

Gêneros do discurso e multiletramentos: uma discussão dialógica

(Speech genres and multiliteracies: a dialogic discussion)

Rosineide de Melo

Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/Unicamp)
Centro Universitário Fundação Santo André (CUFSA)

rosineide_melo@uol.com.br

Abstract: This article aims to presenting new readings of fundamental concepts of Bakhtin's circle articulated to the language diversity found within multicultural contexts or multiliteracies which are typical of contemporary texts. We have particularly considered that the imbrications between the Speech Genres theory and the Multiliteracies theory settle in the capacity of the former to keep itself unfinished thus being able to embrace new texts with the constituting hybridism of such new modalities, forms and semioses. As from the theoretical-methodological discussions, we present an excerpt of a didactic prototype inspired by the Multiliteracies pedagogy – which is proposed by the New London Group – conversing with the revisited conception of Speech genres.

Keywords: speech genres; multiliteracies; didactic prototype.

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar as releituras acerca de conceitos fundantes do Círculo de Bakhtin articulados à diversidade de linguagens em contexto multicultural ou multiletramentos característicos dos textos contemporâneos. Especificamente, temos considerado que o ponto de imbricação entre a teoria dos gêneros do discurso e os multiletramentos está na capacidade de a primeira se manter inacabada e, portanto, com possibilidades de abrigar novos textos com o hibridismo constitutivo dessas novas modalidades, formas e semioses. A partir das reflexões teórico-metodológicas, apresentamos um recorte de protótipo didático inspirado na pedagogia dos multiletramentos, esta discutida pelo Grupo de Nova Londres, em diálogo com a concepção revisitada de gêneros do discurso.

Palavras-chave: gêneros do discurso; multiletramentos; protótipo didático.

Iniciando o diálogo

É notório que o perfil do alunado brasileiro tem mudado muito e rapidamente nos últimos anos e por vários motivos distintos e simultâneos.

Em relação à educação, mais especificamente ao desempenho esperado, conforme Rojo (2009) comenta, sistemas de avaliação como Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) apontam resultados insatisfatórios no que concerne às capacidades e competências mínimas esperadas dos alunos.

Se, por um lado, observamos, nas últimas décadas, um número maior de cidadãos com acesso aos diversos níveis de escolarização – incontestavelmente, um avanço –, observamos um insucesso dos resultados escolares, no interior do próprio campo ou esfera escolar e acadêmica, com reflexos nos demais campos sociais.

No contexto dos sujeitos sociais do campo escolar, especificamente – alunos e professores –, insere-se a diversidade – em todos os sentidos – constitutiva do mundo

moderno, em especial, das linguagens, suas modalidades, formas e meios. Essa pluralidade impacta diretamente a prática docente e, conseqüentemente, impõe novos desafios a professores e pesquisadores.

Sem a pretensão de apresentar respostas prontas e definitivas, temos nos dedicado à elaboração de propostas de atividades didáticas – protótipos – que possibilitem ao professor planejar suas aulas a partir da apropriação das novas tecnologias, trabalhando habilidades e competências requeridas pelos novos letramentos e multiletramentos, desenvolvendo projetos que cada vez mais contemplem saberes significativos do alunado, conforme defendido pelo Grupo de Nova Londres (1996), em diálogo com a concepção revisitada de gêneros do discurso.

Gêneros do discurso: uma teoria aberta aos multiletramentos

No conjunto da produção de Bakhtin e seu Círculo nota-se que o princípio dialógico – fato de o discurso, por natureza, ser perpassado por vozes/discursos anteriores e se direcionar aos discursos/vozes posteriores – é mais do que uma concepção para os teóricos russos: trata-se de uma postura constitutiva dos escritos e das abordagens dos diversos conceitos que configuram o arcabouço teórico.

É pela natureza dialógica do discurso que podemos afirmar que a concepção de inacabamento se realiza e, nesse sentido, conceitos como o de gêneros do discurso permanecem abertos e possíveis diante da confluência e da pluralidade de textos e de linguagens – em suas várias modalidades, formas, meios e tecnologias – que circulam na sociedade contemporânea.

Corroborar para essa afirmação o fato de que, embora o caráter multissemiótico dos novos textos/enunciados fosse impensável à época da produção teórica, a perspectiva vanguardista de Bakhtin e seu Círculo já apontava para a diversidade dos “tipos relativamente estáveis” de enunciados (BAKHTIN [1979] 2003, p. 262; grifos do autor):

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado grupo.

Outra consideração defendida por Bakhtin ([1979] 2003), a de que os gêneros do discurso “nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática” (BAKHTIN, [1979] 2003, p. 282), também nos parece bastante contemporânea, uma vez que isso se aplica aos novos gêneros: criados e dominados pelos sujeitos antes mesmo de estabelecidas suas definições e reconhecidas suas características.

Apesar da abordagem resumida desses aspectos internos à concepção de gêneros, é possível notar a íntima relação deles com os (novos e multi)letramentos. Por letramento(s) entendemos:

[...] usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98)

Assim admitidos, podemos dizer que os eventos de letramentos acionam, ou melhor, se concretizam necessariamente pelos gêneros do discurso. Novamente podemos comprovar a relação intrínseca dos letramentos (como práticas sociais de escrita e leitura inicialmente) e os gêneros dos discursos (como definido por Bakhtin e seu círculo) ultrapassando os limites dos textos/enunciados orais e escritos tradicionais, abrangendo os textos/enunciados multissemióticos. Para explicitar, recorreremos aos conceitos de novos letramentos, letramentos múltiplos e multiletramentos e, conseqüentemente, de gêneros digitais.

Rojo (2009; 2012b) difere os conceitos de novos e letramentos múltiplos e multiletramentos. Para a autora, os textos/enunciados contemporâneos configuram-se por novas formas de elaboração e de leitura, agregando várias e simultâneas modalidades de linguagens decorrentes dos recursos e ferramentas possibilitados pelas tecnologias digitais disponíveis, daí exigindo novos letramentos – ou seja, desenvolvimento de (novas) capacidades dos sujeitos em produzir e ler/compreender textos/enunciados “em sua multissemiose ou em sua multiplicidade de modos de significar” (ROJO, 2013, p. 20).

Por outro lado, os múltiplos letramentos somente “vão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral” (ROJO, 2012b, p. 13). Já o conceito de multiletramentos, mais abrangente e condizente com os textos contemporâneos, empregado pelo Grupo de Nova Londres¹ e ressaltado por Rojo, aponta:

[...] para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro lado, a *pluralidade* e a *diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação. (ROJO, 2013, p. 14; destaques da autora)

Ao constatarmos a existência de novos textos multissemióticos – o primeiro “multi” dos multiletramentos – inevitavelmente admitimos a configuração de novos gêneros (digitais) conforme a previsão bakhtiniana. Quanto ao conceito, não há consenso acerca da definição de gênero digital, optamos por adotar a proposta de Machado (1999), por considerá-la mais coerente com as concepções em diálogo. Em resumo, segundo a autora, gênero digital é uma forma comunicativa processada digitalmente ou *online*, constituído de formas arquitetônicas com estruturas modelizadas por linguagens artificiais para combinação e reprocessamento de sistemas de escritas e de gêneros, de outras linguagens (visual, gráfica, etc.).

Sabemos que esses novos gêneros do discurso são marcados pelo hibridismo e/ou intercalação de linguagens, modalidades, mídias e que, por sua natureza, só podem ser reconhecidos se considerados os campos de comunicação, as condições de produção-recepção;

¹ New London Group ou Grupo de Nova Londres reúne pesquisadores das áreas de Educação, Letras e Comunicação de universidades da Austrália, Estados Unidos e Reino Unido. Em 1996, os pesquisadores publicaram manifesto com os resultados das discussões acerca dos (novos) letramentos. Dentre os pesquisadores, destacamos: Bill Cope, Mary Kalantzis e Jim Gee.

o tipo de interação, a/pela mediação digital, etc. Em outras palavras, é somente no uso concreto e com a presença de um conjunto de atributos que podemos definir se um dado texto/enunciado pode ser considerado gênero digital. Além disso, é preciso ressaltar que não é somente o uso da tecnologia que poderá dar à luz a um novo gênero, depende de um novo *ethos* (novo modo de fazer, novas formas de interação; nova ética, autoria coletiva/colaborativa), conforme alertam Knobel e Lankshear (2007) e Rojo (2012a, 2012b). É por isso que não cabe a tentativa de classificar ou estabelecer tipologias acerca de quais seriam ou não os gêneros digitais.

Em estudos recentes, Rojo (2013) aborda pontualmente os aspectos que embasam a articulação entre a teoria dos gêneros do discurso e os multiletramentos.

Dentre outros aspectos, a autora argumenta que se as práticas de linguagem são situadas histórica-culturalmente e são definidas pelos campos ou esferas de comunicação com todas as implicações que isso invoca (tipo de interação, papel social dos interlocutores, apreciações valorativas, funcionamento dos campos ou esferas, finalidades, etc.), portanto, para exercê-las, os sujeitos vão “selecionar e operar nos parâmetros (flexíveis) de gêneros discursivos” (ROJO, 2013, p. 28): isso envolve a seleção das modalidades, das tecnologias e das mídias em que se produz e faz-se circular determinado textos/enunciado; em especial, a mídia digital permite “o conjunto das semioses possíveis” (ROJO, 2013, p. 29). Sabemos que as escolhas implicam apreciações valorativas e, portanto, construções/efeitos de sentido.

Quanto às características do gênero – conteúdo temático, estilo da linguagem e construção composicional – para a autora, é uma questão de ampliá-las²: na forma composicional, considerar as **multimodalidades** (escrita, som, imagens estáticas ou em movimentos, etc.); no estilo da linguagem, considerar não só as unidades linguísticas “recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (BAKHTIN [1979] 2003, p. 261), mas também as **unidades semióticas**, ou seja, as semioses ou modos de significar (gesticulação, vestuário, cores, etc.). Por fim, é preciso considerar também que as situações de comunicação que envolvem as práticas de multi(letramentos) têm de levar em conta a presença ubíqua das **mídias e das tecnologias** que modificam as formas de interação e de produção/circulação/recepção de temas/sentidos.

Comprova-se, portanto, de forma inequívoca, que a teoria dos gêneros do discurso tem a capacidade de abrigar esses novos textos/enunciados com o hibridismo de modalidades e semioses que os compõem, sem forçar enquadres metodológicos ou pretender classificações tipológicas, ajustando-se às novas práticas, capacidades e habilidades exigidas pelos multiletramentos, constituindo-os, sem perder sua identidade conceitual/teórica.

Resta-nos abordar o segundo “multi” implicado ao conceito de multiletramentos. É incontestável que a sociedade é constituída de diferentes tipos de culturas e, como já discutimos, nela são gerados diferentes tipos de textos híbridos e intercalados; a linearidade e a dicotomia antes ditas (dos valorizados, globais, eruditos, canônicos x desvalorizados, locais, populares, de massa) dão lugar ao alinear e ao plural, ao diverso de culturas e de textos (ROJO, 2012b). Os multiletramentos dão visibilidade instantânea e viral à relação simbiótica entre culturas e textos/enunciados/discursos, como jamais ocorrera em gerações

2 Cf. Elementos da teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso revisitados (ROJO, 2013, p. 30).

anteriores às tecnológicas via internet.³ As situações de comunicação, nos diversos campos sociais, são cada vez mais mediadas por ferramentas da internet: *sites*, redes sociais, *blogs*, etc. Os alunos da contemporaneidade convivem com as diversas práticas de letramentos não só na escola, mas, às vezes, muito mais fora dela.

Nesse contexto plural, diverso e rico surgem as discussões do Grupo de Nova Londres (1996) em torno de uma pedagogia dos multiletramentos, ou seja, ao questionar o papel da escola frente aos novos letramentos e ao novo perfil de alunado, os pesquisadores do Grupo articulam uma metodologia de ensino-aprendizagem a partir de quatro procedimentos didáticos.

Rojo resume, de forma precisa, a proposta:

A pedagogia dos multiletramentos deve partir das **práticas situadas** dos alunos, que fazem parte dos seus interesses, repertórios e modos de vida, para, por meio de **instrução aberta**, criar consciência e possibilidades analíticas – uma metalinguagem – capazes de ampliar repertório e relacionar essas a outras práticas de outros contextos culturais. Isso não se faz sem um **enquadre crítico** necessário para se provocar **práticas transformadoras**. (ROJO, 2010, nota de rodapé; grifos da autora)

Para Kalantziz e Cope (2004/2007), pesquisadores do Grupo, é necessária a criação de ambientes de aprendizagem voltados ao mundo digital e à diversidade que isso possibilita. A construção do conhecimento não pode se alienar à realidade digital, global e diversa. Dessa forma entendem que a prática docente deve considerar esse contexto.

O Grupo de Nova Londres (1996) lembra que os aprendizados cotidianos são diferentes dos aprendizados escolares, por isso o currículo e consequentemente as escolhas pedagógicas devem contemplar – dentre outros – aspectos culturais globais e regionais, de identidade, ou seja, de saberes significativos aos aprendizes. A escola precisa, portanto, desenvolver novas competências e habilidades.

Decorrente dessas reflexões, o Grupo defende também a pedagogia embasada em um *design* que articule uma triangulação: modos de aprendizagem, conteúdos de aprendizagem e o grupo envolvido ou o contexto estabelecido no processo de aprendizagem.

Nessa direção, podemos inserir a discussão que os pesquisadores fazem acerca de repensar os materiais didáticos oferecidos aos alunos como parte imprescindível do processo de ensino-aprendizado. O que parece óbvio do ponto de vista teórico passa a ser um desafio na aplicação: uma nova prática docente-pedagógica exige novos materiais. O Grupo alerta para o fato de que, se as situações de aprendizagem continuarem acontecendo a partir da simples transferência dos objetos tradicionais para ambientes virtuais, não favorecerão o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, são necessários efetivamente novos objetos, novos materiais didáticos (KALANTZIS; COPE, 2004/2007; GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996).

Ao encontro dessa discussão, acrescentamos: se a escola é por excelência o lugar “onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos” e

³ De acordo com Santaella (2007), as gerações são marcadas por eras cujas invenções tecnológicas “incrementam a capacidade humana para a produção de linguagem” (p. 195) e são identificadas como Tecnologias do reprodutível, da difusão, do disponível, do acesso e da conexão contínua.

que um dos seus objetivos é “possibilitar que seus alunos possam participar das **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) [acrescento: multiletramentos] [...] de **maneira ética, crítica e democrática**” (ROJO, 2009, p. 106-107; grifos da autora) e, ainda, que os sujeitos reconheçam novas estéticas (apreciações valorativas dos sujeitos sociais no/do campo escolar, os quais, como já vimos, são perpassados pelo “multis”), é preciso que essa (nova) escola e as práticas docentes possibilitem o diálogo – “não isento de conflitos [...] – [de] “os textos/enunciados/discursos das diversas culturas [...]” (ROJO, 2009, p. 115).

Segundo o Grupo de Nova Londres (1996) e Rojo (2009), uma proposta de ensino-aprendizagem deve favorecer:

- diálogo entre a cultura global prestigiada e a cultura local;
- reflexão das identidades sociais e o papel delas no mundo globalizado;
- reflexão ética, estética e crítica acerca das linguagens, dos papéis sociais dos sujeitos em interação, do mundo;
- desenvolvimento do “letramento crítico”⁴ nas múltiplas modalidades;
- identificação e valorização dos saberes significativos dos sujeitos em interação;
- ambiente (do sentido amplo ao mais situado) adequado para abrigar as novas tecnologias, as novas linguagens, os novos aprendizes.

Protótipo didático: planejando atividades significativas

Diante do exposto, procuramos estruturar nossa reflexão em práticas de sala de aula. Ressaltamos que, nos limites deste artigo, nossa proposta se restringirá à exploração de apenas uma das atividades previstas no plano global.

Para nortear metodologicamente nossa proposta, adotamos como estratégias de planejamento a modelização didática e sequência didática (doravante SD), preconizadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e discutidas por Rojo (2001; 2012c). Subjaz, neste trabalho, a abordagem mais ampla desenvolvida pelos autores.

Por modelização didática compartilhamos do entendimento de que se trata de um “*modelo didático* para o ensino de um dado objeto de conhecimento” (ROJO, 2001, p. 316; grifos da autora). A modelização subsidia o professor na elaboração de um programa de ensino de um objeto ou de um gênero e se consubstancia em uma sequência didática.

A sequência didática corresponde a “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97), complementando: em torno de um gênero do discurso oral, escrito, visual, multimodal, híbrido. Defendemos a perspectiva de que a abordagem bakhtiniana é mais abrangente – e não exclui a abordagem textual – e condizente com os multiletramentos, por isso os deslocamentos teóricos e metodológicos são

4 “Ou seja, abordar esses textos e produtos das diversas mídias e culturas, sempre de maneira crítica e capaz de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias” (ROJO, 2009, p. 120).

necessários. A finalidade da SD é a de desenvolver habilidades e competências do aluno para o domínio de determinados gêneros tanto os do campo ou esfera escolar como os de outros campos da comunicação humana que passam pelo processo de escolarização.

Resumidamente, a SD se estrutura em quatro fases e deve estar contextualizada num projeto maior. A primeira fase é a de *apresentação da situação*, momento em que o professor explica o projeto mais amplo e como serão desenvolvidas as atividades. Essa fase também é marcada por uma sondagem acerca do conhecimento prévio que os alunos têm do objeto/gênero do discurso; em seguida procede-se a uma *produção inicial*, configurando-se a segunda fase.

Na terceira fase as atividades, são organizadas em *módulos* que, no nosso caso, devem estar dimensionados de acordo com o número de horas-aula necessárias para a execução do programa de ensino, considerando as informações obtidas na sondagem e o diagnóstico possibilitado pela produção inicial. A quarta fase é a da *produção final*, ocasião em que o aluno apresenta de forma prática o conhecimento construído ao longo do desenvolvimento da SD. Nessa fase também ocorre a avaliação, cujos critérios devem ser explicitados aos alunos e favorecer as intervenções no processo de ensino-aprendizagem, conforme alertam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Esse aporte metodológico – modelizações e SD – viabiliza a Pedagogia dos Multiletramentos, na medida em que esta pressupõe interatividade e postura colaborativa dos sujeitos sociais na construção do conhecimento e na leitura/interpretação e produção dos textos híbridos nas linguagens, nos modos, nas mídias, nas culturas (ROJO, 2012b).

No entanto, para suportar nossa proposta, tomamos a liberdade de subverter parcialmente a estrutura da SD. Essa subversão se justifica por não adotarmos “um” objeto, “um gênero” especificamente, mas sim um tema gerador que se lança a várias possibilidades de trabalho e, em nosso entendimento, possibilita ao professor traçar ou partir de várias abordagens, dependendo do enfoque que se queira dar. Ressaltamos que independente das escolhas, preservam-se o princípio dos multiletramentos na condução das atividades – no que concerne à duplicidade do “multi” – e a autonomia do professor para utilizar o material de acordo com as necessidades pedagógicas.

Nesse sentido, a concepção de protótipo didático discutida por Rojo (2012a; 2012c) é adequada, corresponde ao nosso objetivo e norteia nosso planejamento:

Um protótipo de ensino seria um “esqueleto” de SD a ser “encarnado” ou preenchido pelo professor, por exemplo, um *modelo didático digital* de um gênero ou conjunto de gêneros, *sem seus acervos ou bancos de textos*, ou apenas com acervos e bancos que funcionassem como exemplos e pudessem ser substituídos no produto final. [...] E o que constituiria o “esqueleto” do protótipo da SD ou *protótipo de ensino*? Justamente o *modelo didático* do(s) gênero(s) em questão, ou parte dele: aquela parte que diz respeito às *características e funcionamento do(s) gênero(s)*, segundo as teorias e os saberes práticos correntes, ao conjunto de *princípios de ensino-aprendizagem adotados* e aos possíveis *objetivos de ensino* a serem selecionados para compor os módulos de ensino. (ROJO, 2012c, p. 24-25, em preparação)

Intertextualidade em foco: trabalhando com protótipo didático

Esta proposta se desenvolve a partir do conteúdo “Interlocução, significação, dialogismo” preconizado nos referenciais de educação – PCN+ (Parâmetros Curriculares

Nacionais para o Ensino Médio), competência de Representação e Comunicação (BRASIL, 2000a; 2000b).

O tema trabalha as concepções de texto, discurso, intertexto e de interdiscurso e abrange os campos de comunicação cultural, publicitária, cotidiana, além da escolar. Envolve atividades de leitura, interpretação e produção de textos/enunciados/discursos multimodais, multissemióticos e hipermidiáticos inseridas num projeto mais amplo. Defendemos a postura de que leitura/interpretação/produção são atividades articuladas e que mesmo ocorrendo abordagens isoladas – ora leitura, ora produção –, se imbricam necessariamente.

O material foi planejado para ser usado em máquinas com programas relativamente simples como os de edição de vídeo, recursos de animação e com conexão à internet para pesquisas, visitas virtuais e postagem em *sites* de vídeos, *blogs*, etc.

O projeto maior (sugerido) envolve a organização de um evento: planejamento, agenda, cronograma, elaboração de anúncio publicitário e avaliação das atividades e do próprio evento. Pode ser um festival cultural, mostra cultural, museu das famílias contemplando atividades diversas com apresentação de danças, bandas, poemas, exposições de objetos e de videocliques para a comunidade escolar e do entorno.

O plano geral está assim estruturado:

Quadro 1. Plano geral

<p>Temática: Intertextualidade em foco</p> <p>Série: 1º ano do curso médio; duração: 26 h/a; disciplinas envolvidas: Língua Portuguesa, História, Artes, Filosofia, Informática.</p> <p>Gêneros convocados: para leitura / interpretação: tirinhas, músicas, poemas, texto bíblico, anúncio publicitário; para produção: relatório, roteiro de atividades, anúncio publicitário, ficha de avaliação.</p> <p>Atividade extraclasse: visita presencial ou virtual a um museu.</p> <p>Produção final: organização de festival ou mostra cultural ou museu das famílias.</p> <p>Objetivo geral: proporcionar condições para o desenvolvimento de práticas de letramentos; reflexões acerca das linguagens, dos papéis dos sujeitos sociais, das diferentes estéticas e culturas;</p> <p>Objetivos específicos: identificar e caracterizar diferentes gêneros do discurso; comparar textos/enunciados, reconhecendo a intertextualidade e/ou interdiscursividade implicadas; desenvolver estratégias de leitura e interpretação de textos/enunciados e de discursos multissemióticos, de forma crítica; produzir textos de acordo com os gêneros discursivos tradicionais e digitais; debater temas das culturas globais e locais.</p> <p>REFERÊNCIAS:</p> <p>BRAIT, B. Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.</p> <p>BRAIT, B.; SOUSA-E-SILVA, M. C. (Org.) Texto ou discurso? São Paulo: Contexto, 2012.</p> <p>BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2012.</p> <p>_____. Parâmetros Curriculares Nacionais PCN+: Ensino Médio. Orientações educacionais complementares. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2012.</p> <p>CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T.C. Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos. São Paulo: Atual, 2000.</p> <p>MASP. Sobre o Masp, histórico. Disponível em: <http://masp.art.br/sobreomasp/historico.php>. Acesso em: 5 fev. 2013.</p> <p>PRETTE, M. C. Para entender a arte: história, linguagem, época, estilo. Trad. Maria Margherita de Luca. São Paulo: Globo, 2008.</p> <p>ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.</p> <p>WIKIPEDIA. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Impressionismo>. Acesso em: 5 fev. 2013.</p>
--

Os módulos estão organizados de acordo com as abordagens teóricas: 1) identificação e reconhecimento de intertextualidade e de interdiscursividade, apresentando as diferenças conceituais e metodológicas para produção e leitura dos textos/enunciados; 2) exploração de gêneros que abrigam esses recursos linguísticos e semióticos; 3) exploração do gênero do discurso anúncio publicitário nas diversas modalidades, evidenciando seus elementos, situações de produção/circulação; 4) exploração da interdiscursividade no anúncio publicitário; 5) exploração da intertextualidade no anúncio publicitário; 6) convivência com as multiculturas, enfocando as culturas globais e locais, os saberes significativos dos alunos, refletindo acerca das diferentes estéticas e valorações; 7) produção final: planejamento e produção de textos/enunciados definidos inicialmente, preparação do evento escolhido/adequado e execução dele para a comunidade.

Para explicitar nossa proposta, apresentamos um recorte do protótipo didático. A atividade está vinculada à exploração da intertextualidade e interdiscursividade no anúncio publicitário. Nesse sentido, aulas anteriores já abordaram as diferenças teóricas e metodológicas de interdiscurso/intertexto e exploraram o anúncio publicitário (impresso e em filme/comercial) como gênero do discurso e seus elementos constitutivos.

A atividade apresenta o famoso quadro de Pierre-Auguste Renoir (1841-1919), intitulado *Rosa e Azul*, obra exposta no Museu de Arte de São Paulo (Masp). Seguem-se as explorações acerca do quadro, do artista, do contexto de produção da obra, da época e do estilo Impressionista; história do quadro/das meninas, história do museu. O objetivo é focalizar a cultura global valorizada na sociedade, explorar as diferentes valorações e estéticas. Para ajudar na exploração, a atividade contempla o acesso aos *sites* de museus e, especificamente, ao *site* do Masp. Dependendo da localização da escola, pode-se agendar uma visita ao museu.

A seguir, as indicações dos *sites* e *blogs* que tratam do tema:

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Rosa_e_Azul_\(Renoir\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Rosa_e_Azul_(Renoir))

<http://masp.art.br/masp2010/>

<http://masp.art.br/sobreomasp/historico.php>

<http://informatica.terra.com.br/interna/0,,OI465209-EI553,00.html>

<http://www.eravirtual.org/>

<http://artigosvisuais.blogspot.com.br/2009/04/visita-virtual-ao-museu-do-masp-em-sao.html>

http://masp.art.br/masp2010/acervo_detalheobra.php?id=272

As imagens exploradas na atividade poderão ser apresentadas pelo professor ou buscadas pelos alunos na internet.



Figura 1. *Rosa e Azul*, de Renoir, 1881, 119 x 74 cm⁵

Prossegue-se à abordagem, recorrendo-se a textos/enunciados que exploram a intertextualidade com o quadro *Rosa e Azul*. As correlações deverão ser pontualmente abordadas e discutidas nos aspectos escritos e imagéticos.



Figura 2. *Magali e Mônica de Rosa e Azul*, de Maurício de Sousa, 1989, 115 x 95 cm⁶

5 Disponível em: <<http://www.maguetas.com.br/impressionismo/rosa-e-azul/>>. Acesso em 17 mar. 2012.

6 SOUSA, Maurício de. *História em quadrões*. São Paulo: Globo, 2001. p. 32.



Figura 3. *As meninas da noite*, de Cirton Genaro, 1994, 56 x 40 cm⁷



Figura 4. *Damas em Giverny*, de Washington Maguetas, 2005, 47x59cm⁸

A atividade prossegue com a exploração da campanha publicitária “Olhos”, cuja finalidade é incentivar a visita ao Masp.

O professor poderá sugerir aos alunos que acessem o *site* para visualizar a campanha na íntegra, conhecer a ficha técnica e obter outras informações: <<http://ccsp.com.br/ultimas/noticia.php?id=44261>>.

7 Disponível em: <<http://www.maguetas.com.br/impressionismo/rosa-e-azul/>>. Acesso em: 17 mar. 2012.

8 Disponível em: <<http://www.maguetas.com.br/impressionismo/rosa-e-azul/>>. Acesso em: 27 mar. 2011.



Figura 5. Peça da campanha publicitária “Olhos” com o tema *Rosa e Azul*, de Renoir⁹

Nota-se que a imagem estabelece a intertextualidade com o quadro, enquanto o texto escrito,¹⁰ ao lado direito, contornando o olho, estabelece a interdiscursividade com os aspectos históricos que circundam o quadro.

Existem inúmeras possibilidades de abordagens: podemos explorar as características do Impressionismo, do contexto de produção do quadro, contexto de recepção (Brasil/Masp); correlacionar os elementos da pintura do quadro com o anúncio, explorando o domínio estético; aprofundar a intertextualidade de textos e de gêneros (no publicitário: pintura, narrativa, testemunho) e dos interdiscursos (história do quadro, das meninas, do Masp) invocados no texto verbal do anúncio; identificar as estratégias de persuasão por meio de personificação, apelo emocional, domínios da linguagem e da ética.

A partir das explorações, propor discussões acerca das culturas globais valorizadas x culturas locais (não?) valorizadas e por quem. Essas atividades deverão privilegiar os saberes significativos dos alunos a fim de subsidiar a produção final.

Conclusão

Nosso objetivo, como já explicitado, era o de revisitar concepções do Círculo de Bakhtin contextualizando-as à contemporaneidade dos textos/enunciados mediados e

9 Disponível em: <<http://ccsp.com.br/ultimas/noticia.php?id=44261>>. Acesso em: 24 out. 2010.

10 Eu vi tinta sendo transformada em impressionismo. Eu vi Renoir me pintando. Vi a decepção do banqueiro que me encomendou. Vi seu descaso me jogar num quarto empoeirado. Vi os anos se passando. Vi a Europa reconhecer meu valor. Vi o Brasil me recebendo. Vi um lar em crescimento. Vi esse mesmo lar se transformar no museu mais visitado do país. Mas, em meio a tudo isso, uma coisa eu não vi: você. Venha. Eu quero te ver!

viabilizados pelas novas tecnologias. Notamos a íntima relação do conceito de gêneros do discurso com o de multiletramentos, principalmente marcada pela abertura dialógica – teórica e metodológica – que as concepções bakhtinianas permitem.

Procuramos desenvolver um protótipo didático que estimulasse a leitura de hipertextos e textos multimodais e favorecesse a produção de textos híbridos, no conteúdo e na forma, refratando e refletindo as multiculturas.

As aulas foram pensadas de modo a se tornar um espaço para facilitar a discussão crítica das diferentes estéticas, ou seja, explicitar valorações culturais, linguísticas, ideológicas, etc., bem como refletir sobre a ética implicada às culturas tidas como valorizadas e não valorizadas.

O recorte aqui explorado apresentou parcialmente como desenvolver as habilidades e competências exigidas pelos multiletramentos, bem como assinalou algumas possibilidades de debates acerca do conteúdo e dos temas/sentidos em circulação em outros campos de comunicação que não só os da esfera escolar.

Dessa forma, esperamos que o professor – sujeito social, discursivo, histórico, ideológico – disponha de mais uma opção para proporcionar a reflexão e a construção dos saberes significativos dos sujeitos-alunos, de modo que o diálogo multicultural seja favorecido na/pela escola, refletindo e refratando as transformações na/da sociedade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2003.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2012.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais PCN+: Ensino Médio. Orientações educacionais complementares. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2012.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, B. (Org.). *Gêneros orais e escrito na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, 1996. Disponível em: <http://www.static.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm>. Acesso em: 2 nov. 2012.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Designs for learning. *E-Learning*, v. 1, n. 1, 2004, p. 38-92. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Org.). *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang, 2007.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Org.) *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang, 2007.

MACHADO, I. Gêneros digitais e suas fronteiras na Cultura Tecnológica. *Revista Educação e Tecnologia*. Periódico Técnico Científico dos Programas de Pós-Graduação em Tecnologia dos CEFETs – PR/MG/RJ. 1999.

ROJO, R. H. R. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 313-335.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Alfabetismo(s), letramento(s), multiletramento(s): Desafios contemporâneos à Educação de Adultos. In: COSTA, R. P.; CALHAU, S. (Org.) *...E uma educação pro povo, tem?* Rio de Janeiro: Caetés, 2010. p. 75-90.

_____. Apresentação: Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012a. p. 7-10.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012b. p. 11-31.

_____. O papel dos materiais didáticos no ensino de Português como língua materna. 2012c. Em preparação. Disponível na pasta da disciplina LP201, 2º semestre/2012.

_____. A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.). *Multiletramentos e as TICs: escol@ conect@d@*. São Paulo: Parábola Editorial. 2013. p. 9-32.

SANTAELLA, L. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.