabalho com os multiletramentos, já que o prefixo “multi” desse termo aponta, em primeiro lugar, para as múltiplas linguagens inerentes às práticas letradas das quais as pessoas participam. Cope e Kalantzis (2009) argumentam que, na produção de uma representação comunicacional, o estudante pode ter mais familiaridade com um modo de significação do que com outro. O sarau fundamenta-se nessa ideia, pois um educando pode escolher cantar uma música – em detrimento de atuar em uma esquete teatral, por julgar que se sentirá mais confortável no ramo musical. Estimula-se, no entanto, que o sarau também seja uma produção desafiadora e que mobilize novos aprendizados, por isso há discentes que, mesmo tendo mais domínio de um modo semiótico, optam por participarem de outros pelos quais têm também interesse. Espera-se, com isso, que os estudantes sejam, realmente, *designers* de sentidos, como postulou o Grupo de Nova Londres (2006).

Independentemente da escolha individual tocante à representação comunicativa, os professores – até mesmo por serem de componentes curriculares diferentes na área de Linguagens – conduzem uma reflexão crítica sobre todas as linguagens dos gêneros de funcionamento desse hipergênero, a partir da experiência, da conceituação, da análise crítica e da aplicação – os quatro encaminhamentos didáticos da Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2015). Esses vários pontos de vista sobre cada manifestação artística acabam por revelar o quanto

a integração de disciplinas escolares de uma área do saber pode ser eficaz em prol de uma intencionalidade pedagógica que visa ao desenvolvimento dos multiletramentos.

Em segundo lugar, o termo multiletramentos também recobre a diversidade cultural. Esta, no sarau em análise, é mote principal de expressão, a fim de que os estudantes não só compreendam essa temática de forma adequada, mas também sejam capazes de as representarem pertinentemente no palco. Os discentes, dessa forma, (re)produzem gêneros textuais que retratam diferentes culturas, sem que haja oposições entre culto x popular, moderno x tradicional, hegemônico x subalterno (CANCLINI, 1998). Há, portanto, danças, ritmos, músicas, poemas, encenações teatrais representantes de uma cultura que é, em sua essência, híbrida, como defende Canclini (1998). Isso, inclusive, permite a conexão entre tais objetos escolares e as práticas sociais languageiras, pois há um entrecruzamento entre as manifestações culturais desconhecidas ou pouco conhecidas pelos alunos e aquelas que eles já dominam e/ou por meio das quais (inter)agem socialmente. Isso rompe com o paradigma criticado por Rojo e Barbosa (2015, p. 135) relativo ao privilégio – quase exclusivo – dado à cultura considerada “cultura” pelas instituições escolares em detrimento das(os) “práticas, procedimentos e gêneros em circulação” em diferentes ambientes sociais.

A partir de tudo isso, o hipergênero textual multimodal sarau, enquanto um enunciado agregador de gêneros presentes no grande leque de possibilidades do campo artístico-literário, tende a desenvolver o senso estético, a criatividade, a criticidade e o protagonismo por parte dos educandos, conforme prevê a BNCC (BRASIL, 2018). Além do mais, constitui-se como uma produção textual cujas condições de produção e circulação são bem definidas, a favor de que os sujeitos sejam não só consumidores e apreciadores, mas também produtores de bens culturais (CANCLINI, 1998).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da discussão feita, constata-se que o sarau pode ser compreendido como um hipergênero textual multimodal que pode ser produzido em uma prática

escolar em torno de linguagens e de culturas diversas. Esse entendimento deve levar os professores a trabalhar com essa produção artístico-cultural com base em gêneros organizadores e de funcionamento (BONINI, 2011) e com atenção para a linguagem verbal, visual, corporal, musical etc.

Este estudo também reforçou que a leitura e a (re)produção de textos multimodais na escola são mediadas via gêneros textuais, já que não é possível se comunicar sem ser por meio deles (BAKHTIN, 1997). Logo, o sarau é um hipergênero profícuo para se explorar linguagens e culturas numa lógica que rompe a tradicional concepção monolíngue e/ou monocultural tão criticada pelo Grupo de Nova Londres (2006).

Por fim, reitera-se que uma das esferas de atividade humana a ser contemplada pela escola é a artístico-literária, por meio da qual se produz cultura, arte e entretenimento (ROJO; BARBOSA, 2015). Com esses embasamentos, provavelmente, será possível efetivar o que está indicado na BNCC no tocante à formação de cidadãos críticos, criativos e protagonistas (BRASIL, 2018).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1997.

BONINI, A. Em busca de um modelo integrado para os gêneros do jornal. In: CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P. (Org.). **Gêneros textuais e referenciação**. Fortaleza: Protexco-UFC, 2004.

BONINI, A. Mídia/suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **RBLA**, 2011. v. 11, n. 3, p. 679-704.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de A. R. Lessa e H. P. Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1998.

CASTRO, M. Diversidade cultural brasileira: uma abordagem interdisciplinar na área de Linguagens. In: **Anais da V Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em**

Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação, Curitiba, 2020, p. 849-860. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/vjorneduc/250025-diversidade-cultural-brasileira-na-escola--uma-abordagem-interdisciplinar-na-area-de-linguagens/>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

COPE, B.; KALANTZIS, M. A grammar of multimodality. **International Journal of Learning**, v. 16, n. 2, p. 361-425, 2009.

COPE, B.; KALANTZIS, M. The things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). **A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design**. Palgrave: London, 2015. p. 1-36.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e letramento. In: KARWOSKI, A. M. et al. (Org.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 131-144.

LIMA, S. C. **Hipergênero**: agrupamento ordenado de gênero na constituição de um macroenunciado. 2013. 273f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Brasília, Brasília, 2013.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M. et al. (Org.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 17-31.

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

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London/New York: Routledge, 2006, p. 9-36.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PENTEADO, H. D. Pesquisa-ensino: uma modalidade de pesquisa ação. In: PENTEADO, H. D.; GARRIDO, E. (Orgs.). **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo: Paulinas, 2010, p. 33-44.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, 2020. Disponível em: <<http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/2196/1985>>. Acesso em: 22 ago. 2020.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013a, p. 13-36.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.