



LETRAMENTO DIGITAL TRANSMIDIÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Transmediatic digital literacy and foreign language teaching

Heri Pontes

Doutora em Linguística

Universidade Federal de Pernambuco – Pernambuco – Brasil

heri.pontes@ufpe.br

<http://orcid.org/0000-0001-5181-4731>

Resumo

Este artigo reflete sobre a natureza do letramento digital transmidiático e os desafios que oferece para a presente prática pedagógica sobretudo no ensino de línguas estrangeiras. Início a discussão refletindo sobre algumas tendências de mudança na ordem societal que podem fornecer parâmetros para entendermos o fenômeno das narrativas transmidiáticas no contexto da cultura de convergência. As narrativas transmidiáticas são um evento comunicativo em si e destaco aqui alguns elementos que acredito serem importantes no trabalho de construção da consciência crítica e letramento dos jovens e crianças nos usos de linguagem e mídia que perfazem essa prática sociodiscursiva e podem ser adotados em sala de aula em consonância com os espaços alternativos e criativos de aprendizado propiciados pelo universo das narrativas transmidiáticas.

Palavras-chave: Letramento digital; narrativas transmidiáticas; cultura da convergência; discurso; competência intercultural.

Abstract

This article reflects upon the nature of the transmediatic digital literacy and the challenges they raise to the present pedagogical practice, especially to the foreign language pedagogy. I start talking about some global tendencies in the societal order that may offer some parameters to the understanding of the phenomenon of transmediatic storytelling in the context of the so-called convergence culture. Transmediatic storytelling are communicative events and as such some elements can be emphasized as I believe they are important in the work of the construction of the critical awareness and literacy of youngsters and children when using language and media as technologies in this sociodiscursive practices. Not to mention that these elements can also be used in classroom in agreement with what these social actors do outside school, in other alternative spaces of creative knowledge provided by transmediatic storytelling.

Key words: Digital literacy; transmediatic storytelling; convergence culture; discourse; intercultural competence.

INTRODUÇÃO

Considerando que vivemos num mundo altamente complexo, fragmentado, diverso e multicultural, mediado pela linguagem e por novas tecnologias de comunicação, e que as práticas de letramento são chave para que participemos das mais variadas práticas socioculturais, o que se deve ensinar nas aulas de língua, particularmente, nas aulas de língua estrangeira?

Depois de refletirmos sobre a relação letramento e desenvolvimento global e pobreza, e de como as pessoas estão usando a língua nas mais variadas práticas socioculturais, lancei a pergunta-problema acima para reflexão das minhas alunas e alunos da disciplina de Linguística Aplicada à Língua Inglesa na Universidade Federal de Pernambuco, numa atividade online na plataforma Google Classroom. Não é uma questão fácil de ser respondida, reconheço!

De ‘pensamento crítico’ ao ‘uso de plataformas digitais’, as respostas da turma foram bem variadas. Contudo, o que me chamou a atenção foi o fato de que, mesmo fazendo parte da cultura digital e de suas plataformas, o fenômeno das narrativas digitais transmidiáticas e a própria convergência tecnológica não foi mencionado nas respostas da turma, conceitos desafiadores que marcam as transformações de nossos tempos e impactam diretamente a relação ensino-aprendizagem.

Desse modo, esse artigo busca refletir modestamente sobre a importância do letramento transmidiático e seus possíveis impactos no ensino de línguas estrangeiras, uma vez que a reboque do que está acontecendo nas comunidades de conhecimento da cultura popular, as escolas ainda estão preocupadas em formar indivíduos autônomos, capazes de desempenhar apenas certas habilidades e competências linguísticas (escrita, leitura, fala e compreensão oral), não levando em conta a formação de indivíduos que integram muito mais os meios e plataformas de comunicação, que se baseiam numa inteligência coletiva ou comunitária, e que promovem uma cultura participativa, a exemplo das experiências que vem acontecendo na chamada cultura de convergência (Jenkins 2008).

A estrutura desse artigo segue da seguinte forma: No bloco a seguir, reflito sobre algumas tendências nas ordens do discurso que refletem as mudanças sociais na pós-modernidade e como estas se relacionam. No bloco posterior, discuto sobre alguns desafios do letramento transmidiático em sala de aula de língua estrangeira e como estes podem contribuir para o fazer pedagógico, seguido das considerações finais e referências bibliográficas que serviram de base teórica para esta reflexão.

Tendências de mudança sociocultural: democratização, commodificação, tecnologização

Como capturar e entender as mudanças socioculturais contemporâneas? Para iniciarmos essa discussão é fundamental que compreendamos um aspecto essencial de nossa existência como sociedade, a saber, a realidade em que vivemos, ou mais precisamente, a realidade da vida cotidiana. Em sua análise sociológica e fenomenológica sobre a construção da realidade da vida cotidiana, ou mais precisamente, sobre o conhecimento que dirige a conduta da vida diária, Berger; Luckman (1985) procuram esclarecer que realidade é esta tal como é acessível ao senso comum dos membros ordinários da sociedade e que fazem sentido para estes na medida em que forma um mundo coerente.

O mundo da vida cotidiana não somente é tomado como uma realidade certa para os membros ordinários da sociedade na conduta subjetivamente dotada de sentido que imprimem a suas vidas, mas é um mundo que se origina no pensamento e na ação dos homens [pessoas] comuns, sendo afirmado como real por eles [e elas] (BERGER; LUCKMAN, 1985, p.36)

Considerada pelos autores como a realidade por excelência por ser objetivada, factual e compulsória, é na vida cotidiana que se dá a produção legítima do conhecimento, a interação entre as pessoas e a comunicação com os outros, elementos estes imprescindíveis para a construção desta realidade. Além disto, a realidade da vida cotidiana apresenta-se para os indivíduos como um mundo intersubjetivo, um mundo do qual participamos com outros indivíduos. Esta intersubjetividade diferencia-se, portanto, de outras realidades que porventura tenhamos consciência (BERGER; LUCKMAN, 1985, p.40).

Nessa vida ordinária vivemos em interdependência, e esta interdependência é que faz esse carácter especial da vida cotidiana ter sentido, pois

a atitude natural é a atitude da consciência do senso comum precisamente porque se refere a um mundo que é comum a muitos homens [pessoas]. O conhecimento de senso comum é o conhecimento que eu partilho com os outros nas rotinas normais, evidentes na vida cotidiana” (BERGER; LUCKMAN, 1985, p. 40).

Neste cenário da vida cotidiana partilhamos socialmente o conhecimento que é objetivado através da linguagem, sistema de sinais mais importante da sociedade humana, pois está no campo da significação e tem a capacidade de transcender completamente o ‘aqui’ e o ‘agora’ (BERGER; LUCKMAN, 1985, p. 56-59). Dada a relação dialética entre linguagem e estrutura social, ou seja, os fenômenos sociais influenciam a linguagem em uso e vice-versa, Fairclough (2001) chama a atenção para algumas tendências de mudança em progresso nas ordens do discurso e como estas se relacionam a mudanças socioculturais mais abrangentes, a saber, a democratização, a comodificação e a tecnologização. De acordo com o autor,

as duas primeiras tendências referem-se a mudanças efetivas nas práticas do discurso, enquanto a terceira sugere que a intervenção consciente nas práticas discursivas é um fator cada vez mais importante na produção para a mudança.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 247).

Olhar para tais mudanças para entender as transformações socioculturais contemporâneas é um meio altamente abstrato, como sugere o autor, contudo, é um caminho para se identificar padrões nos processos complexos e contraditórios das mudanças discursivas em progresso, um modo de explicar como tais tendências interagem entre si, e como podem se configurar nos processos de luta hegemônica sobre a estrutura das ordens do discurso (FAIRCLOUGH, 2001, p. 248), sem mencionar nas posturas epistêmicas e afetivas que permeiam tais tendências e outras em andamento que vem se tornando paradigma, tal como a cultura da convergência em si.

A tendência de **democratização** diz respeito a “retirada de desigualdades e assimetrias dos direitos, das obrigações e do prestígio discursivo e linguístico dos grupos de pessoas” e esta tem sido um parâmetro importante de mudança nas últimas décadas. De acordo com o autor, cinco áreas de democratização discursiva foram analisadas, e como estas tem impactado nas estruturas sociais (e vice-versa), a saber, (a) as relações entre línguas e dialetos sociais, (b) o acesso a tipos de discurso de prestígio, (c) a eliminação de marcadores explícitos de poder em tipos de discurso institucionais com relações desiguais de poder, (d) a tendência à informalidade das línguas nas interações, e

(e) a mudança nas práticas referentes ao gênero social na linguagem (FAIRCLOUGH, 2001, p. 248).

Quanto à (a), Fairclough (2001) afirma que não se trata de proclamar uma ‘utopia linguística’, mas de reconhecer que as lutas sociais têm permitido o acesso das variedades sociais a outras esferas de poder nos media que antes, historicamente, não tinham acesso, como no caso das línguas não padrão, a nível local e nacional, e até mesmo outras variedades do inglês, internacionalmente, como é o caso da hegemonia do inglês britânico ou americano comparado a outras ‘línguas inglesas’ no mundo ou ‘world Englishes’ (c.f., por exemplo, SEBBA, 2009).

Nesse sentido, a democratização tem sido uma força propulsora real de mudança e acesso a (b) tipos de discurso de prestígio e nestes, a posições de sujeitos de prestígio e poder para falantes de variedades não padrão e marginalizados (por exemplo, imigrantes, mulheres, grupos de certas cidades estigmatizadas pelo sotaque, dentre outros). Como o autor destaca, a questão mais importante aqui é o acesso a instituições (como por exemplo, as universidades, os media, dentre outras) e as posições de poder dentro delas e o acesso ao discurso por esses atores sociais marginalizados é apenas uma parte dessa mudança (FAIRCLOUGH, 2001, p. 250)

Quanto a (c), Fairclough (2001, p. 250) identifica a eliminação total ou aparente de marcadores explícitos de hierarquia e assimetria de relações de poder em tipos de discursos institucionais nos quais as relações de poder são desiguais, tais como na interação médico-paciente, docente-discente, chefe-empregada, pai-filho, dentre outros. Entre os muitos tipos de marcadores nessa categoria estão, por exemplo, as formas assimétricas de tratamento, diretivos diretos (por exemplo, imperativos), sendo substituídos por formas mais indiretas e sensíveis à ‘face’ (BROWN; LEVINSON, 1978); assimetrias no direito de fazer certos tipos de contribuição, como os tópicos de iniciação e perguntas; uso de participantes poderosos de vocabulário inacessível a outros; dentre outros, sendo, portanto, um campo de luta.

No que diz respeito à (d), Fairclough (2001) enfatiza que a tendência de eliminar marcadores explícitos no discurso está ligada à tendência da informalidade.

Uma manifestação central da informalidade crescente é a forma com que o discurso conversacional tem e está sendo projetado de seu domínio primário nas interações pessoais da esfera privada para a esfera pública. A conversação está colonizando a mídia, (Kress, 1986; Fowler, 1988b), vários tipos de discurso profissional/público, educacional, e outros (...). (FAIRCLOUGH, 2001, p. 252)

O autor, portanto, aponta para um processo de reestruturação importante entre os limites dos domínios público e privado que se confundem, bem como para a mudança na relação entre o discurso falado e discurso escrito em que predominantemente a fala tem influenciado a escrita.

No que se refere a (e), Fairclough (2001, p. 252) destaca que este domínio da democratização tem sido uma arena de luta relevante nas relações de gênero nas últimas décadas uma vez que as mulheres têm sido relegadas à marginalização nas sociedades patriarcais, e há visivelmente assimetria entre homens e mulheres nos usos de linguagem, largamente documentados em estudos. Estas assimetrias se apresentam em favor dos homens quanto por exemplo, em relação ao tempo de fala, ao início dos tópicos, à probabilidade de interrupção, ao uso de termos genéricos masculinos para indicar neutralidade, dentre outros elementos. A intervenção consciente de muitos atores sociais nessa esfera de luta democrática visa contribuir para a diminuição de práticas antidemocráticas e discriminatórias na estrutura social que se manifestam visivelmente na língua em uso.

A tendência da **comodificação** diz respeito

ao processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo. (FAURCLOUGH, 2001, p. 255)

Esse é o caso de setores como as artes e a educação que influenciados por uma cultura empresarial passaram a ver seu público como ‘clientes’ e a definirem a si próprios como ‘indústrias’ ou ‘empresas’, sobretudo no setor privado, afetando, desse modo a própria natureza das relações sociais entre as partes e a construção de identidades dos atores sociais ali envolvidos. Segundo Fairclough (2001, p. 255), a comodificação coloniza as ordens do discurso institucional e mais largamente a ordem do discurso societária por tipos de discursos associados à produção de mercadorias, como vem ocorrendo na educação e no discurso educacional globalmente.

Fairclough (2001, p. 256) ressalta que a grande problemática do discurso educacional comodificado é a incongruência gerada pela natureza entre duas esferas particularmente distintas, uma ambiguidade generalizada na tentativa de amalgamar identidades tão particulares, tais como as de ‘estudante’ e ‘cliente’ ou as de ‘docente’ e ‘prestador de serviço’. Quanto aos/às estudantes,

de um lado, tenta se dar um papel ativo ao aprendiz como ‘cliente’ ou ‘consumidor’ de suas necessidades e capazes de selecionar cursos que venham ao encontro de suas necessidades. Por outro, esses mesmos atores são construídos no papel passivo de elementos ou instrumentos de produção (...) para treinar habilidades ou competências requeridas, com cursos concebidos em torno de metas (...). (FAIRCLOUGH, 2001, p. 256)

O autor (Fairclough 2001, p. 256-8) destaca ainda que o discurso educacional comodificado é permeado por uma lexicalização instrumental, dominada por um vocabulário de ‘habilidades’ e ‘competências’ que ajudam a comodificar o conteúdo da educação linguística em unidades e vendê-la como mercadoria. Do mesmo modo, essa mesma lexicalização instrumentalizada aponta para uma visão de língua altamente normativa, como um conjunto determinado de práticas.

Outro aspecto relevante da comodificação do discurso educacional apontado por Fairclough (2001, p. 258) é a própria questão do gênero discursivo, pois a educação é apenas umas das áreas ou ordens do discurso que são colonizadas pelo discurso publicitário, discurso estratégico por excelência, e como consequência, há uma proliferação de tipos de texto que conjugam aspectos da publicidade com aspectos de outros gêneros do discurso. Lembro aqui que os gêneros são eventos comunicativos e práticas sócio-históricas e não apenas formas estruturais ou linguísticas, pois existem na medida em que as atividades comunicativas humanas existem. Como produtos da coletividade, “os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (MARCUSCHI, 2002, p. 19). Nós nos comunicamos através dos gêneros textuais/discursivos.

No discurso publicitário contemporâneo de mercadoria, vários recursos semióticos e multimodais são utilizados, sobretudo o aspecto visual é explorado pelos publicitários para simular um estilo de vida e provocar a harmonização entre ‘o produto’ e sua ‘comunidade de consumo’. Trata-se, portanto de construir uma imagem noutra sentido, ou seja, são modos de apresentar publicamente as pessoas, as organizações, e as mercadorias e a construção de identidades e/ou personalidades para elas muito mais imediata e impactante que pelas palavras. Desse modo, produtor/a, produto e consumidor/a são reunidos como coparticipantes num estilo de vida, uma comunidade de consumo (FAIRCLOUGH, 2001, p. 259).

Apesar da supremacia aparente da imagem visual, é importante ressaltar que a informação veiculada no discurso publicitário não pode ser desprezada, pois esta pode ser extremamente estratégica e persuasiva. Segundo Fairclough (2001, p. 263),

sob a influência da publicidade como modelo de prestígio, a combinação de informação e persuasão está se tornando naturalizada, as distinções entre elas em ordens do discurso estão desaparecendo e, como consequência a natureza da informação está mudando radicalmente.

Quanto à tendência da **tecnologização**, seguindo a reflexão de Foucault sobre as tecnologias de poder que estão à serviço do ‘biopoder moderno’ influenciando a vida das pessoas, Fairclough (2001, p. 264) afirma que essas tecnologias podem ser estendidas ao discurso e a tecnologização do discurso, como características das ordens do discurso modernas. Exemplos dessas tecnologias de discurso seriam a entrevista, o ensino, o aconselhamento, a publicidade, e como Jenkins (2008) destaca, as narrativas transmidiáticas.

Fairclough (2002, p. 264) sugere que esses elementos seriam tecnologias do discurso porque nas sociedades modernas eles têm assumido um caráter transcontextual pois são considerados como recursos ou conjunto de instrumentos que podem ser usados para conseguir uma variedade ampla de estratégias em diversos contextos. Além do mais, essas tecnologias discursivas são usadas em instituições específicas por agentes sociais designados e contam com seus próprios agentes ou tecnólogos que treinam e transmitem técnicas específicas. A exceção, como veremos, está acontecendo com a expansão do universo transmidiático com a democratização na participação dos atores sociais, em que o público (fãs) cria e expande esse mesmo universo para outros domínios, envolvendo muitas vezes a simulação da simetria de poder com as instituições e a informalidade do discurso como estratégias.

As tecnologias discursivas são planejadas estrategicamente para terem certos efeitos sobre o público consumidor pelos detentores do poder institucional, daí estas tecnologias estabeleceram uma relação íntima entre o conhecimento sobre linguagem – discurso – semioses – poder e produzirem mudança discursiva consciente, como afirma o autor (FAIRCLOUGH, 2001, p. 264-5). Porém, apesar das tecnologias discursivas envolverem a simulação para propósitos estratégicos e instrumentais de significados interpessoais e práticas discursivas, a democratização discursiva por parte destas instituições promovem acesso parcial ou restrito ao seu produto pelo seu público

consumidor como Jenkins (2008) aponta, como no caso de franquias de obras como Star Wars, Matrix, ou Harry Potter. Nada é por acaso na lógica neoliberal de mercado! O mercado percebeu uma nova identidade e comportamento desse público consumidor ideal como sendo “ativo, comprometido emocionalmente e parte de uma rede social” e pertencente a uma nova “economia afetiva” (JENKINS, 2008, p.51).

Nesse planejamento estratégico das tecnologias discursivas, as narrativas transmidiáticas têm apontado para um investimento com conteúdo político e ideológico específico, ou seja, parece que essa tipologia textual tem saído mais da esfera privada e alcançado espaços públicos mais diversos no intuito de influenciar mais a vida das pessoas. Na cultura de convergência, as narrativas têm se mostrado um campo de luta pois significam um contramovimento autoral, produzido pelo próprio público consumidor, o qual tem usado essa tecnologia do discurso como forma de cultura cooperativa na criação de universos e participação nas esferas de poder. Ressalto que as narrativas são instrumentos potentes, atraentes, fáceis de serem produzidas, uma vez que ouvimos e contamos histórias desde a nossa tenra infância, sendo a nossa primeira forma de letramento (uso da linguagem) fundamental em todas as culturas humanas e o principal meio pelo qual exercemos nossa criatividade e tentamos ressignificar nossas experiências diárias. As narrativas perpassam vários gêneros textuais/discursivos!

O despertar para o letramento transmidiático em sala de aula de línguas estrangeiras

As novas tecnologias de informação têm causado um tremendo impacto sociocultural globalmente e afetado a vida social tanto no nível micro (indivíduos) quanto no nível macro (instituições tais como, a indústria do entretenimento e a educação, por exemplo). Elas também simbolizam todas as transformações relevantes da nossa era, tais como a descentralização, a interatividade, a multimodalidade, a transnacionalidade e a transculturalidade, sem mencionar o efeito nas práticas sociocomunicativas e discursivas que tem permitido a emergência de novos estilos e gêneros, dependendo do propósito comunicativo dos indivíduos e grupos sociais (GRUBER, 2008, p. 54).

A grande questão é que as pessoas estão aprendendo a lidar com essas novas tecnologias fora da sala de aula gerando ações coletivas, tais como, a solução de problemas, a deliberação pública e a criatividade alternativa (JENKINS, 2008, p. 237).

Em se tratando do público mais jovem, estes grupos já crescem cercados por tecnologias digitais e lidando com plataformas múltiplas, mas precisando desenvolver letramento crítico na interação com esses instrumentos. Essa realidade não pode continuar sendo ignorada pelas instituições de ensino e não ser integrada aos seus programas educativos. É preciso entender como está se dando essa nova realidade da vida cotidiana colonizada pelas novas mídias e os desafios que ela nos impõe no que diz respeito às pedagogias de letramento.

Nesse sentido, comungo com autores tais como Cope; Kalantzis (2000, p. 5) ou mais precisamente o grupo de pesquisadores/as conhecido como *The New London Group* que critica a pedagogia do letramento centrado no uso da linguagem tradicional *per se* frente às mudanças socioculturais contemporâneas e impulsionadas pelas tecnologias de comunicação que têm desafiado radicalmente a própria natureza do sujeito das pedagogias tradicionais de letramento. Os autores sugerem que o termo ‘multiletramentos’ encapsula melhor a emergente ordem global, cultural e institucional ao se engajar melhor com a multiplicidade de canais de comunicação e mídia por um lado; e por outro, abranger a crescente saliência cultural e diversidade linguística.

A pedagogia dos multiletramentos propõe que a linguagem verbal, bem como outros modos de significação, são recursos representacionais dinâmicos, constantemente (re) produzidos pelos seus usuários enquanto trabalham para atingir vários propósitos culturais a depender dos contextos de produção. Há na verdade uma crescente multiplicidade e integração nos modos de produção de significado em que o elemento textual está relacionado ao elemento visual, e este ao espacial, e este ao comportamental, e assim por diante. Como os autores apontam, esse processo é particularmente importante na mídia, multimídia e hipermídia eletrônica em que o significado é entendido como multimodal.

Portanto, tomo aqui letramento nesse mesmo sentido de multiletramentos, tendo em vista a configuração complexa e multifacetada de nossa sociedade que não suporta mais uma pedagogia tradicional de ensino de línguas. O primeiro desafio trata-se, portanto, o de entender o conceito do letramento transmidiático que perpassa o uso e a interação entre essas novas tecnologias digitais potencializadas pela internet (sistemas de softwares, jogos, televisão, cinema, celulares, redes sociais, dentre outros) e a construção de significados. De acordo com Jenkins (2008) e Scolari (2013), a compreensão mais produtiva do conceito é entendê-lo através da função ou papel que os mundos narrativos

cumprem nesse universo, ou seja, uma prática social produtiva e interpretativa de produção de sentidos que se baseia em histórias através da combinação de linguagens, meios, experiências e plataformas com a participação efetiva e integrada da audiência. Em outras palavras, o que os jovens estão fazendo e compartilhando nessas mídias? Eles/as, antes consumidores/as, produzem e distribuem conteúdo, criando para si mesmos/as nova identidade, e passando a ser considerados/as ‘prosumidores/as’ (consumidores/as + produtores/as) ao apropriarem-se de seus personagens favoritos em suas narrativas, expandindo-as.

Segundo Scolari (2013), grosso modo, as coordenadas que definem as narrativas transmidiáticas seriam: (a) a expansão do relato através de vários meios e (b) a colaboração dos/as usuários/as no processo expansivo. Essas coordenadas fariam qualquer pessoa entender de forma mais simples o conceito, mesmo reconhecendo que outros/as autores/as como Jenkins (2008) apontam outras características. Desse modo, essas narrativas seriam tipos de histórias que se desprenderiam do seu relato inicial através de vários meios e plataformas, e nas quais os/as usuários/as assumem um papel ativo no processo de expansão.

Trago aqui o argumento de que as narrativas transmidiáticas representam na contemporaneidade a compreensão concreta das práticas de letramento em contextos sociais reais e não idealizações generalizadas na prática pedagógica. Sigo Street (1995), ao defender que as práticas de letramento são práticas de natureza social, múltipla e transcultural. Isto significa dizer que oralidade, leitura e escrita estão localizadas dentro de práticas sociolinguísticas que dão a essas dimensões da linguagem significado, ao invés de meras convenções sociolinguísticas usadas como ilustrações através de exemplos hipotéticos ou ainda, representações em termos idealizados ou prescritivos no discurso educacional (STREET, 1995, p. 3).

Com isso, uma importante questão levantada por Street (1995) e que será corroborada por Jenkins (2008) de certo modo, é a de que as práticas de letramento não são neutras ou muito menos uma habilidade técnica a ser aprendida, mas práticas ideológicas implicadas em relações de poder e situadas em significados e práticas socioculturais. Jenkins (2008, p. 229), por exemplo, ao descrever a revolução causada pela franquia do personagem Harry Potter, sugere que no fundo, esse movimento trata-se da luta sobre os direitos que temos sobre ler e escrever (e falar!) a respeito dos mitos culturais, ou seja, uma luta sobre o letramento, visto pelo autor como o que pode ser feito

tanto com o material impresso, como no caso dos livros de Harry Potter, como também no caso de outras mídias (cinema, jogos etc.). Ele segue questionando o direito de acesso para participar da cultura e em quais condições.

Uma reiteração significativa feita por Jenkins (2008, p. 251) sobre as narrativas transmidiáticas que deve impactar o fazer pedagógico nas aulas de língua estrangeira é a de que o público infanto-juvenil está ensinando a si próprio informalmente, fora da sala de aula, o que precisa saber para se tornar participante pleno da cultura de convergência. Isto quer dizer que educadores/as devem valorizar o conhecimento produzido nos espaços recreativos de aprendizado, desmistificando então o próprio processo criativo que não fica exclusivo ou restrito aos espaços institucionais de letramento formal.

Decorrente do que observamos acima, outro desafio importante que as narrativas transmidiáticas apresentam para o fazer pedagógico nas aulas de língua estrangeira são os elementos que incorporam dos letramentos da vida real no processo de ensino-aprendizagem, a saber, o envolvimento (leitores/as leem e escrevem sobre o que se identificam, sobre o que gostam, sobre o que lhes é significativo), a criatividade (na criação de conteúdo a partir do conhecimento prévio e experiências com outros textos), a participação (que é própria e efetiva a partir das convenções sociolinguísticas e transmidiáticas, e expectativas para a organização do fluxo de mensagens, textos e conteúdo para que usuários/as possam reconhecer diferentes propósitos comunicativos e seguir ideias), e a cooperação (que é indistinta de um mundo social particular e comunitário). No processo criativo e comunitário das narrativas transmidiáticas, a linguagem se torna, grosso modo, uma tecnologia pois permite que estas mesmas histórias se transformem num instrumento altamente complexo ao proporem interpretações de mitos culturais e posicionem seus participantes como agentes que também estabelecem e produzem conhecimento.

A propósito da relação das narrativas transmidiáticas com a língua e a cultura, reforçamos aqui a compreensão de que cultura e língua são indissociáveis. Desse modo, fatores culturais potencialmente influenciam nossa percepção, linguagem, aprendizado e comunicação. Particularmente no que tange ao uso de língua estrangeira, as práticas de letramento em nossa língua materna (L1) influenciarão diretamente os usos de linguagem na língua estrangeira em questão (L2), pelos esquemas ou modelos que aprendemos a priori. O estudo das diferentes características ou preferências retóricas usadas pelos/as usuários/as de L1 e L2 na oralidade e na escrita, nos diferentes gêneros perpassados pelas

narrativas transmidiáticas, pode se mostrar frutífero nesse caminho desafiador do aprendizado. Mais isto é uma proposta de discussão para outro momento que não cabe no escopo deste trabalho.

Como eventos comunicativos produzidos por indivíduos, as narrativas transmidiáticas trarão percepções e crenças sobre práticas normativas e valores culturais situados. Essas mesmas práticas e valores podem causar desentendimentos, discordâncias ou até mesmo hostilidades. Como Corbet (2004, p. 308) indica, muitos dos estudos sobre discursos interculturais (comunicação produzida entre indivíduos de culturas diferentes) se concentram nos diferentes estilos de comunicação que resultam de valores divergentes que interlocutores trazem para a interação. Longe de serem um evento discursivo uníssono, as narrativas transmidiáticas precisam ser estudadas nas aulas de língua estrangeira para podermos identificar quais são os padrões que facilitam ou dificultam a comunicação nas comunidades discursivas que as produzem, bem como as relações sociais criadas por estes padrões, visto que os atores sociais que produzem as narrativas não são indivíduos que estão produzindo inadvertidamente *scripts* culturais num espaço politicamente neutro. Pelo contrário, esses indivíduos estão usando a linguagem para asseverar a legitimidade e os valores positivos de suas identidades sociais e coletivas, assim como as perspectivas a elas relacionadas num jogo de poder que reflete e reproduz as incertezas de um mundo social em transição onde grupos sociais estão em conflito por *status* e recursos. (BAILEY, 2000 *apud* CORBET, 2004, p.308)

Nas últimas décadas, as pesquisas sobre comunicação intercultural podem nos apontar caminhos para lidarmos com muitos dos desentendimentos e conflitos que emergem na comunicação intercultural ao nos ensinarem algumas competências e valores aprendidos nessa realidade social definida por autores como Bernnet (2000 *apud* CORBET, 2004, p. 309) como ‘supercomplexa’, uma vez que é marcada não somente pela superabundância de informação, mas também pela necessidade de reorientarmos nossos sistemas valores. Eventos comunicativos que envolvem interlocutores de diferentes culturas certamente contribuem para esta realidade supercomplexa nos encontros interculturais que requerem dos participantes das interações a reorientação dos seus sistemas de valores e crenças. O autor argumenta que se estes participantes estão preparados para esta reorientação para o mundo, a interação destes mesmos interactantes será feita de forma mais produtiva no discurso intercultural. Cabe à instrução formal na aula de língua estrangeira identificar e ensinar a competência intercultural como também

encorajar os participantes a adquiri-la (CORBET, 2004, p. 309) no contexto das narrativas transmidiáticas enquanto eventos comunicativos.

Tomo como base para a noção de competência intercultural um dos mais importantes conceitos organizadores nas Ciências Sociais que fora desenvolvido nas últimas décadas por Hymes (2000), a saber, o conceito de competência comunicativa que contém seu congêneres, ou seja, a noção de competência intercultural. Como podemos observar, a competência intercultural abrange o conjunto de conhecimentos e habilidades que os usuários da língua trazem para a interação. Isto significa dizer que a competência comunicativa envolve não apenas o conhecimento do código linguístico, mas também o que dizer a quem, e o como dizer de forma apropriada em dada situação. Além do mais envolve também o conhecimento sociocultural que os usuários da língua (e da cultura onde estão inseridos) precisam ter (expectativas socioculturais) para serem capazes de usar e interpretar os signos e formas linguísticas (SAVILLE-TROIKE, 2003, p.18).

No que diz respeito ao conjunto de conhecimentos e habilidades que os usuários utilizam nas interações, Saville-Troike (2003, p. 18) nos lembra que estes vão desde o domínio do conhecimento necessário *per se* quanto às expectativas quanto ao que dizer, a quem dizer, quando dizer, quando ficar em silêncio, a quem se dirigir na interação, como falar com pessoas que ocupam diferentes papéis e *status* na interação, quais são os comportamentos verbais e não verbais mais apropriados em certos contextos, quais são as rotinas para a troca de turno nas interações, como perguntar, como responder, como cooperar, dentre outros atos de fala e tudo que envolve os usos de linguagem em contextos específicos. Como se pode observar, as narrativas transmidiáticas são um material frutífero para pesquisa linguístico-discursiva em sala de aula de língua estrangeira!

À medida que o público infanto-juvenil se apropria de forma cada vez mais significativa das tecnologias de informação em suas vidas, um outro desafio posto diante do universo transmidiático seria o de educar esse mesmo público para o letramento midiático em si para que possam identificar, em termos textuais, como a Internet media a representação do conhecimento, o enquadramento do entretenimento, e a conduta da comunicação (LIVINGSTONE, 2000). Como Clark et al (1996), acredito que o desenvolvimento de uma consciência crítica do mundo deve ser o principal objetivo da educação, incluindo a educação linguística. Isto significa dizer que esse mesmo público deve ser ensinado para além do sistema linguístico, ou seja, devem ser educado para desenvolver a consciência crítica de que as práticas linguísticas são moldadas e moldam

as relações sociais e as relações de poder. Esta formação de uma consciência crítica do mundo está em consonância com a construção/formação de uma consciência intercultural como argumentei acima, em sala de aula de língua estrangeira, “visto que o ritmo acelerado e o grande volume de consumo que a cultura moderna exige de nós tornam o discernimento verdadeiro mais difícil” (JENKINS, 2008, p. 277).

Para a formação de uma conscientização crítica dos usos de linguagem e como esta é perpassada por relações de poder naturalizadas, gostaria de retomar aqui, em linhas gerais, as implicações pedagógicas sugeridas por Clark et al (1996) em se adotar uma análise crítica da linguagem em uso com vistas ao discurso emancipatório, abordagem que acreditamos responder a certas inquietações teóricas, políticas e sociais de nossa era, pois esta tem um compromisso explícito em desvelar as relações de poder desiguais que perpassam os usos de linguagem, uma vez que o discurso, ou seja, os usos de linguagem nas interações verbais enquanto prática social em si mesmo, é uma prática de luta e não apenas de meras convenções linguísticas utilizadas por produtores e intérpretes dos textos.

De acordo com os autores (CLARK et al. 1996, p. 48), analisar o discurso em relação às lutas sociais em que está inserido permitirá que os atores sociais desenvolvam uma natureza socialmente estruturada e estruturante do discurso. O foco estaria na forma como o discurso é moldado por relações de poder desiguais e o objetivo da análise e formação dos/das aprendizes seria propiciar o desenvolvimento da consciência de como as pessoas estão posicionadas nesse mesmo discurso. A consciência, portanto, é uma condição necessária, mas não suficiente para ação e transformação das relações e das práticas sociais opressivas e discriminatórias que exigem ação, prática emancipatória em lutas sociais. O discurso é apenas uma faceta da prática e luta social, uma vez que há elementos não discursivos que operam em conjunto na estrutura social.

Desse modo, algumas das implicações pedagógicas desse posicionamento teórico que poderiam ser utilizadas e reforçadas na formação em sala de aula de língua estrangeira no contexto das narrativas transmidiáticas seriam:

- (a) A consciência crítica da linguagem é construída a partir das capacidades linguísticas existentes e da experiência dos/das aprendizes, transformando esse conhecimento trazido pelos/as aprendizes num corpo de conhecimento explícito;

- (b) A consciência crítica da linguagem deve estar ligada a um discurso com objetivos emancipatórios ou ação coletiva, caso contrário será um discurso vazio.
- (c) O discurso com objetivos deve estar ligado a uma conscientização crítica da linguagem, caso contrário oferecerá apenas no âmbito individual uma melhora de vida ao indivíduo dentro da estrutura de dominação por não ser discutida amplamente, ou no âmbito coletivo, o discurso pode gerar apenas a ilusão coletiva de liberdade que ajuda a disfarçar uma realidade de dominação.

Os autores (CLARK et al 1996, p. 50-54) ainda sugerem três assuntos que poderiam ser integrados num programa pedagógico de conscientização crítica da linguagem, a saber, (i) a conscientização social do discurso; (ii) a conscientização crítica da diversidade; e a (iii) a consciência, de, e prática para a mudança. No contexto digital das narrativas transmidiáticas, esses temas podem ser utilizados como ponto de partida para reflexão e ensino e posteriormente, expandidos.

Um último desafio que gostaria de apontar é o potencial intertextual das narrativas transmidiáticas e como isto é uma arena de luta. Do ponto de vista linguístico-discursivo, os textos incorporam outros textos, vozes, ou até mesmo outros pensamentos. Isto traz um potencial analítico imenso, posto que aponta para a produtividade dos textos, para como estes podem transformar textos anteriores e/ou prospectivos e reestruturar as convenções existentes (gêneros, discursos) para novos textos (FAIRCLOUGH, 2001:133-173). É exatamente isso que ocorre nas narrativas transmidiáticas, quando por exemplo, leitores/as levam personagens e estórias dos livros que leem ou dos filmes que assistem para as páginas das *fan fictions*.

O que é importante ressaltar aqui é a relação da intertextualidade com a hegemonia. A ideia de que a produtividade criada pela intertextualidade seja limitada socialmente pelas relações de poder vigentes nas ordens do discurso parece estar sendo questionada pelo próprio existir das narrativas transmidiáticas, uma vez que o público está rompendo ou mudando essas relações de poder ao produzi-las com sua arte, habilidades, estratégias e conteúdo. No tocante à questão legal da produção de conteúdo de produtos culturais existentes, Jenkins (2008, p. 266) argumenta que a solução mais aceitável no momento seria rever as leis para que possam se adequar às práticas sociais contemporâneas vigentes da cultura de convergência. Isto também traz elementos para discussão em outros âmbitos!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre tendências de mudança contemporâneas na ordem societal é uma dentre muitas formas de interpretar a produção de conhecimento na vida cotidiana e fazer sentido sobre processos sociais.

As narrativas transmidiáticas são práticas sociodiscursivas fragmentadas e disruptivas que precisam ser negociadas em seus modos de produção, distribuição e consumo. Elas configuram lutas sociais que desafiam modelos hegemônicos como o de *gatekeepers*, ou de certas classes de profissionais ou tecnólogos que tinham ou detinham o acesso ou propriedade ao mercado de ideias e aos seus produtos culturais, por exemplo.

O grande desafio para a prática pedagógica, sobretudo nas aulas de língua estrangeira, uma vez que enquanto praticas socioculturais as narrativas transmidiáticas transcendem diferentes línguas e culturas – estamos lidando com diferentes modelos de língua materna e língua estrangeira e suas respectivas culturas que se influenciam – é como trazer o conhecimento produzido no ambiente inovador e transformador de tais narrativas para ser aproveitado em sala de aula de forma criativa como acontece nos seus ambientes informais de aprendizagem.

Para isto, iniciativas de pesquisa globais têm se mostrado promissoras e desafiadoras nesse esforço coletivo para repensar esta realidade da cultura de convergência que parece ser incontestável e que não pode ser mais desconsiderada por nossas instituições de ensino, uma vez que as narrativas transmidiáticas enquanto fenômeno moderno apresentam uma nova forma de escrever uma nova prática sociocultural e comunicativa em que especialmente o público infanto-juvenil desenvolve o letramento digital e sociocultural.

REFERÊNCIAS

- BERGER, P.; T. LUCKMAN. **A construção da realidade social**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BROWN, P; LEVINSON, S. **Politeness: Some universals in language usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

- Clark, R. et al. Conscientização Crítica da Linguagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 28, 37-57. 1996.
- CORBET, J. Discourse and Intercultural Communication. *In*: Hyland, K.; Patridge, B. (Eds). **Continuum Companion to Discourse Analysis**. London: Continuum, 2004.
- Fairclough, N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora UNB, 2001
- Hymes, D. On Communicative Competence. *In*: Duranti, A. (Eds.). **Linguistic Anthropology: A reader**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000
- Jenkins, H. **Cultura da Convergência**. Trad. Susana L. de Alexandria. São Paulo: Editora Aleph, 2008
- Kope, B.; Kalanzis, M. (Eds.). **Literacy learning and the design of social futures**. USA, Canada: Routledge, 2000.
- Livingstone, S. Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. **The Communication Review**, London, 7,1, 3-14. 2004
- Marcuschi, L. A. Gêneros Textuais: Definição e funcionalidade. *In*: Dionísio, A. et al. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002.
- Saville-Troike, M. **Ethnography of Communication: An Introduction**. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.
- Scolari, C. A. **Narrativas transmídia: Cuando Todos los Médios Cuentam**. Espana: Duesto Ediciones, 2013.
- Sebba, M. Word Englishes. *In*: Culpeper, J. et al (Eds). **English Language: Description, variation and context**. London: Palgrave Macmillan. 2009.
- Street, B. **Social Literacies: Social Approaches to Literacy in Education, Ethnography and Education**. London, New York: Routledge, 1995.

Submetido em 02/01/2023.

Aprovado em 14/02/2023.