



**CHAMADA
TEMÁTICA**

Revista
Diálogos
(RevDia)

Cultura digital e os gêneros emergentes da contemporaneidade

Limerce Ferreira Lopes¹

limerceferreiralopes@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4830-2262>

Sinval Martins de Souza Filho²

sinvalfilho@ufg.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2205-5865>

RESUMO:

Neste artigo realiza-se uma revisão bibliográfica que busca discutir a colaboração da cultura digital no surgimento dos gêneros emergentes e de novas práticas de leitura e compreensão do texto na contemporaneidade, tendo em vista o ambiente hipermidiático. Para tanto, utilizamos autores como Bakhtin (2006, 2017), Monte Mór (2015), Rojo e Moura (2019), Pinheiro (2016), Cope e Kalantzis (2000), Marcuschi (2010), Chartier (1999, 2002), para a compreensão teórica sobre gêneros discursivos, letramentos críticos, multiletramentos, hipertexto, etc. Buscamos também refletir sobre os desafios enfrentados pelo professor em face desse novo contexto, discussões essas que contribuirão na escrita da minha tese de doutorado.

PALAVRA-CHAVE:

Cultura digital; Gêneros emergentes; Multiletramentos.

¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás (FL/UFG), Mestre em Letras e Linguística (FL/UFG). Professora efetiva do Instituto Federal Goiás/Campus Goiânia.

² Professor Associado (DE) na Faculdade de Letras/UFG, onde atua na Graduação e na Pós-graduação. Graduado, Mestrado e Doutorado em Letras e Linguística na UFG/Unicamp. Pós-Doutorado em Psicolinguística (Universidade de Brasília/UNB) e em Teoria Linguística (Universidade de Pisa, Itália/Unipi).

1 Palavras iniciais

É notório que se vive hoje em uma outra época. Em 2017, o jornal *Correio Braziliense* noticiava, em seu site, “a intensa movimentação e participação de leitores na Arena Jovem da Feira do Livro de Brasília” (ANDRADE, 2017). Colocou-se em discussão que o jovem desta geração tem se envolvido, sim, com a literatura, uma literatura marcada pela cultura digital, mudando o “modo” como os textos têm circulado e favorecendo o acesso a uma variedade de plataformas digitais rumo ao encontro com o texto. Esse novo tempo, marcado pela cultura digital e em que se identifica um período de transição e de acesso ilimitado às informações, evidencia que se está diante de um processo “evolutivo da comunicação” e em que se assiste a uma democratização da informação e do conhecimento (GALLI, 2010).

Refere-se a um tempo chamado de “tecnológico”, em que se observam, para além da aceleração da globalização, o aprimoramento das técnicas, o desenvolvimento da internet etc., a substituição dos suportes de leitura e escrita, dada a imersão nas redes sociais, os novos modos de ler e, por conseguinte, as novas práticas de linguagens. A vida transcorre perante novas formas de produzir sentido nas relações estabelecidas com o mundo [...] e em que opera “uma revolução da percepção das entidades textuais e uma revolução das estruturas e formas mais fundamentais dos suportes da cultura escrita” (CHARTIER, 2002, p. 24).

Essa produção de novos sentidos para o texto, é intermediado pelos novos suportes de leitura e escrita, uma vez que as configurações pelas quais o leitor realiza para acessar e compreender o texto está modificado por trajetos e modos muito peculiares. Agora, por meio de uma tela, o leitor interage com o texto eletrônico que o coloca frente à uma realidade textual tipicamente deste espaço: cheia de elementos intertextuais, multissemiótica, repleta de hipertextos que, apresentará ao leitor mais ativo e autônomo, outras possibilidades para além do verbal, para construção do sentido do texto. Essas são as novas formas de leitura e escrita que emergem dessa cultura digital.

O leitor na web não lê da mesma forma que o leitor de livros ou revistas de papel. O leitor-navegador tem o mundo ao alcance do clique do mouse. Basta o texto torna-se monótono para que o leitor dirija-se a outras paragens, provavelmente para nunca mais voltar. (ALMEIDA, 2003, p. 34)

Lévy (1999) levanta a hipótese de que a cibercultura direciona-se a uma nova universalidade que adquire sentidos variados e renovação permanente por meio das comunidades virtuais. Dessa forma, esses sentidos estão apresentados a partir de uma revolução das técnicas em que a navegação, realizada pelo leitor, constitui-se por meio de uma abordagem que engloba desde o acesso ao hipertexto digital, até às informações multimodais, que estão disponibilizadas no ambiente da virtualização e que, portanto, o “hipertexto opera a virtualização do texto” (p. 58).

É nesse contexto que o professor do século XXI está inserido, confrontando-se com muitos desafios, dentre os quais o de estreitar a relação entre o conhecimento proposto pela/na escola e o universo dos multiletramentos experienciado pelos sujeitos fora da escola. Sendo assim, cabe à escola, como instituição de formação, buscar rever suas estratégias de trabalho, em busca da adaptação a essas novas práticas instauradas pelo universo digital. Na avaliação de Pinheiro (205, p. 210), é preciso, pois,

[...] repensar sua funcionalidade [da escola], reavaliar suas estratégias e (re)inventar suas práticas, com o fito de tentar responder às exigências multifacetadas dessa nova era digital, que se reorganiza de forma cada vez mais dinâmica e redefine novos papéis institucionais cada vez mais inter-relacionados com os usos das TIC que emergem no cenário atual.

Esse contexto leva à compreensão de que o crescimento significativo dos novos suportes digitais talvez esteja criando novos “modos de ler”. Nesse caso, o desafio maior para os docentes não seria o de “formar leitores”, mas o de familiarizá-los com esses novos suportes e gêneros que emergem desse contexto, sempre em busca de uma aproximação maior com a realidade dos jovens. Pode-se ousar a dizer que a descoberta do perfil ou dos perfis do “novo jovem leitor” permitiria estreitar melhores caminhos entre aquilo que propõem as práticas pedagógicas e aquilo que, de fato, faz sentido para esses leitores aprenderem na escola.

Dessa forma, a pesquisa de doutorado ora em desenvolvimento nasce de tais questionamentos e da tentativa de dar voz a esses leitores, tão atuantes na cultura digital, mas tão distanciados das práticas de leitura e escrita “formais” impostas pela escola (RIBEIRO, 2017). Para isso, pretende-se, na pesquisa, entrevistar e aplicar questionários a alunos do 1º ano do ensino médio integrado de três cursos do Instituto Federal de Goiás (IFG), Campus Goiânia: Instrumento Musical, Eletrônica e Controle Ambiental. O objetivo é verificar se eles se consideram leitores, bem como que

concepções trazem acerca do que é ser leitor, quais são suas escolhas como leitores (para entretenimento, estudo e informação) e o que esperam que seja trabalhado nas práticas de leitura na escola.

Com motivação em tais questões, propõe-se, neste artigo, realizar uma revisão bibliográfica, já em fase inicial na pesquisa para o doutoramento, buscando apresentar uma discussão sobre as práticas de linguagem contemporâneas e os efeitos da cultura digital na produção de sentido da leitura e escrita. Essas práticas mobilizam vários aspectos que colaboram para uma nova reconfiguração na formação deste leitor da atualidade, dentre estes, o surgimento dos gêneros emergentes (como o digital). Acredita-se que discussões como essas serão de grande valia para as reflexões a serem apresentadas na tese, cuja temática abarcará um dos capítulos da pesquisa em andamento.

As discussões em torno dos gêneros discursivos, letramentos críticos, multiletramentos, hipertexto, gêneros digitais etc. serão aprofundadas à luz das teorias de Bakhtin (2006, 2017), Monte Mór (2015), Rojo e Moura (2019), Pinheiro (2016), Ribeiro (2017), Cope e Kalantzis (2000), Machado (2007), Marcuschi (2010), dentre outros. Ainda, é propósito instigar algumas reflexões relacionadas aos desafios enfrentados pelo professor em face desse novo contexto.

2 Um tempo afetado por novas condições de produção de sentidos para a linguagem

Conhecer os novos modos de comunicação leva à descoberta de que se está referindo a novas modalidades de expressar o conhecimento, que por sua vez dão surgimento a novos gêneros discursivos, a novos suportes de leitura e escrita. Em suma, uma nova linguagem configura esse tempo tecnológico. De acordo com Rojo (2013), esse é um contexto que aponta para uma educação linguística que prioriza a pluralidade. Isso porque, hoje, em especial no ambiente virtual, o texto não é constituído apenas pela linguagem verbal, mas é totalmente híbrido, integrado por imagens, cores e disposição gráficas. O texto pode até mesmo movimentar-se, mudar de cor, aumentar, diminuir, bastando para isso ter um *mouse* em mãos ou uma tela *touch screen* para interagir com ele.

Nesse contexto informatizado, muitas são as questões que podem ser mobilizadas para que seja pensado o “fazer pedagógico”. Elas atravessam a compreensão acerca dos letramentos críticos, uma vez que os posicionamentos críticos, no que diz respeito à linguagem, revelam que esta se refere a um instrumento de luta e resistência, tendo em vista seu caráter plurissignificativo. Não há (jamais) neutralidade na palavra, pois esta é constituída por aspectos históricos, sociais e culturais, conforme afirma Bakhtin (2006, p. 32): “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”.

Monte Mór (2015), em sua discussão sobre os letramentos críticos, traça um percurso que permite refletir, inicialmente, acerca do que é ser crítico e suas implicações para as práticas pedagógicas. Em sua perspectiva, refere ainda que é importante pensar a criticidade sob o ponto de vista das práticas sociais e da ideologia. A razão disso está no fato de que a linguagem é afetada por relações de poder e, por isso, a leitura e a escrita são atividades sociais cujos sentidos são construídos socialmente, em função de demandas sociais, históricas e ideológicas emergentes.

Assim, o avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) exige a adoção de uma postura ainda mais crítica. Esse novo lugar de fala possibilita um acesso muito mais direto a outros suportes de acesso à informação, razão por que é importante “pensar” criticamente essas novas demandas.

Acrescente-se que a educação da contemporaneidade propõe uma estratégia de trabalho que envolve, segundo Rojo (2013), a reflexão e teorização de aspectos híbridos que constituem a linguagem desse tempo. Trata-se de uma linguagem marcada por novas formas de produção e circulação, uma vez que as informações estão instituídas em espaços de suporte digital, afetando diretamente essa relação que o leitor tem com o livro/texto (CHARTIER, 1999).

A sociedade da informação é marcada pela comunicação virtual, que por sua vez vem modificando a relação entre os sujeitos e os objetos. Algumas tendências, como a globalização cultural e as redes de comunicação em massa, têm se apresentado como um instrumento constitutivo do processo de interação e construção da linguagem. Nesse cenário, a linguagem é o ponto de partida. É dela que emergem as práticas capazes de instaurar novas formas de comunicação, como a padronização de novas palavras, os conceitos sociais etc. A esse respeito assinala Galli (2010, p. 150):

[...] o desenvolvimento e a utilização da internet acabaram produzindo, entre seus usuários, uma linguagem própria, repleta de termos típicos, ou seja, todo usuário, de uma maneira ou de outra, acaba compreendendo o conjunto de rede e os termos que determinam seu conteúdo e funcionamento.

Compreender que a linguagem permeia as relações que constituem os sujeitos é reconhecer que sua essência é dialógica. Para Bakhtin (2017, p. 7), a linguagem é o eixo de tudo, e não há como dissociar os sentidos da linguagem das práticas sociais. A palavra é, portanto, “[...] arena de luta onde se confrontam aos valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem”.

Sendo assim, o discurso produzido nesse tempo de práticas virtuais é reflexo do lugar ocupado pelo sujeito, refratando suas experiências sociais. E é nesse espaço de formação, discussão e construção, isto é, perante essas práticas dialógicas, que ocorre a construção da linguagem (BAKHTIN, 1997). A linguagem revela sempre um produto ideológico, constituído a partir da história.

Daí que as práticas realizadas pelos alunos, no tocante tanto com a leitura quanto com a escrita, revelam um novo leitor que, mediado por novos suportes, também é afetado por novos discursos. Isso se dá porque esse leitor é colocado perante outros letramentos, e não só diante do que aprende na escola, ou para além do que está “escrito” (linguagem verbal) nos textos. Beaudouin (2002, p. 207) assinala que o “texto eletrônico altera as relações entre leitura e escrita, autor e leitor; altera os protocolos de leitura”. Por isso, nossa hipótese de pesquisa no doutorado, constitui-se no fato de que os suportes digitais colaboram para um novo perfil de leitor da atualidade e que, mediante a isso, a instituição escolar e, portanto, as práticas pedagógicas, devem se adaptar a esta nova realidade, pois ao conhecer sobre os novos gestos de leitura destes alunos e seu repertório temático, fica mais fácil estreitar caminhos mais profícuos na formação desse leitor.

Portanto, para letrar os alunos, é preciso fomentar práticas de leitura e escrita que favoreçam sua participação como sujeito social nos diferentes espaços além da sala de aula, possibilitando-lhes o contato com outros gêneros e suportes tecnológicos. A proposição de tal tarefa contribui para ressignificar a forma de ver o mundo e,

principalmente, compreender como as relações de produção da linguagem são construídas nesse espaço dialógico mediado pelas “novas tecnologias”.

Investir nessas práticas de ensino que valorizam os diferentes usos sociais da linguagem, tal como ela se configura nesse tempo (constitutiva de elementos verbais, hipertextuais, semióticas), colabora para um currículo plural que também valoriza a multiplicidade de linguagens, a pluralidade e a diversidade cultural. Contribui para que os sujeitos, em sua formação, adquiram “[...] a habilidade de se engajarem em diálogos difíceis que são parte inevitável da negociação da diversidade” [...] (KALANTZIS; COPE, 1999, p. 139).

Nesse contexto, é preciso incorporar a noção de multiletramentos nas práticas do professor. Cunhada por meio de manifesto publicado por professores e pesquisadores do New London Group (NLG), essa temática entrou em pauta no âmbito das discussões sobre os impactos causados nos textos escritos pelas mídias digitais na medida em que se identificaram novas formas híbridas na constituição dos textos. Essas outras formas de constituição da linguagem e dos sentidos com as novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) evidenciam a necessidade de se compreender como o texto se apresenta nessa nova realidade.

Rojo e Moura (2019, p. 20) já chamavam a atenção para essa diversidade de modos pelos quais os textos se materializam na atualidade e suas implicações:

[...] diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, isto é, letramentos em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita).

Diversidade essa que exige do leitor e escritor da atualidade outros conhecimentos que perpassam pela compreensão de como a linguagem é representada. Ao ser integrada com outros modos, essa linguagem deve ser compreendida levando em conta seus aspectos multimodais, o que requer do leitor novos letramentos, (multi)letramentos. Afinal, ele se depara com outras possibilidades de significação e compreensão para a linguagem.

O NLG pautava suas discussões em questões atinentes às diferentes possibilidades de construção dos sentidos. A hibridização dos recursos semióticos com o texto verbal e a variedade de formas de comunicação possíveis para a realização das práticas de

linguagem com base no universo cultural, linguístico e pragmático presentes na sociedade ensejavam tal decisão (PINHEIRO, 2016).

Com as tecnologias digitais e a forma como estas se movimentam por intermédio da circularidade e recepção dos textos, essa diversidade manifestada na linguagem mobiliza uma produção mais híbrida, pois nela entram elementos semióticos que vão além da representação da linguagem na modalidade escrita.

O Manifesto, ainda que elaborado por pesquisadores de várias áreas, apresenta uma questão convergente: a possibilidade de que os estudantes participem plenamente da vida pública, comunitária e econômica, o que diz respeito a três dimensões – diversidade produtiva, pluralismo cívico e identidades multifacetadas (COPE; KALANTZIS, 2000).

O texto da contemporaneidade está marcado por uma inscrição de elementos multimodais, numa associação de palavra, imagem, cores, som etc. e que se integra ao propósito da multiplicidade de formas pelas quais a linguagem se materializa. Em síntese, novos “modos de significar, de fazer sentidos e de fazer circular na sociedade contemporânea convocam os multiletramentos” (KALANTZIS; COPE, 2008).

É a época em que prepondera o texto multimodal e para o qual o grupo de Nova Londres propõe o trabalho com a “pedagogia dos multiletramentos”. É uma forma de ensinar que envolve uma prática pedagógica que integra a multiplicidade de sentidos assumidos “na e pela” linguagem, tendo em vista a influência das questões de cunho histórico, social, político etc. que os afeta.

A pedagogia dos multiletramentos contribui para uma reflexão acerca das mudanças sociais movidas pela nova ordem mundial, dentre elas as mídias tecnológicas, e propõe a ampliação do conceito de letramento. Isso porque relações dialógicas estabelecidas entre os interlocutores que usam a língua e as novas formas de produzir sentido, sobretudo no que se refere aos novos suportes de leitura e escrita latentes na contemporaneidade, consolidam uma nova perspectiva de compreensão das práticas de linguagem. Ao expressar todas as esferas da atividade humana, a língua “elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, [...] que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1992, p. 158).

3 Os gêneros do discurso

Os novos suportes de leitura e escrita favorecem também os novos modos de significar, de mobilizar letramentos e configurações para acessar e compreender o texto (ROJO, 2013). Inclusive, o próprio termo “letramento” surge pluralizado (letramentos) para dar conta de incluir tudo o que cerca a evolução desse conceito a partir dos anos 1990. Os dispositivos agora disponíveis para acessar as informações possibilitam o surgimento de gêneros emergentes no contexto digital, isto é, os gêneros digitais. Cabe o registro de que estes não foram discutidos por Bakhtin em suas teorias, mas revisitar seus construtos sobre os gêneros discursivos possibilita compreender algumas questões pertinentes à sua constituição e, a partir desse ponto, compreender os desdobramentos desses gêneros na contemporaneidade.

Antes de retomar o que apresenta Bakhtin (1992) acerca da construção dos gêneros do discurso, em *Estética da criação verbal*, é importante ver qual é a noção de “enunciado concreto”. Para tanto, vale-se de suas palavras, quando afirma que “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1992, p. 159). Portanto, é no interior dos enunciados que os valores semântico, composicional e estilístico se apresentam.

Bakhtin reitera que os enunciados são construídos nas relações sociais, no curso da vida, na interação entre os falantes. Sendo assim, um enunciado nunca está acabado, mas em constante relação com as unidades verbais, com a cadeia complexa que envolve outros enunciados, nas relações dialógicas que precedem e sucedem as práticas enunciativas. Desse modo, o enunciado produzido por um “eu” estará sempre subsidiado por uma unidade real de comunicação que se apoia em um “nós”. Veja-se a explicação de Bakhtin (1992, p. 169):

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros.

Saliente-se que a noção de gêneros do discurso discutida por Bakhtin (1992) é um tanto distanciada da noção de classificação apresentada por Aristóteles, em sua obra *Poética*. Esta é centrada no estatuto dialógico da linguagem, no processo de comunicação

verbal, na atitude responsiva ativa dos enunciados. Isso significa que os gêneros dos discursos surgem da necessidade de comunicação verbal e são uma decorrência das diferentes esferas da atividade humana, conforme já referido anteriormente, ou seja, uma manifestação discursiva da pluralidade dos usos da linguagem, revelando sua dinamicidade.

Os gêneros discursivos estão, portanto, relacionados aos diálogos do cotidiano, mas também aos de outros âmbitos, como o institucional, o científico, o filosófico etc. Bakhtin classifica os gêneros discursivos em primários (na esfera da comunicação cotidiana) e secundários (que estão alocados na esfera das formações mais complexas, uma vez que são construídas com base em um sistema específico). Nos dois casos, a relação de um “tipo” (primário) com o outro (secundário) pode exercer um vínculo dialético, pela possibilidade de poderem refratar e alterar o outro. Machado (2007, p. 157) assim analisa:

“Enunciado” e “discurso” pressupõem a dinâmica dialógica da troca entre sujeitos discursivos no processo de comunicação, seja num diálogo cotidiano, seja num gênero secundário. Ainda que o discurso assuma o caráter de um “diálogo inconcluso”, é preciso considerar que o enunciado só pode ser definido como uma manifestação conclusa sem a qual não pode ser contestado.

O ato de escrever/falar requer um movimento contínuo de trocas verbais entre os sujeitos, uma alternância de enunciados, uma ação responsiva cheia de réplicas, que incita perguntas e respostas por meio da interação verbal, o que é corroborado com o emprego da língua e a construção dos sentidos. Eis, pois, o cerne da dialogia!

Ainda sobre a construção dos gêneros discursivos, Bakhtin ressalta que três elementos principais os constituem: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. O conteúdo temático diz respeito ao tema, assunto; o estilo refere-se às escolhas lexicais e fraseológicas que o sujeito emprega para enunciar; e a construção composicional tem a ver com a estrutura do texto, sua forma composicional. Esses três elementos são análogos entre si e são determinados de acordo com o contexto de uso de cada esfera de comunicação.

Especificamente sobre o estilo, Bakhtin (1992) diz se tratar de um dos elementos mais constitutivos da construção dos gêneros, haja vista que, segundo ele, o estilo revela a individualidade do sujeito/autor. Ressalva, porém, que em alguns gêneros essa

“individualidade” pode apresentar-se velada, porque em alguns gêneros pode ocorrer uma padronização da linguagem para sua escrita. Portanto, mesmo que o estilo esteja vinculado ao enunciado, muitas vezes ele configura-se como um “produto”, ou seja, é o resultado das peculiaridades de cada forma composicional ou de cada falante/escritor. Desse modo, nem sempre o gênero demonstra um estilo, mas o estilo individual se modula no gênero discursivo.

O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.) O estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado. (BAKHTIN, 1992, p. 160). Quando há estilo, há gênero. Quando passamos o estilo de um gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças à sua inserção num gênero que não lhe é próprio, destruimos e renovamos o próprio gênero. (BAKHTIN, 1992, p. 161).

Em face dessas premissas relativas à constituição do enunciado e, por conseguinte, dos gêneros discursivos, é possível afirmar que as práticas de linguagem ocorrem sempre em situações de enunciação. Afinal, a linguagem é definida pelas esferas de circulação dos discursos e cujas práticas são afetadas pelas condições sócio-históricas. Isso significa dizer que a circulação também determina quem são os locutores e interlocutores envolvidos nesse processo e quais são os conteúdos temáticos que fazem parte de um determinado enunciado (ROJO, 2013). Por conseguinte, essa teoria sobre os gêneros discursivos de Bakhtin permite conjecturar sobre os gêneros que emergem do contexto tecnológico, por verticalizar questões que envolvem um certo hibridismo de toda ordem e colocar em constante relação enunciados, enunciações, textos e discursos.

Essa flexibilização que ocorre na elaboração do gênero (isto é, quanto ao conteúdo, composição e estilo) enseja uma discussão acerca do que circunda a construção dos gêneros discursivos constitutivos na contemporaneidade. E isso é o que se propõe a fazer na sequência.

4 Práticas de linguagem contemporâneas e os gêneros que emergem deste contexto

As mudanças tecnológicas apontam para novas necessidades de comunicação. Conseqüentemente, a relação das pessoas com os objetos é modificada. Surgem novos ambientes e possibilidades para expressar as esferas da atividade humana. Tudo decorre do “meio eletrônico, que oferece peculiaridades específicas para usos sociais, culturais e comunicativos que não se oferecem nas relações interpessoais face a face” (MARCUSCHI, 2010, p. 23). Mediada por outros suportes de leitura e escrita, com usos específicos de interatividade, essa interação verbal culmina no surgimento de alguns gêneros emergentes.

Um novo gênero discursivo emergente é o digital, resultado desse recorrente movimento da “linguagem eletrônica” (MARCUSCHI, 2010; RIBEIRO, 2017). Diz respeito a novas formas de produção e circulação dos textos, ampliando o modo como estes se configuram e favorecendo sua criação contínua e constante. Em síntese, a linguagem digital reconfigura tipologicamente os textos, originando manifestações tais como as dos textos multissemióticos, hipermediáticos, multimidiáticos etc.

Juntamente com a emergência de novos suportes e novos recursos, mais confortáveis e mais ágeis, surgem novos leitores, mais rápidos e mais íntimos de todo tipo de material impresso ou registrado pela escrita. O suporte em que o texto se encontra também influencia a emergência de novos gêneros de escrita, e o leitor amplia seu leque de possibilidades de leitura à medida que entra em contato com esse suporte e gêneros reconfigurados, que por sua vez são híbridos. (RIBEIRO, 2017, p. 133).

Sob essa perspectiva, conforme já mencionado, o impacto da tecnologia é um dos principais fatores que contribuem para esse “discurso eletrônico”. Ao causar um efeito na linguagem, favorece o surgimento de gêneros emergentes, como os gêneros digitais. Para Marcuschi (2010, p. 16), existem três circunstâncias que tornam relevante a análise desses gêneros:

1) seu franco desenvolvimento e um uso cada vez mais generalizado; 2) suas peculiaridades formais e funcionais, não obstante terem eles contrapartes em gêneros prévios; 3) a possibilidade que oferecem de se rever conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa relação com a oralidade e a escrita.

São essas circunstâncias, portanto, que propiciam o surgimento dos gêneros digitais. E estes surgem de outros já existentes, mas são provenientes de outros suportes. Por isso é que é preciso repensar a relação entre a leitura e a escrita, isto é, os modos de produzir sentido, já que esses “novos modelos” integram outras formas de construção da linguagem, empregando elementos híbridos e semióticos nas produções verbais. Marcuschi (2010), ao afirmar que os gêneros emergentes surgem de outros já preexistentes, apresenta um quadro em que estabelece a relação que existe entre gêneros novos e antigos (Quadro 1).

Quadro 1 - Gêneros textuais emergentes na mídia virtual: suas contrapartes em gêneros preexistentes (MARCUSCHI, 2010, p. 37).

Gêneros textuais emergentes na mídia virtual suas contrapartes em gêneros preexistentes		
	Gêneros emergentes	Gêneros já existentes
1	<i>E-mail</i>	Carta pessoal/bilhete/correio
2	Chat em aberto	Conversações (em grupos abertos?)
3	Chat reservado	Conversações duais (casuais)
4	Chat ICQ (agendado)	Encontros pessoais (agendados?)
5	Chat em salas privadas	Conversações (fechadas?)
6	Entrevista com convidado	Entrevista com pessoa convidada
7	<i>E-mail</i> educacional (aula por <i>e-mail</i>)	Aulas por correspondência
8	Aula-chat (aulas virtuais)	Aulas presenciais
9	Videoconferência interativa	Reunião de grupo/conferência/debate
10	Lista de discussão	Circulares/séries de circulares (?)
11	Endereço eletrônico	Endereço postal
12	Blog	Diário pessoal, anotações, agendas

Com relação à lista elaborada por Marcuschi, convém assinalar que neste estudo não se abordarão pormenorizadamente cada um desses gêneros constantes no Quadro 1. Sua apresentação foi feita apenas para reiterar a afirmação de que, apesar desse paralelo realizado entre os gêneros emergentes e os reais, cada um destes possui sua especificidade e “nem sempre tem uma contraparte muito clara e não se pode esperar uma especularidade na projeção de domínios tão diversos como são o virtual e real-tradicional” (MARCUSCHI, 2010, p. 32).

Para caracterizar os gêneros emergentes, Marcuschi (2002) usa alguns argumentos que descrevem as características primordiais desses gêneros que surgem do ambiente virtual: 1) sua interatividade, uma vez que quase sempre são utilizados em tempo real (síncrono); 2) a possibilidade do uso de inserção de elementos visuais e sons, integrando recursos semiológicos ao texto; 3) uso de marcação de polidez e postura, marcados pelos *emoticons*, exigidos na comunicação rápida, interativa. Certamente, por mais que cada gênero digital emergente tenha sua peculiaridade nas formas de realização, há uma peculiaridade importante entre todos eles, que é o uso da escrita. Traço esse também observado por Marcuschi (2002, p. 14), que assim explica: “Aspecto reiteradamente salientado na caracterização dos gêneros emergentes é o intenso uso da escrita, dando-se praticamente o contrário em suas contrapartes nas relações interpessoais não virtuais”.

Esses gêneros que circulam nos suportes de mídia virtual imprimem, muitas vezes, alguns elementos que colaboram na materialização da linguagem (sons, imagens, movimento etc.). São elementos que acabam configurando-se em modos de dizer, enunciando o funcionamento de uma esfera de comunicação verbal e as escolhas feitas pelo sujeito que enuncia, perpassando por uma relação valorativa, isto é, axiológica. Nas palavras de Bakhtin (1981 *apud* ROJO (2013, p. 28),

[...] o que vai substancialmente definir a significação e o tema de um enunciado/texto é sobretudo a apreciação de valor ou a avaliação axiológica [...] que os interlocutores fazem uns dos outros e de si mesmos ou de seus lugares sociais e do conteúdo temático em pauta, que, apreciado valorativamente, transforma-se em tema (irrepetível) do enunciado.

Essas esferas de comunicação social que “formatam os modos de enunciar” (ROJO, 2013) valem-se de várias mídias para colocar em circulação os discursos. E é isso que dá surgimento, como o próprio termo indica, aos gêneros emergentes. Servindo como “laboratório”, esses domínios de produção se instauram como um lugar de processamento das informações.

Ora, os modos pelos quais o leitor tem acesso a esses textos, fazendo uso desses gêneros digitais, afetam diretamente seu processo de leitura e compreensão textual, já que o formato de texto disponível não é mais o mesmo na relação estreitada com o texto impresso (a forma de abordá-lo ou acessá-lo), mas, sim, o dos novos suportes, afetados por uma idiosincrasia vinculada à hipertextualidade.

Vale lembrar que o percurso feito pelo leitor para ler o texto está entremeado por uma relação muito particular que envolve seus interesses, suas escolhas. Escolhas que precisam ser consideradas no momento em que o leitor decide o trajeto da sua leitura, já que esta estará (neste ambiente virtual) atravessada pela “hipercomplexidade midiática”, isto é, o hipertexto.

Santaella (2007), ao abordar o tema da “hipercomplexidade”, aponta que o ambiente virtual apresenta ao leitor, no percurso de sua prática de leitura, uma série de informações que estão atravessadas por outras – como os *hiperlinks* –, acarretando modificações na estrutura do texto e provocando uma interatividade maior entre leitor e texto(s). Esses hipertextos instauram uma leitura não linear e apresentam outros caminhos ao leitor. Apenas a ele compete decidir qual trajeto percorrer. Portanto, as escolhas são afetadas por uma relação axiológica, porque têm a ver com o lugar ocupado por esse leitor nesse processo de produção de sentido da leitura, interferindo diretamente nos modos de ler e produzir sentido para o texto.

Recurso híbrido, dinâmico, o hipertexto, colabora para a mediação das relações entre os sujeitos neste tempo da virtualidade. Tende a redimensionar o texto numa outra perspectiva, por apresentar interfaces semióticas capazes de construir uma nova textualidade nos âmbitos da organização e apresentação textual (RIBEIRO, 2012; ZACHARIAS; COSCARELLI, 2016).

Os *links* que agora estabelecem uma relação atemporal com outras informações, levando a outros espaços dentro das práticas de leitura ocorridas na virtualidade, ajudam a desenhar as estratégias de sentido ao texto.

[...] as ligações para outros textos representam uma inovação sem precedente no modo de produzir textos. Os tais elos não só afetam diretamente a compreensão, como também influenciam o que deve ser destacado pelo leitor ou ignorado completamente. (XAVIER, 2010, p. 211).

O “hipertexto” é definido por alguns autores (ZACHARIAS; COSCARELLI, 2016; RIBEIRO, 2012; MARCUSCHI, 2010, 2017) como uma prática cuja característica também é a da leitura do livro impresso, por considerarem que toda leitura é hipertextual. Destacam que as notas de rodapé, as imagens, citações, referências etc, também levam o leitor em direção a outras leituras, a associações articuladas a outras informações, outros textos. Porém, essas relações estabelecidas mediante os “hipertextos digitais” (termo usado

pelos autores antes citados para diferenciar do “hipertexto”) propiciam uma dinamicidade maior entre leitor e leitura, pela facilidade e rapidez do acesso às informações. “Os hipertextos digitais, nesse sentido, contribuem para pensar a leitura em sua forma mais autêntica, uma vez que o próprio ambiente onde os textos se materializam convida o leitor a produzir diferentes e novas associações” (ZACHARIAS; COSCARELLI, 2016, p. 23).

Em suma, o texto abrigado nos ambientes virtuais, isto é, nos gêneros digitais, permite uma maior flexibilidade do leitor. Ele pode movimentar-se e navegar pelos hipertextos, numa ação descontinuada de idas e vindas. Pode construir seus próprios conteúdos, organizar suas leituras, deslocar, recortar, num processo dialógico e possível, em um mesmo texto. Assim, nesse processo de leitura/interação/refração e (re)construção, a leitura e os leitores vão construindo novos modos de ler e produzir sentido para a linguagem.

No lugar do códice impresso, portador do texto, surge uma “janela”, semelhante à televisão, de onde se pode mirar o texto, alterá-lo, copiá-lo, transferi-lo de lugar, sem, no entanto, ter acesso à sua materialidade, exceto se se considerar a tela como suporte de um texto virtual, provável, possível ao toque de um botão (ctrl +p). (RIBEIRO, 2017, p. 128).

Nesse contexto em que a linguagem se manifesta de modo versátil, quando mediada pelas ferramentas tecnológicas, a produção e recepção de textos tornam-se cada vez mais multimodais. Segundo Van Leeuwen (2011, p. 668, tradução nossa), a multimodalidade, ou o uso integrado “de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem [texto verbal], imagem, sons e música”, contribui para a formação de um novo perfil de leitor, que precisa saber relacionar e compreender essa integração na construção do texto. É o que destaca Ribeiro (2017, p. 130):

O leitor se adapta ao novo suporte, ao novo objeto de ler, e o novo objeto vai sendo refinado e projetado de acordo com as demandas do leitor, fundamentadas no uso. Trata-se, então, de um ciclo inteligente e versátil, ao qual qualquer ser humano deve estar acostumado.

Esse ciclo mencionado por Ribeiro (2017) no excerto apresentado também foi vivenciado pelos leitores da época de Gutemberg, quando do advento do livro impresso, que teve de se adaptar às formas, cores, tamanho de livros que antes não existiam nas suas práticas de leitura, já que do rolo ao códice os leitores buscavam, em meio a uma

leitura interdita (por conta do contexto social e cultural), familiarizar-se com esse suporte.

Chartier (2002, p. 24) pondera que esse novo “mundo” favorece uma tríplice ruptura: “propõe uma nova técnica de difusão da escrita; incita uma nova relação com o texto; impõe-lhes uma nova forma de inscrição”. Por isso, esse novo “leitor” que nasce de tal relação também se apresenta como um novo “escritor”, pelo fato de também instaurar novas formas de escrever e construir sentidos para o que pretende comunicar.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC–, documento de “caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”, (BRASIL, [2018], p. 7) orienta, em muitos dos seus eixos temáticos, que a escolha e a produção de textos construídos devem ser feitas considerando diferentes linguagens ou semioses, dentre elas os textos multimodais.

No eixo da leitura, por exemplo, o documento propõe que haja “uma interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, [2018], p. 71). Isto é, o leitor precisa “participar” desse processo de construção do sentido do texto, pois sua relação dialógica com os aspectos vai além da linguagem verbal, abrangendo os aspectos multimodais e multissemióticos da linguagem. É nessa relação de constante interação verbal e participação ativa do leitor que se percebe como ocorre a constituição da linguagem e dos sujeitos.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1997, p. 123).

A BNCC, na apresentação das sete competências específicas para o trabalho com a área de Língua Portuguesa e suas tecnologias, nomeia, para cada uma delas, habilidades a serem alcançadas. Dentre estas, destaca-se no âmbito deste estudo a competência 7 (sete), que reitera a importância da inserção dos letramentos digitais no trabalho com a linguagem. Veja-se:

- **Competência específica 7**

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho. Informação e vida pessoal e coletiva. (BRASIL, [2018], p. 482).

Fomentar essa competência significa colaborar para que os estudantes saibam lidar com as tecnologias e suas funcionalidades, utilizar as diferentes linguagens proporcionadas pelo ambiente digital e midiático e, para além disso, selecionar as informações de modo ético, a fim de produzir uma nova linguagem valendo-se de outras já apresentadas. Essa competência mobiliza conhecimentos importantes para que os alunos assumam um lugar importante nesse espaço de construção de outras linguagens, o lugar da “autoria”, seja por meio das produções colaborativas, seja por meio das produções coletivas. A expressão-chave dessa competência é a de que os alunos “aprendam a aprender” nesse espaço tão plural e com tantas informações capazes de afetar todas as esferas de cunho pessoal e coletivo.

5 Os desafios...

A cultura digital coloca muitos desafios a serem enfrentados na área educacional, sobretudo os relativos à necessidade de resistir às práticas discursivas que afetam o sujeito como ser histórico que ele é. Assim, por ser a grande mediadora entre homem e realidade natural e social, a linguagem não pode distanciar os novos discursos sobre TDICs da constituição do ser sujeito. O discurso é que torna essa mediação possível. Inscritos em uma ordem histórico-social, portanto, discursiva, os sujeitos precisam “subverter ao discurso da ordem” (FOUCAULT, 2004), isto é, às marcas inscritas no discurso e que delinea toda uma tradição cultural presente e constituída na memória discursiva.

Essa tradição cultural é, muitas vezes, marcada por uma formação ainda distante da linguagem digital. Frequentemente quase que se é forçado a aprender e a se inserir nessa ordem discursiva por uma sobrevivência de comunicação. Mas há muitos ainda que estão inscritos em um discurso pedagógico muito cartesiano, positivista, primando pela construção do texto apenas com elementos verbais, como se a produção da linguagem tivesse apenas uma via única.

Mas, outra direção é possível, com práticas cujo exercício da tecnologia é mútuo, junto com o aluno, incluindo, para o desenvolvimento das aulas, um planejamento das estratégias necessárias, sejam tecnológicas ou não.

Essa relação, estreitada entre os pares (professor-aluno, aluno-aluno), contribui para ressignificar a forma de ver o mundo e, sobretudo, compreender como as relações de produção da linguagem são construídas nesse espaço dialógico mediado pelas novas tecnologias. O uso crítico e consciente dessas ferramentas pelo professor, na escolha de qual recurso, em que momento e para qual finalidade, é o caminho para que as estratégias usadas no trabalho com as práticas de leitura e escrita assumam um lugar significativo na escola e, dessa forma, não sejam usadas apenas como um “pretexto” para seguir as tendências da “moda”.

Fundamental, neste ponto, transcrever aqui as palavras de Barreto (2001, p. 199-200, grifo nosso):

Novas tecnologias implicam novos modos de relação entre sujeitos cognoscentes e os objetos do conhecimento. Abrangem textos e leituras, ambos necessariamente plurais. Ainda que seja mais fácil (e por vezes muito tentador) “implicar” com esta pluralidade: colocar-se na condição de intérprete que, supostamente *formado, informa e enforma*. Ou formata.

O fazer pedagógico dos docentes precisa incluir a forte influência da cultura digital na constituição da linguagem contemporânea, em que emergem novos gêneros e uma nova relação dos leitores com esses novos suportes de leitura e escrita. Então, conforme dito no início deste artigo, reiteramos o fato de que, diante destas novas práticas de produção do sentido da linguagem, mediados pelos suportes digitais, é de extrema importância que no percurso das práticas pedagógicas, o professor busque dialogicamente, em um processo contínuo, conhecer os hábitos de leitura e o crivo cultural em que estes alunos/leitores estão inseridos, para que assim, as práticas de leitura e escrita sejam mais profícuas, neste tempo de tantos desdobramentos apresentados pela cultura digital.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rubens Queiroz de. O leitor-navegador. In.: SILVA, Ezequiel Theodoro da. FREIRE, Fernanda M. P. ALMEIDA Rubens Queiroz de.

AMARAL, Sergio Ferreira do (Coord.). **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003.

ANDRADE, I. Livros de ficção e encontros de blogueiros atraem jovens à Feira do Livro. **Correio Braziliense**, Brasília, DF, 22 jun. 2017. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2017/06/22/interna_diversao_arte,604110/programacao-da-feira-do-livro-nesta-sexta-22-6.shtml. Acesso em: 20 jun. 2018.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017. Cap. 2 e 6.

BAKHTIN, Mikhail M. A interação verbal. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 112-130.

BARRETO, Raquel G. As novas tecnologias e implicações na formação do leitor-professor. In: MARINHO, Marildes (org.). **Ler e navegar**: espaços e percursos de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura no Brasil, 2001. p. 199-214.

BEAUDOIN, Valérie. De la publication à la conversation: lecture et écriture électroniques. **Réseaux**, n. 116, p. 199-225, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base – ensino médio. Brasília, DF, [2018]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 fev. 2020.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Ed. Unesp; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (ed.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola, São Paulo, 2004.

GALLI, Fernanda Correa Silveira. Linguagem da internet: um meio de comunicação global. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos dos Santos

(org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. São Paulo: Cortez, 2010. p. 147-164.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Multicultural education: transforming the mainstream. In: MAY, Stephen (ed.). **Critical multiculturalism**. London: Falmer Press, 1999. p. 245-276.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Language education and multiliteracies. In: HORNBERGER, N. H. (org.). **Encyclopedia of language and education**. v.1. New York: Springer, 2008. p. 195-211.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 151-166.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. Texto da Conferência pronunciada na **50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo**, USP, São Paulo, 23-25 maio 2002. Disponível em:

https://conteudo.catolica.edu.br/conteudos/nbt_cursos/textos_praticas_digitais/tema_04/leituras/Tema%204%20-%20Saiba%20mais%20-%20G%C3%AAneros%20textuais%20emergentes%20no%20contexto%20das%20tecnologias%20digitais.pdf. Acesso em: 10/10/2021

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010. p. 15-80.

MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, Cláudia H.; MACIEL, Ruberval F. (org.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. ed. ampl. Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 31-50.

PINHEIRO, Petrilson A. Web 2.0 e saber-fluxo: novas questões de letramento digital. **Confluência** – Revista do Instituto de Língua Portuguesa, Rio de Janeiro, n. 37-38, p. 193-213, 2010.

PINHEIRO, Petrilson A. Construção multimodal de sentidos em um vídeo institucional: (novos) multiletramentos para a escola. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 19, n. 2, p. 209-224, 2015.

PINHEIRO, Petrilson A. Sobre o manifesto “A pedagogy of multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 55, n. 2, p. 525-530, maio-ago. 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Novas tecnologias para ler e escrever**: algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula. Belo Horizonte: Editora RHJ, 2012.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela: letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2017. p. 124-150.

ROJO, Roxane (org.). **Escola conectada, os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

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

VAN LEEUWEN, Theo. Multimodality. In: SIMPSON, J. (ed.). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. New York: Routledge, 2011. p. 668-682.

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 170-180.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro; COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender: letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.



**CHAMADA
TEMÁTICA**

Revista
Diálogos
(RevDia)

Cultura digital e os gêneros emergentes da contemporaneidade

ABSTRACT:

In this article, a bibliographic review is carried out and it seeks to discuss the collaboration of digital culture in the advent of emerging genres and new practices of reading and understanding the text in contemporary times, in view of the hypermedia environment. To do so, we will use authors such as Bakhtin (2006, 2017), Monte Mór (2015), Rojo and Moura (2019), Pinheiro (2016), Cope and Kalantzis (2000), Marcuschi (2010), Chartier (1999, 2002), for theoretical understanding of discourse genres, critical literacies, multiliteracies, hypertext, etc. We will also seek to reflect on the challenges faced by the professor in the face of this new context which will contribute to the writing of my doctoral thesis.

KEYWORDS:

Digital culture; Emerging genres; Multiliteracies.