

MÍDIAS DIGITAIS COMO GÊNERO DISCURSIVO E SEUS REFLEXOS NA ESCOLA¹

Eloisa Fatima Figueiredo Semblano Gonçalves²

Alexandre Farbiarz³

RESUMO

Este artigo apresenta uma discussão teórica acerca dos estudos bakhtinianos sobre os gêneros do discurso. Como subsídio para essa discussão, trazemos aspectos da linguagem que entrelaçam as concepções de Paulo Freire (1994; 2020 [1969]; 2020 [1996]) e Vygotsky (2001 [1962]), autores que conversam com a dialogicidade bakhtiniana. Análises de Mikhail Bakhtin (2015 [1979]) sobre a concepção de língua e linguagem, palavra e enunciado são o aporte teórico para a investigação das mídias digitais como um gênero discursivo atual, que altera as formas de interação e de comunicação entre os sujeitos. Irene Machado (2014) aponta uma abertura conceitual que permite essa discussão, considerando as formações discursivas do amplo campo da comunicação mediada. Estudos de Stig Hjarvard (2015) acerca da sociedade em midiatização e da “lógica das mídias” nos ajudam a compreender os sujeitos da sociedade contemporânea. O estudo aponta a importância de a escola considerar a diversidade de gêneros discursivos pelos quais nos comunicamos e, ainda, considerar que a linguagem digital na sala de aula permitirá novas formas de interação entre educadores e educandos, aproximando a escola do cotidiano dos jovens e potencializando os processos de ensinar e aprender.

Palavras-chave: Gênero do discurso; mídias e tecnologias digitais; comunicação discursiva; cultura digital; interação.

INTRODUÇÃO

“Esses 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. A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a

¹ Alinhado ao GT2 – Ciberespaço: discursos, narrativas e consumo.

² Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano – UFF. Professora da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói, atuando na Assessoria de Mídias e Novas Tecnologias. Pesquisadora do grupo de pesquisas Educação para as Mídias em Comunicação (educ@mídias.com), vinculado ao PPGMC/UFF. Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. eloisasemblano@gmail.com.

³ Doutor em Design - PUC-Rio. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano. Coordenador do grupo de pesquisas Educação para as Mídias em Comunicação (educ@mídias.com), vinculado ao PPGMC/UFF. alexandrefarbiarz@id.uff.br.

partir de dicionários, gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos a comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam”.

(Mikhail Bakhtin)

Este artigo se debruçará sobre os estudos bakhtinianos acerca dos gêneros do discurso, perpassando suas concepções sobre língua e linguagem, palavra e enunciado, buscando compreender as mídias digitais como um gênero discursivo atual, que tem alterado as formas de interação e de comunicação entre os sujeitos.

Para Bakhtin (2015 [1979], p. 261), “[...] todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” e o uso da linguagem tem caráter multiforme, assim como os campos da atividade humana, permitindo uma infinidade de gêneros discursivos, que “cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo” (BAKHTIN, 2015 [1979], p. 262). É neste contexto que nos remetemos à epígrafe inicial, compreendendo que, para Bakhtin, os gêneros discursivos consideram o “dialogismo do processo comunicativo” (MACHADO, 2014, p. 152) e são “focalizados como esferas de uso da linguagem verbal ou da comunicação fundada na palavra” (MACHADO, 2014, p. 152).

Na filosofia bakhtiniana o objeto de estudo é o diálogo, entendido pelo autor como todo tipo de comunicação. Não se trata da língua como sistema linguístico, como na perspectiva saussuriana, cujo objeto de estudos era a língua como sistema de signos e na qual a unidade da língua é a oração, a palavra. Bakhtin (2015 [1979]) propõe o estudo da língua em uso, sendo o enunciado a unidade da comunicação. De acordo com sua concepção, a língua só existe em conformidade com o uso que os sujeitos fazem dela nas diversas situações de comunicação, situações estas que se dão nas interações. Assim, como há uma variedade de atividades humanas, há modos variados de uso da língua nas esferas da comunicação, constituindo assim, gêneros discursivos heterogêneos, nos quais Bakhtin (2015 [1979], p. 262) inclui “as breves réplicas do diálogo cotidiano”.

Como subsídio para essa discussão, trazemos aspectos da linguagem que entrelaçam as concepções de Paulo Freire (1994; 2020 [1969]; 2020 [1996]) e Vygotsky (2001 [1962]), autores que conversam com a dialogicidade bakhtiniana, observando com esses autores que a linguagem possui função constitutiva dos sujeitos. Não podendo compreender o homem senão em sua natureza comunicativa, buscamos aporte teórico em Vera França (2016a; 2016b) e

Luiz C. Martino (2016) acerca da comunicação como processo e mediada por tecnologias e mídias digitais na sociedade atual, considerando o processo comunicacional fundamental nas interações entre educadores e educandos, que ocorrem no cotidiano escolar.

Aspectos da linguagem em Freire, Bakhtin e Vygotsky

“O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”.

(Paulo Freire)

Paulo Freire (2020 [1970]) trouxe para o foco acadêmico a singularidade da oralidade, já que acreditava que é no encontro entre os parceiros e através da oralidade, no diálogo, que se produzem os sentidos. Em entrevista concedida à Fundação Carlos Chagas e publicada no periódico *Cadernos de Pesquisa*, Freire (1994, p. 80) indica uma vocação humana de saber o mundo e mudar o mundo através da linguagem, inventada pelo próprio homem socialmente.

[...] a vocação humana é a de saber o mundo através da necessidade e do gosto de mudar o mundo. A vocação é a de saber o mundo através da linguagem que fomos capazes de inventar socialmente. No fundo nós nos tornamos capazes de desnudar o mundo e falar do mundo e de falar o mundo. Só podemos falar o mundo porque mudamos o mundo.

Para o autor, a linguagem, além de veicular e produzir saber, é o próprio saber em si. A partir desta forma de conceber a linguagem, é possível perceber a vida histórica, social e política dos homens e mulheres no mundo na necessidade deste saber que acompanha seu processo individual e social, no seu processo de subjetivação.

Ao tratar da questão da linguagem em Freire, Geraldi (2005, p. 7) destaca alguns aspectos essenciais à compreensão do pensamento do autor, dentre eles a linguagem enquanto categoria de compreensão, que “[...] é concebida pelo autor na relação com a alteridade e a dialogia que esta relação implica, a mostrar que somos na nossa voz muitas vozes”. Considerando a linguagem como um fenômeno e como categoria de compreensão do mundo, Geraldi (2005, p. 14) sugere algumas hipóteses a respeito do significado da linguagem na obra de Freire, e põe o autor em diálogo com Bakhtin e Vygotsky:

De modo extremamente resumido, podemos dizer que a linguagem, tanto para Paulo Freire quanto para Vygotsky e Bakhtin, tem uma função constitutiva dos sujeitos. Os três autores compartilham um ponto de partida: a dialogia como espaço de construção do humano. Não há diálogo sem a

construção de recursos expressivos, através dos quais pensamentos são organizados e expostos, compreendidos e modificados.

Conceitos como alteridade, dialogia e a multiplicidade de vozes estão intrinsecamente ligados ao pensamento bakhtiniano acerca da linguagem. Para Bakhtin (2002 [1929], p. 183) [grifo do autor],

[...] a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego... está impregnada de relações dialógicas.

De acordo com Bakhtin (2015 [1979]), as relações de alteridade nos colocam no lugar do outro e nos fazem retornar a nós mesmos, constituindo, assim, uma atividade ética de completude através do excedente de visão, entendido como “[...] a possibilidade que o sujeito tem de ver mais de *outro sujeito* do que o próprio vê de si mesmo, devido à posição exterior (exotópica) do *outro* para a constituição de um todo do indivíduo” (GEGe, 2013, p. 44). Um exercício que nos permite uma completude que não seria possível em nossa individualidade, já que o outro vê em nós aquilo que não podemos ver em nós mesmos, devido à sua posição exterior, à sua vontade e ao seu sentimento:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2015 [1979], p. 23).

O princípio dialógico bakhtiniano está atrelado à polifonia das relações discursivas, constituídas pela “[...] multiplicidade de vozes que ecoam no enunciado do autor e ainda [pela] produção de sentidos que ocorrerá no momento da recepção do ouvinte, no âmbito de seu contexto, das vozes e a historicidade que o ouvinte traz em si” (GONÇALVES, 2018, p. 89). O que nos leva à compreensão da linguagem “[...] concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui [...] a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos” (BRAIT; MELO, 2014, p. 65), bem como as suas relações de alteridade. Os indivíduos se constituem na relação com a alteridade, ao se refletirem e se refratarem no outro, colocando-se em movimento constante, que implica em sua inconclusibilidade, no seu não-acabamento. Este movimento, no qual o indivíduo se altera, ocorre nas interações, através da linguagem, “[...] nos atos de interpretação e compreensão [nos quais] a palavra alheia se faz sempre presente” (GEGe, 2013, p. 13). É através da palavra proferida que o falante e o

ouvinte se constituem, já que estas são o elo entre os sujeitos e são “[...] carregadas de valores sociais que já foram também constituídos socialmente” (GEGe, 2013, p. 82). Portanto, para Bakhtin (2015, [1979], p. 199), a respeito do diálogo em Dostoiévsky, “[...] as concepções ideológicas também são interiormente dialogadas e no diálogo externo sempre se combinam com as réplicas internas do outro, mesmo onde assumem forma acabada, externamente monológica”. A linguagem se realiza, pois, mediada pela palavra, pela interação entre os interlocutores, por meio do diálogo.

Alinhado a essa compreensão da linguagem em Bakhtin (2002 [1929]), Farbiarz (2007) remete à crítica que o autor faz à linguística do século XIX, por considerar que as teorias linguísticas não trabalhavam a língua como fenômeno social, sinalizando que “[...] o ouvinte não somente recebe o discurso do locutor, mas reage a ele, o que define como *atitude responsiva ativa*” (FARBIARZ, 2007, p. 75) [grifo do autor]. E ainda,

[...] entende o dialogismo como algo que atravessa os indivíduos, provocando um processo dialético, uma forma de interação. Seguindo este viés, a linguagem responde a algo e fala para algo. O *eu* e o *outro* tornam-se assim constituintes do processo discursivo. Os interlocutores são concomitantemente autores e atores do discurso, já que a percepção do *outro* é parte integrante no discurso do *eu*.

Alteridade e dialogismo, conceitos centrais nos estudos bakhtinianos, são considerados na obra de Freire como fundamentais nas relações entre educadores e educandos. O pensamento vygotskyano (2001 [1962]) também os compreende como centrais para a constituição da consciência humana, que ocorrem nas relações estabelecidas entre o eu e o outro, em contextos sociais, históricos e culturais.

De acordo com Brait e Melo (2014, p. 65), o pensamento bakhtiniano indica que “[...] a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos”. A comunicação discursiva se efetiva na palavra, e esta carrega em si uma pluralidade que só é possível porque palavra e sentidos são vivos, móveis e dinâmicos, não são estáticos ou fechados e um significado dicionarizado não dá conta da fluidez do discurso em que ele é produzido.

A comunicação sob a ótica do princípio dialógico

“A comunicação [...] implica uma reciprocidade que não pode ser rompida. Por isto, não é possível compreender o pensamento fora de sua

dupla função: cognoscitiva e comunicativa. [...] Na comunicação não há sujeitos passivos. Os sujeitos cointencionados ao objeto de seu pensar se comunicam seu conteúdo”.

(Paulo Freire)

Como bem afirma Paulo Freire (2020 [1996], p. 24, grifo do autor), “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Uma educação libertadora é aquela que pretende uma aprendizagem significativa, na qual os educandos aprendam a construir seus conhecimentos investigando, pesquisando e, por que não dizer, comunicando. A educação libertadora preconizada por Freire em sua obra rompe com o modelo vertical característico da ‘educação bancária’ e implica em um educador que reconheça os educandos não como uma ‘caixa vazia’, na qual deposita seus conhecimentos, mas que valoriza a realidade sociocultural destes, promovendo uma aprendizagem significativa. E para o autor, o diálogo é o caminho pelo qual os homens ganham significação:

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese [...], é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la. (FREIRE, 2020 [1969], p. 65).

Pensando em consonância com o autor, não podemos compreender o homem senão em sua natureza comunicativa. Daí a importância dos processos comunicacionais em educação.

Encontramos contribuições de Vera França (2016b) ao nos depararmos com sua forma de olhar para a Epistemologia da Comunicação. A pesquisadora olha criticamente para o campo de estudos da Comunicação, sinalizando o desafio em compreendê-lo não apenas buscando formas de “[...] estudar o que é a comunicação, mas também de compreender como ela é estudada, e identificar as incidências que diferentes teorizações produzem na apreensão desse objeto de estudo” (FRANÇA, 2016b, p. 213). Tendo sido orientada em seu processo de doutoramento por Michel Maffesoli, França (2016b, p. 215) ousou desvencilhar-se da “rigidez da teoria crítica”, passando a refletir sobre “[...] a força do relacional e do sensível como elementos centrais na construção da abordagem metodológica” dos estudos em Comunicação, tendo os estudos do sociólogo como chave para esta compreensão:

[...] pude perceber o processo comunicativo como uma espiral de afetações, sujeitos e objetos fazendo parte de um mundo relacional, inseridos em formas formantes. Sua sociologia do cotidiano me reconduziu a pensar na

comunicação enquanto dinâmica de laços, encontros, conflitos; a reencontrá-la na copresença de sujeitos e coisas; a ir buscá-la nas pequenas situações do dia a dia, num cruzamento permanente entre a experiência cotidiana dos sujeitos e o trabalho da mídia. (MAFFESOLI, 2016b, p. 215).

França distancia-se do paradigma informacional da Comunicação e estabelece, por conseguinte, uma contraposição entre o modelo transmissivo e o modelo dialógico⁴, indicando que este último é “[...] mais do que uma ferramenta analítica, expressava uma bandeira política: o desejo de uma nova comunicação” (FRANÇA, 2016b, p. 217). É a partir desta crítica de natureza epistemológica, e entendendo a dinâmica comunicacional inscrita no fenômeno, que a autora forja o conceito de interações comunicativas, ou modelo relacional da comunicação, perspectiva que passa a orientar seus trabalhos. Diante deste paradigma⁵, retoma inquietações com relação à compreensão do fenômeno comunicacional na sua “[...] dimensão de globalidade, e no cruzamento de três vértices – sujeitos, linguagem (ou discurso), contexto sócio-histórico” (FRANÇA, 2016b, p. 218), compreendendo o conceito de comunicação para além da transmissão e da recepção:

Quando se conceitua a comunicação como um processo de transmissão de informação de um emissor e um receptor, esse ‘enquadramento’ aparentemente óbvio e inocente direciona a análise para captar uma divisão fixa de papéis, ordenados numa dinâmica linear, negligenciando o agenciamento humano, a natureza simbólica da linguagem, a reflexividade e recursividade do processo. (FRANÇA, 2016a, p. 158).

Sociabilidade e linguagem passaram a reger os trabalhos de França, tendo o modelo relacional, que aborda a comunicação enquanto interação, se tornado o ponto de partida das pesquisas empreendidas em seu grupo de estudos. Assim como a autora sinaliza que, de forma sintética, as relações a atraem mais do que os produtos, podemos dizer que mais do que a materialidade tecnológica, são as relações comunicacionais que nos interessam na pesquisa.

Sobre Luiz C. Martino (2016), as contribuições mais significativas que ele nos oferece dizem respeito à tecnologia dos meios de comunicação. O autor destaca três pontos em planos distintos que formulam sua base de estudos: no *Plano da epistemologia*, no *Plano da tecnologia* e no *Plano Social*.

No *Plano da epistemologia*, Martino (2016, p. 165) analisa a “[...] insuficiência das principais tradições de pesquisa em relação à abordagem dos meios de comunicação”, já que

⁴ A autora se fundamenta na matriz dialógica de Paulo Freire, o que nos aproxima ainda mais de suas reflexões, considerando-as fundamentais para o estudo.

⁵ “[...] quando falamos de paradigma da comunicação, não estamos nos referindo propriamente às teorias acionadas, mas ao esquema cognitivo que nos conduz e nos instrui a ver uma coisa e não outra” (FRANÇA, 2001, s.p.).

as pesquisas se dedicavam à audiência ou à investigação da ideologia dos meios⁶, e propõe o meio de comunicação como um objeto técnico e a comunicação como produto desse meio e como “*expressão social da experiência*” (MARTINO, 2016, p. 165). No entanto, a principal contribuição do autor neste plano foi a compreensão de que “[...] a tecnologia intervém nos processos de comunicação social no século XIX, gerando uma esfera de experiência coletiva, que ultrapassa o plano interpessoal, constituindo um elo social singular” (MARTINO, 2016, p. 165), desenvolvendo um conceito de comunicação em uma perspectiva histórica nunca antes vista.

Em relação ao *Plano da Tecnologia*, Martino aborda um paradigma baseado na “*reatividade humana*”, que aponta os meios de comunicação na perspectiva de sua significação na atual sociedade, conferindo a estes um status não apenas tecnológico, mas relacionando-os às capacidades mentais do homem:

Os meios estendem as capacidades mentais, conferem-lhes novas propriedades, como a possibilidade de participação de uma grande quantidade de indivíduos no mesmo processo ou de comunicar com gerações anteriores. Atingem diretamente as condições de espaço e tempo da mente humana. Este paradigma proporciona uma definição de meio de comunicação que permite aprofundar a análise da tecnologia e o novo sentido de comunicação, fornecendo um quadro conceitual para abordar a significação dos meios na sociedade e na cultura contemporânea. Outro ponto a se destacar é que, nesta perspectiva, o meio de comunicação não é um aparato tecnológico específico, mas uma relação com a mente. (MARTINO, 2016, p. 167).

É o que Martino chama de “*simulação tecnológica da consciência (mente humana)*” (2016, p. 166). O autor toma o homem como um ser reativo, sinalizando que, quando nos comunicamos, nossa atenção está sendo negociada, guiada pelo diálogo. Neste processo de comunicação, objetos mentais são compartilhados e é onde se cria um “algo em comum” entre os indivíduos, a intersubjetividade. A perspectiva de homem reativo também se afasta dos paradigmas da transmissão e da construção social e permite, assim, entendermos as intervenções da tecnologia nos processos de comunicação moderna.

No *Plano Social*, Martino busca a relação dos meios com os aspectos sociais de seu tempo, identificando três momentos temporais como exemplificação: a comunidade primitiva, onde não havia meios de comunicação propriamente ditos; a sociedade tradicional, com o surgimento da tecnologia da escrita; e a sociedade complexa, na qual ele identifica “[...] que os meios de comunicação alcançam seu sentido pleno, como tecnologia do simbólico e

⁶ Segundo o próprio autor a *Communication Research* pesquisava a audiência e a Escola de Frankfurt preocupava-se com a investigação da ideologia.

intrinsecamente ligados à organização social” (MARTINO, 2016, p. 168). Neste ínterim, já não basta ao pesquisador compreender os meios relacionando-os à capacidade mental do homem, mas também ao aspecto afetivo e ao seu interesse pelas tecnologias e pela comunicação mediática. Como o próprio Martino (2016, p. 168) afirma, “[...] uma forma de reencantamento do mundo na qual a tecnologia tem seu lugar”. Os processos de comunicação tecnológica emergem como matriz social e, em uma perspectiva comunicacional, diferentemente da perspectiva sociológica, têm base na informação e na gestão do tempo, surgindo “[...] como linguagem, expressão mediática, como instância da visibilidade tecnologicamente construída” (MARTINO, 2016, p. 169).

A tecnologia é “[...] sem dúvida a característica mais marcante da comunicação moderna” (MARTINO, 2016, p. 175). Sendo assim, o autor pensa a epistemologia da Comunicação “[...] destacando a historicidade do objeto de estudo, e em particular, os processos de comunicação tecnológicos como centrais” (MARTINO, 2016, p. 175), entendendo o tipo de conhecimento que os meios de comunicação geram e como eles representam a sociedade através do simbólico, permitindo ao indivíduo moderno se inserir e atuar na cultura contemporânea sendo capaz de refletir criticamente sobre esses meios.

Palavra, enunciado e gêneros discursivos

A palavra e a oração são unidades significativas da língua, entretanto, apesar de sermos capazes de compreender o seu significado linguístico, não podemos compreendê-las como enunciados se, de forma isolada, não forem antecedidas por outras palavras e/ou orações do mesmo falante ou se não “[...] sabemos que o falante disse com essa oração *tudo* o que quis dizer” (BAKHTIN, 2015 [1979], p. 287). Para Bakhtin, a palavra é ideológica por excelência e constitutiva do eu-outro, como podemos observar nos estudos do GEGe (2013, p. 84):

Em Bakhtin, a *palavra* se posiciona sempre na relação eu-outro. A *palavra* é a ponte, o elemento de mediação. É a palavra que carrega de um para o outro o ponto de vista único de cada um, e que vai constituir o outro, me constituindo. Bakhtin explica que, no início, a palavra social se torna *palavra* interior, quando se relaciona diretamente com o *psiquismo*, concretizando-se como a base da vida interior. Depois, a palavra ganha novamente um caráter refratário, inserida no seio social como uma *palavra* exterior, caracterizando e permeando as diferentes formas de interação verbal. Por meio da *interação* contínua, da *realidade* concreta, a *palavra* assume sentido ideológico enquanto enunciado, repleto de vozes e com entonações valoradas, e não como parte da *língua* sistêmica.

Há uma relação inviolável entre a atividade humana e o uso da língua. Este se efetiva através de enunciados, que podem ser orais ou escritos. Assim como as atividades humanas acabam por apresentar padrões típicos, existem também formas típicas de uso da língua: os enunciados. Os enunciados exercem papel central na concepção de linguagem bakhtiniana, já que esta “[...] é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui [...] a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos” (MACHADO, 2014, p. 65). Nesse contexto de compreensão dos enunciados como “*unidade real da comunicação discursiva*” (BAKHTIN 2015 [1979], p. 269), Geraldi (2010, p. 150) aponta a necessidade de redesenhar os limites e objetivos da linguística propondo uma “[...] emergência da necessidade de considerar o ‘exterior’ como interno [...]”, constatando que, diferente da concepção de linguagem herdada do estruturalismo francês, torna-se fundamental pensar o enunciado remetendo ao enunciador e à sua relação com os fatos que ele enuncia, pois “[...] cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 297). Geraldi (2010, p. 152) contempla esta discussão ao referir-se ao sujeito que surge quando a linguagem passa a ser entendida como atividade: “[...] uma redefinição do sujeito discursivo como o lugar de uma constante dispersão e aglutinação de vozes, socialmente situadas e ideologicamente marcadas”. Enquanto sujeitos discursivos e constituídos de vozes, Bakhtin (2015 [1979]) revela que, ao enunciar, resgatamos valores já estabelecidos ao mesmo tempo em que reinventamos os sentidos, “[...] pois o indivíduo contribui com o tom, a expressão e o desejo do seu processo discursivo” (GEGe, 2013, p. 72).

[...] todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são diferentes entre si, nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros [...]. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]: ele os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 2015 [1979], p. 296-297).

Na concepção de Bakhtin, assim como a palavra e a oração, os enunciados demandam o conhecimento de todo o “fluxo discursivo”, ou seja, de tudo que envolve aquele enunciado. Em se tratando dos enunciados, há de se compreender que estes levam em conta o papel do locutor e do interlocutor na produção de sentidos, atribuindo papel ativo a ambos no processo discursivo. O enunciado ao mesmo tempo gera e antecede uma resposta, tendo assim

característica responsiva, que define as fronteiras do discurso, tornando o ouvinte falante, como nos diz Bakhtin (2015 [1979], p. 271):

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

A conclusibilidade do enunciado acontece na alternância dos sujeitos do discurso, o que confere ao outro a possibilidade de resposta. Nesse contexto, é possível compreender que diálogo e enunciado estão interligados, como ressalta Marchezan (2006, p. 117):

O enunciado de um sujeito apresenta-se de maneira acabada permitindo/provocando, como resposta, o enunciado do outro; a réplica, no entanto, é apenas relativamente acabada, parte que é de uma temporalidade mais extensa, de um diálogo social mais amplo e dinâmico.

Importante compreender o diálogo não apenas como a comunicação em voz alta entre os sujeitos, mas toda comunicação verbal de qualquer tipo que seja, ressaltando-o como uma das formas mais importantes da interação verbal (BAKHTIN, 2006).

Os enunciados são formas típicas de uso da língua e refletem circunstâncias específicas de esferas da atividade humana. De acordo com Bakhtin (2015 [1979]), essas diversas esferas de utilização da língua possuem tipos relativamente estáveis de enunciados, que são considerados por ele como os gêneros do discurso. Os gêneros do discurso apresentam três dimensões características, que estão ligadas ao todo do enunciado, e são “[...] determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2015 [1979], p. 262): o *conteúdo temático*, que são os temas que se formam e circulam no enunciado, “[...] é o conteúdo focado com base em uma apreciação de valor, na avaliação, no acento valorativo que o locutor (falante ou autor) lhe dá” (ROJO, 2014, s.p.); o *estilo*, que são “[...] escolhas linguísticas que fazemos para dizer o que queremos dizer (“vontade enunciativa”), para gerar o sentido desejado” (ROJO, 2014, n.p.); e a *construção composicional*, “[...] a organização e o acabamento do todo do enunciado, do texto como um todo” (ROJO, 2014, n.p.).

Bakhtin (2015 [1979], p. 282) destaca que “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso”, o que significa que moldamos o nosso discurso em forma de gêneros e

somos capazes de perceber uma determinada construção composicional, prevendo o conjunto do discurso e o seu fim. Isto ocorre porque já “[...] dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos)”.

Para Bakhtin (2015), a memória se apresenta dividida em *memória passada* e *memória futura*, estando as duas intimamente interligadas. A *memória de passado* remete às experiências, às vozes que falam em nós, aos discursos e valores que nos constituem. Já a *memória de futuro* é atemporal e pode ser definida na incompletude do sujeito, podendo ser vista, portanto, como uma projeção. Ainda para o autor, memória passada e memória futura andam juntas, pois à medida em que o sujeito se constitui nas relações de alteridade e nas suas movimentações, ao mesmo tempo evoca seus valores e enunciações concebidos na memória passada. Valores e sentidos estão, portanto, ligados ao que Bakhtin chama de *Memória de Passado e Memória de Futuro*.

Para o autor, se tivéssemos de criar e construir os enunciados pela primeira vez a cada vez que precisássemos utilizá-los, “[...] se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos” (BAKHTIN, 2015, p. 283), seria quase impossível o estabelecimento de uma comunicação discursiva.

Mídias digitais como gênero discursivo

Os estudos de Bakhtin sobre os gêneros suscitaram uma mudança nas concepções de gênero estudadas pela Poética e pela Retórica, bem como pelos estudos literários, como ressalta Machado (2014). A partir dos estudos bakhtinianos, “[...] gêneros e discursos passam a ser focalizados como esferas de uso da linguagem verbal ou da comunicação fundada na palavra”, distanciando os gêneros discursivos da teoria clássica e conferindo a estes uma manifestação de pluralidade, dando lugar às “manifestações discursivas da heteroglossia” (MACHADO, 2014, p. 152), não restringindo as codificações à palavra, mas entendendo a diversidade social de tipos de linguagens. É neste contexto de abertura conceitual que Machado (2014, p. 152) aponta ser possível:

[...] considerar as formações discursivas do amplo campo da comunicação mediada, seja ela processada pelos meios de comunicação de massa ou das modernas mídias digitais, sobre o qual, evidentemente, Bakhtin nada disse, mas para o qual suas formulações convergem.

Considerar a linguagem digital no âmbito escolar demanda a compreensão de um educando sujeito de uma sociedade em midiatização⁷ e ainda das transformações que esse processo de midiatização promove na lógica da sociedade, ao que Hjarvard (2015, p. 54) chama de “lógica da mídia”:

Por uma “lógica da mídia”, não nos referimos a uma lógica única ou unificada comum a todos os formatos de mídia; a lógica da mídia representa, aqui, uma simplificação conceitual do modus operandi institucional, estético e tecnológico da mídia, incluindo-se aí as formas pelas quais a mídia distribui recursos materiais e simbólicos assim como opera com a ajuda de regras formais e informais.

Hjarvard (2015, p. 52) sinaliza que “[...] os primeiros estudos em midiatização interessavam-se pelo papel das mídias de massa e seu controle sobre os recursos comunicativos”. Entretanto, com a disseminação do acesso propiciado pela Internet, os estudos passam a considerar as funções sociais da mídia para além de sua capacidade técnica, deixando de focar nos tipos particulares de mídia e tecnologia e visando “[...] compreender como as novas mídias podem influenciar a cultura e a sociedade” (HJARVARD, 2015, p. 52). Neste âmbito, Hjarvard nos oferece aporte para compreender os educandos da escola contemporânea e a “lógica das mídias” que os constitui.

Os jovens educandos que estão na escola contemporânea transitam por novos espaços mediados por tecnologias digitais, que permitem novas formas de pensar e agir no mundo. As práticas cotidianas destes sujeitos da contemporaneidade, potencializadas pela cibercultura, se remetem à multiplicidade de linguagens e ao “[...] universo oceânico de informações que a internet abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo com suas histórias, seus rastros e suas itinerâncias” (SANTOS; SANTOS, 2013, p. 52). De acordo com Santos, Maddalena e Rossini (2016, p. 93),

A linguagem que surge na cibercultura – hipermídia – a partir da convergência das matrizes sonora, visual e verbal tem como características a plasticidade e a hipertextualidade [...] A multidimensionalidade propiciada pela interligação de computadores em rede permite que percursos sejam construídos de acordo com a necessidade a partir de fragmentos de textos que podem ser associados dinamicamente (hipertexto).

Esta nova forma de mediação comunicativa multiforme promove novos espaços discursivos e novos tipos de enunciados, constituindo assim as mídias digitais como um

⁷ Stig Hjarvard (2015) trata das transformações que a mídia acarreta na cultura e na sociedade, processo ao qual ele denomina “midiatização” e que se refere não apenas às mídias, mas às mudanças sociais e culturais que ocorrem com a lógica da mídia.

gênero discursivo para esses sujeitos que transitam por tais espaços virtuais. Nestes espaços, os sujeitos produzem sentidos e constroem suas subjetividades em um processo de interação social, que podemos destacar como um movimento mediado e constituído por uma linguagem especial e adaptada ao meio eletrônico. Tornam-se, portanto, espaços sociais e semióticos ao mesmo tempo.

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; e a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis.

Para Bakhtin (2015 [1979], p. 268), os gêneros discursivos são uma forma de agir, se desenvolvem histórica, social e culturalmente e “[...] refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social”. Sendo assim, como não discutir as mídias digitais como um gênero discursivo e como não tratar deste gênero na escola?

Reflexos da linguagem digital na escola

Sendo os educandos sujeitos inseridos em uma sociedade midiaticizada e observando que as interações mediadas por tecnologias digitais alteram as relações entre as pessoas, este artigo buscou discutir as mídias digitais como um gênero discursivo, que deve ser considerado pela escola. Os estudos do GEGe (2013, p. 52) enfatizam a importância do domínio de determinados gêneros utilizados para que a comunicação ocorra de forma livre e em diálogo com outros gêneros, ressaltando que “[...] se conseguimos nos comunicar é porque dominamos os *gêneros* empregados naquela atividade verbal”. Compreender, pois, os gêneros do discurso significa perceber o caráter multiforme dos campos da atividade humana bem como dos próprios gêneros discursivos, além de sua importância no uso da linguagem.

A educação se apresenta como uma esfera social formalizada, se utilizando de gêneros próprios e, de acordo com Bakhtin (2015 [1979]), os enunciados que nela circulam são relativamente estabilizados. Na escola circulam gêneros secundários, tendo em vista que estes se desenvolvem nas condições de comunicação cultural mais organizada e complexa. Entretanto, o próprio Bakhtin (2015 [1979], p. 263) aponta que os gêneros primários, que surgem das condições sociais do dia-a-dia, integram os gêneros mais complexos e se tornam parte do enunciado secundário.

Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda a espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata.

A partir dessa concepção, para a escola que intencione acompanhar as transformações sociais e as formas discursivas produzidas pelos sujeitos da contemporaneidade, torna-se fundamental uma aproximação com as mídias digitais e a busca pela compreensão das mudanças nas formas de pensar e agir, que suscitam novas formas de construção do conhecimento.

Considerando o não acabamento dos sujeitos e ainda, que “[...] é na relação com a *alteridade* que os indivíduos se constituem” (GEGe, 2013, p. 13, grifos dos autores), a interação educador-educando precisa lidar com a inconclusibilidade do mundo e perceber a “*realidade* em constante transformação” (GEGe, 2013, p. 31), considerando assim a variedade de gêneros discursivos existentes. A abertura conceitual enunciada por Machado (2014) oferece contribuições para a discussão das mídias digitais, presentes na sociedade contemporânea, como um gênero discursivo irrefutável no cotidiano dos jovens que estão na escola. Carrano (2014, s.p.) nos diz que “[...] o próprio aluno não é apenas um aluno. Quando eu digo ‘o meu aluno’, estou priorizando parte do que aquele sujeito é, ele é também um indivíduo de identidades múltiplas”, e que precisa ser entendido como tal.

A partir dessa compreensão, entendendo a importância do conhecimento de todo o “fluxo discursivo” e que os enunciados devem levar em conta o papel do locutor e do interlocutor como seres produtores de sentidos, há de se considerar as mídias digitais na escola e, fundamentalmente, na interação educador-educando. Reconhecer este gênero discursivo na sala de aula pode diminuir a distância entre estes sujeitos, possibilitando que novas práticas e atividades sejam desenvolvidas, transitando em uma linguagem que permite a colaboração e o compartilhamento de saberes pelo meio digital.

Ao se aproximar do gênero discursivo em questão, a sala de aula se aproximará da cultura dos jovens e das novas formas de comunicação mediada vivenciadas por eles na sociedade em midiaticização. De acordo com Machado (2001, n.p.) a cultura tecnológica suscita outras reflexões sobre os gêneros, levando-nos a “[...] considerar a organização das mensagens como organização de diferentes mediações ou diferentes mídias”. Portanto, “o

gênero torna-se instrumento criador da relação interativa entre texto, leitor, cultura”, como afirma a autora (MACHADO, 2001, n.p.):

Considerar os gêneros em tempos de cultura digital implica atentar não só para o modo como as mensagens são organizadas e articuladas do ponto de vista de sua produção, como também em sua ação sobre a troca comunicativa, vale dizer, no processo de recodificação pelos dispositivos de mediação. Os programas digitais são assim processo de recodificação dos gêneros. Gênero não se reporta apenas à língua, mas ao meio, ao ambiente formalizado digitalmente que agora participa da enunciação.

O gênero discursivo está relacionado aos costumes de um determinado grupo e, portanto, ao dominarmos um gênero, a comunicação entre locutor e interlocutor ocorre através de enunciados que são compreendidos por ambos, permitindo assim um tipo de interação que se inscreve nos costumes daquele grupo. Somos sujeitos marcados pela linguagem e pela cultura, entretanto, é a partir do momento em que começamos a pensar de forma interativa que se constitui a linguagem, já que para Bakhtin (2015 [1979]) comunicação é interação. Considerar, pois, as mídias digitais na interação educadores e educandos propiciará uma interação preta de sentidos.

Ao pesquisarmos na perspectiva da interface Educação e Comunicação, visamos compreender o surgimento de novos ambientes socioculturais propiciados pela presença das mídias digitais na contemporaneidade. Uma visão que abarca as formas como a escola pode se engendrar como “[...] um espaço em que o sujeito social vá além da prática utilitarista da tecnologia e se torne um sujeito da ação – utilizando as mídias digitais com uma finalidade transformadora dentro de seus cotidianos” (ASSIS, 2019, p. 36); uma escola que gere “[...] outra prática que se oriente pela coletividade, pela produção e pela transformação possibilitadas pelas mídias digitais” (ASSIS, 2019, p. 34) e que se oriente pela criticidade.

Desenvolver um currículo escolar atravessado pela linguagem digital permitirá práticas multimidiáticas e multimodais que poderão suscitar um processo mais crítico e reflexivo em relação às informações que permeiam o ambiente digital, fazendo com que os processos de ensinar e aprender sejam potencializados. Desta forma, haverá uma aproximação da escola com a vida e espaços e tempos da sala de aula se ampliarão à medida em que esta se tornar um espaço que considere a diversidade de gêneros discursivos pelos quais nos comunicamos.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Leandro Marlon Barbosa. **Mídias Digitais, práticas docentes e cotidianos escolares: discussão do paradigma da escola do século XXI a partir da educação crítica para as mídias.** 2019. 308 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mídia e Cotidiano, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Problemas da poética em Dostoiévski.** Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002 [1929].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2015 [1979].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado / enunciado concreto / enunciação. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 61-78.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **Os jovens, as redes sociais de internet e a educação.** 2014. Disponível em: <http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/os-jovens-redes-sociais-de-internet-e-educacao-entrevista-com-paulo-carrano>. Acesso em: 4 jun. 2017.

FARBIARZ, Alexandre. **O(s) lugar(es) do design(er) na construção de um curso a distância on-line.** 263 f. Tese (Doutorado) - Curso de Design, Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

FRANÇA, Vera Veiga. O objeto de pesquisa em comunicação: uma abordagem relacional. In: MOURA, Cláudia Peixoto de; LOPES, Maria Immacolata Vassallo de (org.). **Pesquisa em comunicação: metodologias e práticas acadêmicas.** Porto Alegre: Edipucrs, 2016a. cap. 2. p. 153-174. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/Ebooks/Pdf/978-85-397-0803-1.pdf>. Acesso em: 23 out. 2020.

FRANÇA, Vera Veiga. Partilhando experiências: atração e o desafio da comunicação. In: LOPES, Maria Immacolata Vassallo de (org.). **Epistemologia da Comunicação no Brasil: trajetórias autorreflexivas.** São Paulo: ECA-USP, 2016b, p. 209-224.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 74 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020 [1970].

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido trinta anos depois. Entrevista concedida a: Dagmar Zibas. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 88, p. 78-80, fev. 1994.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. 22. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz & Terra, 2020 [1969].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020 [1996].

GEGe, Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin.** 2. ed. São Carlos: Pedro & João, 2013.

GERALDI, João Wanderley. A Linguagem em Paulo Freire. **Educação, Sociedade & Culturas,** Porto, n. 23, p. 7-20. 2005. Semestral. Disponível em:

<https://www.fpce.up.pt/ciie/?q=publication/revista-educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas/edition/educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas-23>. Acesso em: 22 mar. 2021.

GERALDI, João Wanderley. Palavras escritas, indícios de palavras ditas. **Linguagem em (Dis)curso**, [S.l.], v. 3, p. p. 9-26, set. 2010. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/243. Acesso em: 25 fev. 2020.

GONÇALVES, Eloisa Fatima Figueiredo Semblano. **O ensino do inglês mediado pelas tecnologias digitais: táticas para a descolonização da língua inglesa**. 129 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

HJARVARD, Stig. Da mediação à midiaticização: A institucionalização das novas mídias. *Revista Parágrafo*, v.3, n. 2, 2015. In: KROTZ, Friedrich; HEPP, Andreas (org.). **Mundos Midiaticizados: cultura e sociedade na era da mídia**. Tradução Lívia Silva de Souza. Editora Palgrave.

MACHADO, Irene. Digitalização. *Linguagem. Discurso*. As mediações dialógicas possíveis. **Lumina**, Juiz de Fora, v. 4, n. 2, p.19-48, jul. 2001. Quadrimestral. Disponível em: <http://www.ufjf.br/facom/files/2013/03/R8-Irene-Machado-HP.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2020.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 151-166.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 115-132. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/nxvs8v>. Acesso em: 1 mar. 2020.

MARTINO, Luiz C. Epistemologia da Comunicação: um percurso intelectual. In: LOPES, Maria Immacolata Vassallo de (org.). **Epistemologia da Comunicação no Brasil: trajetórias autorreflexivas**. São Paulo: Eca-Usp, 2016. p. 159-184.

ROJO, Roxane. **Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

SANTOS, Edméa Oliveira dos; MADDALENA, Tania Lucía; ROSSINI, Tatiana Stofella Sodré. Diário hipertextual on-line de pesquisa: uma experiência com o aplicativo Evernote. In: COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (org.). **App-learning: experiências de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2016. cap. 5. p. 93-108.

SANTOS, Edméa Oliveira dos; SANTOS, Rosemary dos. A tessitura do conhecimento via mídias e redes sociais da internet: notas de uma pesquisa - formação multirreferencial em um curso de especialização. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 43-69, mar. 2013. Trimestral.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Lisboa: Edições Antídoto, 2001 [1962].