

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

CRISTIANE BUENO DA ROSA DE AZAMBUJA

**O ETHOS DOS NOVOS LETRAMENTOS EM NARRATIVAS DE DOCENTES DE
UM CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS**

**BAGÉ
2023**

CRISTIANE BUENO DA ROSA DE AZAMBUJA

**O ETHOS DOS NOVOS LETRAMENTOS EM NARRATIVAS DE DOCENTES DE
UM CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Clara Zeni Camargo Dornelles

**BAGÉ
2023**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

A991e Azambuja, Cristiane Bueno da Rosa de
O ethos dos novos letramentos em narrativas de docentes de
um curso de licenciatura em Letras / Cristiane Bueno da Rosa
de Azambuja.
64 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -- Universidade
Federal do Pampa, LETRAS - PORTUGUÊS E LITERATURAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA, 2023.
"Orientação: Clara Zeni Camargo Dornelles".

1. Pesquisa narrativa. 2. Novos letramentos. 3. Ethos. I.
Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal do Pampa

CRISTIANE BUENO DA ROSA DE AZAMBUJA

O ETHOS DOS NOVOS LETRAMENTOS EM NARRATIVAS DE DOCENTES DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: dois de fevereiro de 2023.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Clara Zeni Camargo Dornelles

Orientadora

(Unipampa)

Prof. Dr. Adriano de Souza

(Unipampa)

Profa. Dra. Renata Hernandez Lindemann
(Unipampa)



Assinado eletronicamente por **CLARA ZENI CAMARGO DORNELLES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 08/02/2023, às 08:39, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ADRIANO DE SOUZA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 08/02/2023, às 11:04, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **RENATA HERNANDEZ LINDEMANN, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 08/02/2023, às 11:27, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1049623** e o código CRC **7922F066**.

Referência: Processo nº 23100.002609/2023-95 SEI nº 1049623

“[...]”

*o seu olhar seu olhar melhora
melhora o meu*

*onde a brasa mora
e devora o breu
onde a chuva molha
o que se escondeu*

*o seu olhar seu olhar melhora
melhora o meu*

*o seu olhar agora
o seu olhar nasceu
o seu olhar me olha
o seu olhar é seu*

*o seu olhar seu olhar melhora
melhora o meu”*

AGRADECIMENTOS

O texto em epígrafe faz parte de uma experiência e de uma história, e por isso o incluo aqui, como parte deste texto de agradecimentos que será também uma narrativa. Há algum tempo eu apresentava um trabalho acadêmico, como este, e um certo professor, de nome Moacir, começou sua avaliação do meu texto mais ou menos assim:

— “[...] pensando no Bakhtin, de onde eu falo, um texto se responde com outro texto, e entre os textos está o sujeito, então eu vou te responder com outros textos.”

Foi “o seu olhar” o que apareceu logo após essa fala. Eu me sentia preparada para responder a vários textos, defender minhas escolhas e minhas teorias, mas esse texto, eu não tive outro texto para responder. Guardei essa frustração comigo, e vez ou outra me lembrava dela, até dia desses, quando organizava o arquivo deste texto. Com o que consideramos “o trabalho” praticamente concluído, me dediquei aos ajustes e a pensar nos elementos especiais. Será que eu acrescentaria uma epígrafe? Que autora ou autor eu poderia convidar? Então a mensagem desse dia voltou ali, nos meus pensamentos, “um texto se responde com outro texto”. O que eu pensei dessa vez, no clima de despedida do curso de Letras impulsionado pela escrita deste trabalho, foi que eu não esqueci. A mensagem, o texto, os textos daquele dia, continuam por aqui, assim como tantos outros textos que eu ouvi, li e fizeram parte das minhas experiências estudando o que eu queria. Eu pensei, então, que essa é a resposta, eu vou estar sempre entre esses textos, assim como as vozes das pessoas que comigo dialogaram, e vou estar sempre respondendo-os.

Mas, que ótima oportunidade, eu pensei, de responder aquele texto, e tantos outros, com outro texto. A minha resposta vem em forma de agradecimento, que só pode ser direcionado às professoras e professores do meu curso de Letras, a quem eu também dedico este trabalho e os outros textos que eu possa vir a escrever a partir do que levo comigo dessa experiência de muitos anos.

E não posso deixar de dedicar um parágrafo exclusivo em agradecimento à minha orientadora, não porque convenções acadêmicas assim sugeriram, mas por outras histórias. A que eu conto agora se passa durante o período de vírus pela rua

e aulas pelas telas. Estava eu no espaço intersticial da minha casa e de uma aula, ministrada por um então professor substituto, muito bem formado pelo nosso curso de Letras. Na ocasião, discutíamos sobre uma tarefa, textos que enviamos ao professor. Ele, ao comentar o meu, perguntou se eu havia cursado Línguas Adicionais. Minha reação foi de interrogação, a temática do texto não envolvia outras línguas e muito pouco diálogo tenho com elas, precisei, inclusive, de todas minhas tecnologias e meus letramentos para ler os textos originais que usei como referências neste trabalho. Ao ser indagado do motivo, respondeu ele que no texto apareciam palavras, um modo de dizer... Enquanto ele explicava, falando de suas impressões, comentei que Clara, que é desse curso, foi minha orientadora, talvez... A reação e gestos dele eu não saberei descrever, mas elas disseram algo como “Ah sim, agora tudo faz sentido”. Terminada a aula, eu fui olhar o texto novamente. Ali não havia nada de meus temas de pesquisa, a meu ver todas aquelas palavras eram minhas. E esse é o motivo porque conto essa história, elas realmente são, e foi a partir daí que me compreendi formada, orientada. Recebi o meu barco, e parto em busca da ilha desconhecida.

À Clara, Lúcia, Miriam, Zila, Vera, Márcia, Taíse, Moacir, Alessandro, Fabiana, Thiago, Isabel, Adriano, Carolina, Hélen, Amélia, Diana, Nathan, Claudete, Emiliana, meu agradecimento e meus textos. Os seus olhares melhoram melhoram o meu.

RESUMO

Nesta pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015), situada no campo de discussão da Linguística Aplicada, a partir de narrativas construídas com docentes do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pampa a respeito de suas experiências em relação à linguagem, ao ensino de línguas e formação de professores e aos novos letramentos, busquei compor sentidos questionando em que medida a prática dos professores é mobilizada por um novo ethos relacionado aos novos letramentos. Considerando os Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; 2014) e os estudos dos Novos Letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; 2011; 2012; 2014), entendi, em uma das interpretações possíveis, que os docentes percebem um novo ethos, uma nova lógica nos modos de ser e fazer que se mostram nas linguagens e nas práticas de letramento, embora nem sempre compartilhem dessas práticas; e que marcas do que representa o ethos dos Novos Letramentos, associadas à denominada ciberespacial pós-industrial, não surjam de forma espontânea e relevante nas narrativas. Contudo, é possível que esse ethos mobilize algumas de suas práticas pedagógicas dadas as concepções de educação e linguagem compartilhadas. Apontei também alguns indícios de uma nova configuração do ethos, com base em fenômenos contemporâneos como as *fake news* e a centralidade dos letramentos críticos como mobilizadores dos sujeitos envolvidos com a educação e linguagem. Pensando em possibilidades futuras, de outras histórias e experiências para as pessoas que vivenciam o contexto do curso de Letras, compreendi que podemos pensar na ampliação da interação entre todos os sujeitos implicados nas relações educativas, tomando por base a experiência e uma ecologia de saberes (SOUZA SANTOS, 2013) e na reflexão a respeito do letramento do professor, situado em uma abordagem sociocultural e intrinsecamente relacionado ao conceito de letramentos críticos.

Palavras-chave: Pesquisa narrativa. Novos letramentos. Ethos.

ABSTRACT

In this narrative inquiry (CLANDININ; CONNELLY, 2015), an approach from the field of Applied Linguistics, drawn upon narratives constructed with teachers of the Letters Degree at the Universidade Federal do Pampa, about their experiences concerning language, teaching languages, and teacher training and new literacies, I sought to compose meanings by questioning the extent to which teachers' practice is mobilized by a new ethos related to New Literacies. Considering the New Literacy Studies (STREET, 1984; 2014) and the studies of New Literacies (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; 2011; 2012; 2014), I understand, in one of the possible interpretations, that teachers perceive a new ethos, a new logic in the ways of being and doing that are shown in the languages and literacy practices, although they do not always share these practices; and that marks of what represents the New Literacy ethos, associated with the so-called post-industrial cyberspace, do not appear spontaneously and relevantly in the narratives. However, this ethos may mobilize some of its pedagogical practices given the shared conceptions of education and language. I also pointed out some signs of a new ethos configuration, based on contemporary phenomena such as fake news and the centrality of critical literacies as mobilizers of the subjects involved in education and language. Thinking about future possibilities, of other stories and experiences for those involved in Language courses, I understood that we may think about expanding the interaction between all the subjects engaged in educational relationships, based on experience and ecology of knowledge (SOUZA SANTOS, 2013) and on teacher literacy reflections, situated in a sociocultural approach and intrinsically related to the concept of critical literacies.

Keywords: Narrative inquiry; New literacies. Ethos.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Contextualização da pesquisa.....	11
1.2 Justificativa e relevância da pesquisa.....	14
1.3 Organização do trabalho.....	17
2 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	19
2.1 Por que pesquisa narrativa?.....	19
2.2 Viver, contar, reviver e recontar experiências ou histórias.....	20
2.3 Contexto e participantes da pesquisa.....	21
2.4 Composição dos textos de campo e composição de sentido dos textos de campo.....	24
3 PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....	29
3.1 A perspectiva sociocultural dos estudos do letramento.....	30
3.2 Os Novos Letramentos e seu novo ethos.....	31
3.3 Da cultura da participação ao desencantamento do mundo digital: os novos letramentos no espaço tridimensional das nossas narrativas.....	36
4 COMPONDO SENTIDOS NAS NARRATIVAS.....	39
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
REFERÊNCIAS.....	59
ANEXOS.....	63

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização da pesquisa

No processo de construção de uma identidade socioprofissional de professoras ou professores de Língua Portuguesa e Literaturas, somos, necessariamente, movidos por concepções – de língua, de literatura, de linguagem – e do que significa ensinar Língua Portuguesa, já que vamos ensinar a língua a sujeitos que já sabem e usam a língua em suas situações de comunicação cotidianas. Como nos diz Simões *et al* (2012), em cada prática de ensino, em cada interação com seus alunos, o professor passa um recado sobre o que é a aula de língua portuguesa e o que é aprender a língua, pois

cada uma das práticas de ensino é um recado sobre seu objeto: no nosso caso, a língua e a literatura. Nossas concepções não são objetos teóricos, como se teoria e prática não se vinculassem; são o fundamento das nossas práticas, elas mesmas reveladoras do que pensamos das coisas com as quais lidamos (SIMÕES *et al*, 2012, p. 43).

Nos cursos de formação de professores de línguas, somos apresentados a diversas concepções e a diversos recados sobre o que é uma aula de Língua Portuguesa e de Literatura. Nas interações com as professoras formadoras, com os autores, através dos textos que elas nos apresentam, e com nossas crenças e aquilo que já somos, vamos construindo essa identidade docente. Em meu primeiro estágio curricular, minha primeira experiência de docência, foi o momento em que pude perceber como as concepções que construí me moviam. Ao planejar o projeto de ensino e, especialmente, ao interagir com os alunos, por diversas vezes eu podia “ouvir” as vozes das professoras que me formam e dos textos que eu li. Essas vozes me orientavam e por vezes me julgavam, com um tom afável, fazendo com que eu mudasse de planos ou retificasse a minha fala.

Olhando para o presente, para os sujeitos que são alunos em nossas salas de aula da educação básica e para as práticas sociais de leitura e de escrita de que esses sujeitos participam ou podem participar, percebemos que nossas concepções precisam, mais do que antes, passar por contínuas revisões e reflexões. Desde sempre somos seres em devir, que mudamos o mundo e somos modificados por ele (embora essas

transformações frequentemente não estejam refletidas no processo de escolarização). Mas enfatizo o “mais do que antes” com base em Santaella (2018), considerando a perspectiva de uma aceleração crescente do surgimento de novas tecnologias midiáticas que nos obriga a pensar em termos de uma hipercomplexidade crescente de práticas sociais, possibilidades de produção de sentidos e de (novos) novos letramentos. A mesma autora destaca o processo de aceleração que foi se tornando estonteante a partir dos anos 2000, período em que a ascensão dos dispositivos móveis coincidiu com a das redes sociais, *wikis* e *blogs*, e que foi denominado *Web 2.0*, seguido, a partir de 2010, pela emergência da *Web 3.0* com sua tecnologia semântica, computação em nuvem, computação móvel e pervasiva (computadores onde quer que estejamos), evoluindo em um ritmo tão assoberbante que impossibilita pensar em gerações tecnológico-midiáticas, conforme procurou classificar anteriormente. Santaella, nessa oportunidade, fez uma estimativa, dizendo que “dada a aceleração temporal do mundo das redes, a passagem de cinco anos deve corresponder mais ou menos à passagem de 25 anos, antes das redes” (SANTAELLA, 2018, p. 3).

Essa ideia de que a passagem de cinco anos deve corresponder (ou já corresponde) ao que antes acontecia em mais de duas décadas gera um misto de reflexões, especialmente relacionadas à educação, pois percebemos que os alunos que ingressam na escola poderão vivenciar, ao final do período da escolarização básica, novos letramentos inimagináveis no início. Considerando, especialmente, que o objetivo das aulas de Língua Portuguesa e Literaturas é o de proporcionar aos jovens alunos a ampliação das competências para agir no mundo e constituírem-se como seres de linguagem, é necessária a constante reflexão sobre as práticas e currículos, se a noção do conhecimento que deve ser compartilhado, se nossos projetos de escola e de ensino dialogam com os sentidos socialmente compartilhados sobre eles e com os modos de produção de sentidos.

Para orientar as reflexões sobre o que foi exposto, considero neste trabalho os estudos relacionados aos Novos Estudos do Letramento (ou *New Literacies Studies*) (STREET, 1984; 2014) e dos Novos Letramentos² (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; 2011; 2012; 2014). A fundamentação teórica da pesquisa toma por base principalmente as reflexões lançadas por Lankshear e Knobel (2007) que, partindo da observação de mudanças nas tecnologias e no mundo, viram a necessidade de marcar essa mudança

2 Ao longo do texto, o leitor irá se deparar com momentos em que o termo “novos letramentos” estará escrito em letras minúsculas e outros em que é apresentado como “Novos Letramentos”, com iniciais maiúsculas. A diferenciação da grafia é proposital e adotada para explicitar quando é citada, especificamente, a chamada teoria dos Novos Letramentos e também para se referir à diferenciação e teoria de dois níveis proposta por Leu *et al* (2013), que é tratada no capítulo 3 deste trabalho.

em relação aos letramentos. Esses autores tratam de uma modificação não somente nas tecnologias e nas formas que nos relacionamos com elas, mas percebem uma nova mentalidade, um novo ethos³, que passou a mobilizar os diferentes letramentos. Esse novo ethos surge no contexto contemporâneo em que as tecnologias digitais e a popularização do uso da internet alteraram nossa maneira de fazer as coisas, de ser e de agir no mundo.

Faço aqui um destaque, pois, embora o arcabouço teórico que fundamenta este trabalho, e que será detalhado nos próximos capítulos, seja bastante específico, considero importante salientar que revisar nossas concepções e refletir a respeito desse novo ethos e das transformações sociais mobilizadas pela aceleração do surgimento de novas tecnologias midiáticas, especialmente em relação às práticas docentes, não significa (ou não se limita) a pensar em modificações nas escolas e nas práticas de ensino para incluir novas tecnologias ou a embasar propostas de formações continuadas para que professores adquiram habilidades com as tecnologias presentes nas práticas sociais dos jovens.

Entendo, portanto, que é importante, antes de pensar em mudanças ou mesmo em projetos de formação continuada aos professores da educação básica, compreender que mentalidade e que concepções estão envolvidas no processo de formação inicial dos professores de línguas e literaturas. Neste trabalho, o olhar é dirigido ao curso de Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa – da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus Bagé, curso em que sou discente e para o qual apresento este trabalho de pesquisa.

Antes de apresentar os elementos esperados, como questões norteadoras e objetivos, preciso antecipar que esta pesquisa situa-se no campo de discussão da Linguística Aplicada e foi concebida como uma pesquisa narrativa. Isso é importante pois, mais que o método que é adotado para analisar dados, esse tipo de pesquisa envolve concepções específicas sobre o conhecimento e, mais do que a análise de narrativas, a noção de que o pensamento e a escrita dos textos de pesquisa também são realizados narrativamente. O que convencionalmente nomeamos como a questão de pesquisa é tratado por pesquisadores narrativos, com alguns detalhes à parte, como uma curiosidade

3 Ethos é uma palavra de etimologia grega e consta em nossos dicionários também como "etos" (e por isso opto por não marcá-la em itálico). Situando a palavra e seus possíveis significados, no campo da antropologia em relação a "modos de ser" ou "natureza habitual de um indivíduo". Na retórica clássica aristotélica, tem uma dimensão ontológica e compreende o modo de ser; o caráter imparcial, racional com pleno uso da competência moral, da experiência e do conhecimento. O conceito foi apropriado pelo campo dos estudos dos novos letramentos para nomear modos de ser e agir e de construir significados em práticas de letramento. A discussão a respeito do ethos será abordada ao longo do texto, ficando restrita ao campo de estudos dos letramentos.

particular que constitui o pesquisador, que é o *puzzle* da pesquisa. Clandinin e Connelly (2015, p. 169) assim justificam essa visão:

Questões e problemas de pesquisa carregam consigo as qualidades da clara habilidade de definir e a expectativa das soluções, mas a pesquisa narrativa carrega muito mais um senso de busca, de um re-buscar ou um buscar novamente. A pesquisa narrativa relaciona-se mais com o senso de reformulação contínua em nossa investigação, e isso está muito além de tentar apenas definir um problema e uma solução.

Assim, o *puzzle* ou a questão que instigou a investigação e norteou o trabalho de pesquisa foi compreender em que medida a prática docente dos professores desse curso de Letras é mobilizada por um novo ethos relacionado aos novos letramentos. A partir disso, defini como objetivo geral narrar as experiências dos docentes do curso de Licenciatura em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa e analisar em que medida sua prática docente é mobilizada por um novo ethos relacionado aos novos letramentos. Quanto aos objetivos específicos, considere os seguintes: 1) construir, com as e os professores participantes da pesquisa, narrativas a respeito de suas experiências em relação à linguagem, ao ensino de línguas e formação de professores e aos novos letramentos e 2) analisar, nas narrativas dos professores formadores, possíveis indícios de um novo ethos em relação aos novos letramentos.

1.2 Justificativa e relevância da pesquisa

Há uma questão, inspirada pelas ideias do filósofo alemão Karl Marx, em texto de 1845, que parece ainda hoje instigar os debates sobre a formação de professores: quem educa os educadores? No seu texto, formulado como uma crítica a outro filósofo, Marx não apresenta a questão como pergunta, nem trata do que entendemos por formação de professores, mas apresenta argumentos que embasam o seu conceito de práxis revolucionária. Aqui não tenho a intenção de tratar das teorias de ou a partir de Marx, mas considerar justamente esse questionamento que perdura a partir da resignificação das suas ideias.

Uma leitura possível é compreender a questão não como à espera de uma resposta, mas como uma forma de questionar como vemos a educação, nossos processos e nossas verdades. Se entendemos a educação somente como a transmissão daquilo que somos – nossos modos de ser e nossos conhecimentos acumulados – para

preparar os sujeitos para que vivam do nosso modo, não há o que questionar em um processo linear de educação dos educadores. Mas, se assim como nos disse Freire (1980), nos entendemos como seres em devir, inacabados e, por isso, assumimos o caráter evolutivo da realidade, a educação só pode ser uma atividade contínua e continuamente refeita pela práxis.

Com isso, compreendo que este trabalho colabora com a reflexão e a avaliação do processo de formação de professores de Letras na universidade a partir do ponto de vista aqui delimitado. E entendo que colabora não somente pelas respostas que poderá oferecer à questão de pesquisa proposta ou a outras questões dos professores participantes, mas por atender a outro propósito da pesquisa científica, que é justamente oferecer novas perguntas. Adicionalmente, é também uma oportunidade de pausa, um momento para que professores, que se dedicam continuamente à pesquisa na e para a escola, à formação dos professores e conseqüentemente ao ensino na educação básica, possam estar também nesse outro espaço que é de reflexão e também de formação, um momento de olhar para si mesmos pois “ao narrar, um indivíduo encontra-se em um processo de recriação de ‘si mesmo’, um processo que visualiza o passado frente às perspectivas presentes, mas organizando-se para o futuro” (GALVÃO, 2005, p. 184).

Durante a elaboração do projeto e como forma de analisar a relevância da pesquisa, fiz uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES por trabalhos com o termo “novos letramentos” ou “*new literacies*”. A busca retornou 132 e 31 resultados, respectivamente. Nesse momento, não fiz uma categorização ou uma análise detalhada dos textos das pesquisas, mas a leitura dos resumos, observando a fundamentação teórica, os sujeitos envolvidos, metodologias e contextos. Após desconsiderar aqueles que tratavam somente de ensino de línguas adicionais, observei que nenhum dos trabalhos envolveu a pesquisa com formadores de professores ou com os cursos de licenciatura, sendo a maioria trabalhos com/nas escolas, alunos e professores da educação básica.

Boa parte desses trabalhos teve como sujeitos alunos da educação básica, como em Mazzaro (2018), que teve como objetivo avaliar a presença dos novos letramentos em uma escola, de forma discursiva ou nas práticas sociais dos agentes. Dois trabalhos dedicaram-se a investigar a presença de novos letramentos no currículo prescrito, como Mafra (2020), que teve por objetivo investigar como os letramentos são propostos na BNCC para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Em relação à formação de professores, é possível observar que o maior foco está nas propostas de formação continuada, como em Costa (2017), que analisou atividades propostas para a

formação docente em dois cursos de formação continuada e avaliou em que medida as atividades propostas poderiam contribuir para uma formação que ampliasse os letramentos dos professores, levando aos multiletramentos e aos novos letramentos; Rosa (2016), que realizou um estudo do impacto de uma disciplina de um curso de especialização em Língua Portuguesa, denominada “Multiletramentos, linguagens e mídias”, nas apreciações de valor dos professores cursistas acerca da integração dos multiletramentos e das tecnologias digitais ao currículo escolar; e Dias (2019), que teve por objetivo analisar possíveis contribuições de um curso de extensão, cuja temática era centrada nos multiletramentos e nos novos letramentos, para o processo de formação continuada dos professores em relação à possibilidade de constituição de um novo ethos no direcionamento da prática docente.

Com essa breve análise, é possível perceber que os estudos que envolvem a formação de professores, a partir da perspectiva teórica dos Novos Letramentos, voltam-se especialmente para a formação continuada dos professores e para as práticas de sala de aula e há uma lacuna, considerando as produções acadêmicas dos programas de pós-graduação, em relação às concepções e práticas dos professores formadores de professores e nos cursos de licenciatura em Letras.

E, embora considere que o exposto nesta seção é suficiente para justificar a relevância do trabalho no meio acadêmico em que se insere, antecipo, de certa forma, alguns aspectos da abordagem metodológica adotada para complementar as justificativas da pesquisa de acordo com o modo de fazer da pesquisa narrativa.

De acordo com Clandinin (2013), tecer justificativas relacionadas ao *puzzle* da pesquisa é importante não somente para convencer os pares da relevância da pesquisa e do conhecimento que pode ser acrescentado, mas também para compreender nossa posição em relação à pesquisa, pois precisamos compreender quem somos para, a partir daí, compreender as experiências de nossos participantes e compreender as questões que envolvem nossas experiências e os motivos que nos levaram a pesquisar tal temática. Para os autores, nossos interesses de pesquisa provêm de nossas próprias histórias e dão forma ao nosso enredo de investigação narrativa. Mello, Murphy e Clandinin (2016) sugerem que as investigações narrativas sejam justificadas de três maneiras: pessoal, prática e social/teórica. Entendo que o que foi apresentado nesta seção contempla a justificativa social/teórica da pesquisa, além de estar interconectado a minhas justificativas práticas e pessoais.

O primeiro elemento que posso mencionar para minha justificativa pessoal é minha primeira área de formação, minha primeira graduação, que é a Informática. Ingressei

posteriormente no curso de Letras sem intenções profissionais, minhas motivações envolviam gosto, realização de sonhos de infância, satisfação pessoal. Na adolescência, questões geográficas, familiares e financeiras impediram que eu estudasse em uma universidade federal. A criação da Universidade Federal do Pampa, anunciada em 2005 no primeiro governo Lula, oportunizou que eu pudesse experienciar o ensino superior da forma que, acredito, deveria ser possível a todas as pessoas, tanto no sentido de ser possível, público e gratuito, quanto por ser realmente uma escolha, motivada pelo gosto em estudar determinada área do conhecimento, e não somente como possibilidade de rentabilidade para garantir sobrevivência e melhores condições de vida. Minha primeira área de formação é minha atual área de trabalho, e a partir dela construí uma série de conhecimentos e experiências que influenciaram consideravelmente meu modo de olhar para as questões de linguagem. O que eu chamarei aqui de meu eu-da-tecnologia é um dos meus ângulos de visão e é fundamental para meus interesses de pesquisa.

Um outro elemento, que considero ainda uma justificativa pessoal, mas diretamente relacionada a uma justificativa prática e, conseqüentemente, social, é o interesse que tenho em pensar em possibilidades para a educação e para a escola pública comprometidas com as desigualdades sociais. Desde a popularização da internet, que em meu contexto localizo por volta do início dos anos 2000, quando a inclusão digital passou a ser vendida como necessidade e promessa de inclusão social, o conhecimento de questões entre tecnologia e sociedade passou a ser fundamental também para compreender e pensar em possibilidades de luta contra as desigualdades. Mesmo que ao realizar pesquisas acadêmicas não seja possível pensar que elas terão resultados práticos diretos e imediatos, como se o conhecimento produzido em pesquisas da área da Educação fosse um *software* a ser instalado nas escolas e na mente dos professores, entendo que temos sempre um ideal, no horizonte da utopia. O meu ideal é que a escola pública seja capaz de oportunizar às e aos jovens, especialmente aos considerados minorias sociais, experiências e conhecimentos que se traduzam em poder; poder na luta pelas desigualdades e na busca por uma vida mais digna.

1.3 Organização do trabalho

Após a contextualização, apresentação do *puzzle*, questões, objetivos e justificativas da pesquisa, organizo este texto da seguinte forma: no segundo e próximo capítulo, apresento a abordagem teórico-metodológica adotada, a pesquisa narrativa, detalhando alguns pressupostos considerados e o percurso metodológico do trabalho. No terceiro capítulo, dedico-me à apresentação da fundamentação teórica da pesquisa, especialmente em relação à teoria dos Novos Letramentos. No quarto capítulo, apresento meus textos de pesquisa originados de meus textos de campo: as narrativas dos docentes participantes da pesquisa, acompanhadas da(s) minha(s) própria(s) narrativa(s), e analiso e discuto as questões relacionadas ao *puzzle* da pesquisa. Por fim, nas considerações finais, retomo o *puzzle* da pesquisa e abordo as possibilidades do “reviver” das experiências (MELLO, 2020), ou seja, a partir das conclusões parciais e dos sentidos compostos procuro vislumbrar novas e ou diferentes possibilidades para outras experiências e para um fazer docente com a linguagem e os novos letramentos.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

2.1 Por que pesquisa narrativa?

As orientações teórico-metodológicas desta pesquisa são baseadas, principalmente, no trabalho de Clandinin e Connelly (2015) e sua metodologia de pesquisa narrativa. Em sua obra, os autores contam histórias sobre seus trabalhos como pesquisadores em Educação e falam de suas experiências em um contexto em que pesquisar em educação era tabular, gerenciar, mensurar; em que a narrativa dominante e tradicional da pesquisa em educação compreendia questões de medição, análises estatísticas e comparativas. E, para eles, enquanto educadores e pesquisadores em Educação,

educadores estão interessados em vidas. Vida, pegando emprestada a metáfora de John Dewey, é Educação. Educadores estão interessados na aprendizagem e no ensino e no como esse processo ocorre; eles estão interessados em saber lidar com as vidas diferentes, os valores diferentes, as atitudes diferentes, as crenças, os sistemas sociais, as instituições e estruturas e no como eles estão todos unidos para aprender e ensinar. Pesquisadores da área da Educação são, primeiro, educadores e estamos também interessados nas pessoas. [...] A vida das pessoas e como elas são compostas e vividas é o que nos interessava observar; participar; pensar sobre, dizer e escrever sobre o fazer e o rir e vir de nossos colegas, seres humanos (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 22).

Para esta pesquisa, que procura dizer algo sobre o ethos, sobre a mentalidade que mobiliza as práticas sociais e o fazer docente de pessoas que vivem a experiência de formar professores de Letras, compreendo que não é possível recorrer a metodologias ou concepções que busquem mensurar e categorizar, pois também aqui se estuda a vida.

E, para esse estudo, conforme Clandinin e Connelly (2015), experiência é uma palavra-chave, pois Educação e estudos em Educação são formas de experiência e, para eles, narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência.

Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela. Cabe dizer que o método narrativo é uma parte ou aspecto do fenômeno narrativo. Assim, dizemos que o método narrativo é o fenômeno e também o método das ciências sociais.

E, quando fazem referência à palavra experiência, esses autores referem-se ao conceito de John Dewey, pensador da área da Educação que influenciou fortemente suas ideias sobre a pesquisa narrativa. Dewey (1980, p. 114) percebia a experiência como um modo de existência da natureza, como “uma relação que se processa entre dois elementos do cosmos, alterando-lhes, até certo ponto, a realidade”. E, apresentando mais detalhes sobre a visão de Dewey sobre experiência, temos que:

o fato de conhecer uma coisa, importa em uma alteração simultânea no agente do conhecimento e na coisa conhecida. Essas duas existências se modificam, porque se modificaram as relações que existiam entre elas. A árvore que era apenas objeto de minha experiência visual passa a existir de modo diverso, se entre mim e ela outras experiências se processarem, pelas quais eu a venha conhecer em outros aspectos: úteis, medicinais, de resistência, etc. Depois dessas experiências, eu e a árvore somos alguma coisa diferente do que éramos antes. Existimos de modo diverso um para com o outro. Houve, através daquelas experiências, uma transformação que irá permitir alterar, sob certo aspecto, o mundo em que vivo (DEWEY, 1980, p. 114)

Foi, portanto, a partir da noção de experiência de Dewey, e seu entendimento da experiência como um contínuo experiencial vivido na interação, que Clandinin e Connelly (2015) construíram um caminho teórico-metodológico para a pesquisa narrativa. Como exposto por esses autores, Dewey entendia que continuidade e interação são os princípios básicos da experiência, o que nos leva a compreensão de que estamos sempre no meio do caminho, vivemos nossas experiências sempre partindo de um entre-lugar das experiências vividas no passado, as vividas no presente e as que são vislumbradas para o futuro. Com base nesses princípios propostos por John Dewey, Clandinin e Connelly (2015) consideram a pesquisa narrativa em uma abordagem tridimensional, marcada pela temporalidade, sociabilidade e lugar.

Com isso, considerei-me convencida de que estudar a relação das pessoas com a linguagem, a delas e a dos outros, estudar o ethos envolvido em suas práticas e em suas concepções sobre ensinar e aprender a língua, é estudar a experiência. E a pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência.

2.2 Viver, contar, reviver e recontar experiências ou histórias

Para compreender a pesquisa narrativa, é preciso olhar além dos sentidos mais cotidianos de experiência, como já apresentado a respeito do conceito de Dewey, e de

narrativa e “narrar” ou “contar uma história”. Para a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa narrativa, narrativas de histórias são o contar das histórias de quem os sujeitos são e o contar das histórias pelas quais eles vivem (CLANDININ; CONNELLY, 2015). O narrar, de acordo com a proposta desses pesquisadores, é um processo reflexivo de contar, recontar, viver, reviver, significar e ressignificar as experiências, o que constitui a narrativa.

E continuando com esse exercício de pensar além dos significados cotidianos dos termos, Mello (2020) salienta a importância de expor que na pesquisa narrativa esses termos, “contar”, “recontar” e “reviver”, não fazem referência às ações de contar de novo ou de reviver como a experiência já contada. A autora explica que há um processo intenso de reflexão quando se realiza o movimento retrospectivo para lembrar ou retomar experiências de vida

e, nesse movimento, já vamos vivendo um contar daquelas experiências para nós mesmos, como primeiro movimento. Quando escrevemos as nossas narrativas ou quando compartilhamos com outras pessoas já estamos fazendo o movimento para fora (extrospectivo), num recontar já construído a partir de nosso entendimento das experiências vividas. Recontar, portanto, não é contar de novo, mas compor sentidos das experiências já contadas. O movimento de reviver é aquele de pensar possibilidades futuras para um agir diferente diante de experiências semelhantes àquelas contadas e recontadas (MELLO, 2020, p. 49)

Portanto, a narrativa não se trata somente de um relato ou uma história, na compreensão mais comum da palavra. A narrativa nos diz muito pois é forma de expressão do vivido, é carregada de sentidos que são atribuídos pelos próprios sujeitos em relação com os demais sujeitos que os cercam, ou, nas palavras de Bruner (2002, p. 93), “são os significados próprios articulados com os significados socioculturais resultantes da interação do sujeito com a realidade”, o que propicia oportunidade de significação e ressignificação da experiência.

2.3 Contexto e participantes da pesquisa

Em relação ao espaço e ao tempo, esta pesquisa teve como contexto o curso de Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus Bagé, localizado na cidade de Bagé, interior do Rio Grande

do Sul. O curso de Letras conta atualmente com 10 docentes de áreas específicas, sendo 04 de Literaturas e 06 de Linguística e Língua Portuguesa, além de outros docentes da área da Educação que lecionam os componentes comuns a essa e às demais licenciaturas do campus. Considerando as intenções de pesquisa apresentadas, e a necessidade de delimitar o universo da pesquisa para adequá-la a um trabalho de conclusão de curso, foram participantes da pesquisa os seis docentes da área de Língua Portuguesa e Linguística.

Na pesquisa narrativa o contexto é sempre relacionado ao conceito de espaço tridimensional, uma metáfora adotada por Connelly e Clandinin (2015) para representar a necessária inter-relação entre todos os elementos que compõem uma determinada paisagem de pesquisa. A base do contexto de uma pesquisa narrativa é composta pelos participantes, pelo lugar e pelos aspectos pessoal e temporal de suas histórias. Esse contexto, portanto, inclui esses elementos e pessoas e precisamos considerar também que, de certa forma, o pesquisador é também um participante da pesquisa, ideia que será retomada na próxima seção.

Como é um padrão em nossas pesquisas acadêmicas que envolvem seres humanos, os participantes não serão identificados pelos seus nomes. Optei, então, por outro padrão comum, que foi atribuir a eles nomes fictícios que permitissem nomeá-los nos textos de pesquisa. Dou destaque a essa escolha, pois através dela optei também por contar histórias, por falar de experiências, escolhendo reverenciar estudiosa(s) das áreas da Educação e dos estudos da linguagem, relevantes não somente para este trabalho, como para minha experiência durante 13 anos, de idas e vindas, como estudante de Letras.

Um dos professores é Brian, em referência a Brian Street. Esse pesquisador é um nome fundamental para os estudos do letramento de modo geral e especialmente para a abordagem sociocultural dos Estudos do Letramento. Para mim, a conversa com Street através de um de seus textos foi fundamental para que entendesse o que fazia em uma pesquisa anterior, em que cheguei pensando em práticas com tecnologias como habilidades individuais, mas com um quê de insatisfação e indagações que me fizeram chegar aos textos de Street. Com ele, construí o meu entendimento a respeito de letramentos e uma outra forma de vivenciar a pesquisa.

O outro professor, porque optei por seguir os gêneros dos participantes e nomeá-los de acordo, é Marcos Paulo. O nome é uma composição, pois não poderia deixar de fazer referência a Paulo Freire mas também não poderia deixar de usar o nome de Marcos Bagno. O nome de Paulo Freire talvez dispense justificativas, pela sua relevância

global para a Educação, para os estudos do letramento e sua importância ainda maior para nós, brasileiros, nos últimos anos. Aprendi que Freire é um autor a quem sempre iremos retornar, pois seus ensinamentos são atemporais. Bagno tem quase nada a dizer neste trabalho, não é uma referência bibliográfica, mas é fundamental na minha experiência com o campo dos estudos da linguagem. Bagno foi o autor responsável pelo meu momento de choque, que parece acontecer com todos ao ingressar no curso de Letras, de perceber que estudar a língua é bem mais que estudar alguns aspectos da língua. Marcos Bagno também é autor de um dos livros mais queridos da minha infância (“O papel roxo da maçã”, autoria que descobri ou percebi só durante o curso de Letras) e a pessoa que, através da digitalidade, apresentou-me Magda Soares.

Magda é o nome fictício da terceira professora. Professora Magda Soares passou a viver somente em seus textos a partir do 1º dia desse ano, mas seu nome já havia sido escolhido pela sua óbvia relevância para os estudos do letramento no Brasil e também pela sua importância para a descoberta de meus interesses de pesquisa. Meio sem querer, meio sem saber o porquê, trouxe para morar comigo a reedição de uma obra de Magda Soares que Marcos Bagno recomendou em uma publicação no Facebook. Foi com essa obra (“Linguagem e escola: uma perspectiva social”) que Magda sugeriu uma ideia para um projeto de pesquisa de mestrado, que eu nem fazia ideia do que iria se tornar. Foi tentando me entender no “campo aplicado dos estudos da linguagem”, lugar em que a Profa. Magda me largou e foi embora, que conheci Brian Street e que fui apresentada à Profa. Ângela Kleiman.

Foi com o nome de Ângela que apelidei a quarta professora. Kleiman é precursora em pesquisas na área de Linguística Aplicada no Brasil, especialmente sobre letramento, leitura e escrita. Não se começa a ler sobre letramentos no Brasil sem conhecer Ângela e sem conhecer Magda. Foi a partir da leitura dos textos de Kleiman que li diversos outros textos de pesquisadores ligados à Unicamp e, por consequência, conheci muitos outros de fora do Brasil. Não menciono nenhum dos textos de Kleiman nas referências deste trabalho, mas os escritos dela são ponte para que eu, e provavelmente muitos outros que se interessam pelos estudos do letramento, pudesse chegar a todos os outros. Nesses encontros, conheci os textos do casal Colin Lankshear e Michele Knobel, que dialogaram com o meu eu-da-tecnologia, que fizeram sentido mais do que os outros.

Michele Knobel também passou a viver somente em seus textos recentemente, e o nome dela identifica a quinta professora. São os textos de Michele e de seu parceiro de escrita que servem de base teórica para este trabalho. Em minha percepção, experiencial e pouco fundamentada metodologicamente, os estudos de Knobel, assim como outros

associados, recebem menos importância do que mereciam nos estudos brasileiros ou são mencionados superficialmente. No parágrafo anterior, já mencionei que a pesquisadora Michele conquistou meu eu-da-tecnologia, mas também o eu-da-linguagem, pelas relações de sentido estabelecidas com as suas ideias. Foi com ela que identifiquei os interesses de pesquisa que me constituem enquanto um projeto de pesquisadora e que me encaminham a outros.

A sexta professora é Lúcia, em referência à Lúcia Santaella. Santaella é uma pesquisadora da área da Comunicação e da Semiótica, não estuda letramentos ou o ensino de línguas, mas tenho a impressão que, com sua rapidez impressionante para a reflexão e para escrever livros, que parece acompanhar a aceleração midiática, escreve tudo que precisamos ler sobre sociedade e tecnologia. Lúcia Santaella não pesquisa diretamente para a área de Letras, mas na minha concepção não se estuda linguagens hoje sem ler seus textos. E encerro essa apresentação aproveitando o nome de Lúcia para incluir uma homônima, pois é também Lúcia a nossa querida professora Lúcia Corrêa, da área de Literatura do curso de Letras. Fazendo referência a seu nome, incluo nessa narrativa de experiências com a linguagem também as nossas demais professoras de Literaturas, fundamentais para a minha história e qualquer estudo ou história com a linguagem.

2.4 Composição dos textos de campo e composição de sentido dos textos de campo

De acordo com a proposta teórico-metodológica de pesquisa narrativa que embasa este trabalho, por texto de campo compreende-se todo o material produzido pela pesquisadora e pelos participantes da pesquisa. Em outras palavras, são os dados de pesquisa que são nomeados como textos de campo de acordo com a perspectiva teórica de Clandinin e Connely (2015, p. 92) porque “são criados, não encontrados ou descobertos pelos participantes e pesquisadores para representarem aspectos de experiências locais do campo de pesquisa”. Assim, em um contexto de pesquisa narrativa os textos de campo são considerados mais do que dados, pois são resultados das

experiências dos sujeitos envolvidos na pesquisa, que são vividas e contadas como narrativas.

São considerados diversos instrumentos para composição dos textos de campo e uma variedade de tipos de texto de campo que a pesquisa narrativa pode usar, como escrita autobiográfica, notas de campo, cartas, conversas, entrevistas de pesquisa, documentos, fotografias e diversos outros artefatos pessoais (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Para compor os textos de campo desta pesquisa, optei pela realização da entrevista narrativa com as professoras e os professores participantes.

Antes de explicitar como a entrevista e os textos foram gerados e organizados, é importante reforçar que em uma abordagem narrativa, de certa forma, o pesquisador é também um participante da pesquisa. Clandinin e Connely (2015) contam que não somos meros pesquisadores objetivos, somos também parte das atividades e colaboramos para construir o mundo em que nos encontramos; trabalhamos no espaço não só com nossos participantes, mas também conosco mesmos. Portanto, ao lado dos textos de campo gerados a partir das entrevistas, considero também minhas próprias histórias e minha experiência enquanto parte do contexto do curso de Letras estudado.

A entrevista narrativa foi guiada pelas orientações de Ravagnoli (2018), que apresenta uma proposta de entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. Essa perspectiva considera que a resposta deve emergir do próprio entrevistado, e não de determinadas questões de pesquisa, com o intuito de compreender acontecimentos sociais a partir das perspectivas particulares dos sujeitos, que os constituem e modificam na interação. O cunho narrativo desse tipo de entrevista, portanto, é atribuído à “peculiaridade de possibilitar que o entrevistado manifeste as estruturas processuais dos cursos de sua vida, seguindo seus próprios critérios de relevância e ordenação” (RAVAGNOLI, 2018, p. 2). Cabe ao pesquisador apresentar ao entrevistado uma questão gerativa, não direcionada a respostas pontuais e que encoraje uma narração extemporânea, não previamente elaborada. Com isso, espera-se que suas experiências vividas sejam manifestadas segundo sua compreensão e grau de importância que a elas atribui.

Quanto à organização dos instrumentos de pesquisa, os seis professores foram convidados a participar da pesquisa e, com o aceite e concordância com o termo de consentimento livre e esclarecido, marcamos horários para os encontros utilizando a ferramenta Google Meet, que permitiu a gravação em vídeo. Seguindo as orientações a respeito da entrevista narrativa, elaborei cinco questões ou temáticas gerativas que orientaram as narrativas dos participantes. Essas temáticas não foram apresentadas em

forma de questões estruturadas, mas também por meio da narrativa, adaptadas de acordo com o contexto da interação com cada participante. Essas questões envolviam (1) as experiências de formação inicial e de ensino na educação básica, (2) experiências como formadores de professores na universidade, (3) experiências com jovens e alunos da educação básica atualmente, pensando especialmente em suas práticas de letramento, (4) experiências com o que entendem por novos letramentos, suas digitalidades e implicações na vida social e, por fim, (5) um espaço para reflexões e outras experiências geradas a partir do contar e recontar da narrativa.

Criados os textos de campo, Clandinin e Connely (2015, p. 177) orientam que antes de abordar a questão do que fazer com todos esses textos, precisamos saber o que temos, que apresentam como considerações sobre o arquivo.

De certa forma, essa é uma tarefa de arquivar: precisamos nos certificar que lemos e relemos todos os textos de campo e de algum modo os ordenamos de forma que saibamos o que temos. Isso envolve uma sinalização cuidadosa dos diários, documentos e o restante, com a anotação de datas, contextos de composição dos textos de campo, personagens envolvidos, talvez tópicos tratados e assim por diante.

Para ordenar esse arquivo da pesquisa, comecei pela transcrição dos registros de vídeo das narrativas. Ao todo, foram gravados 273 minutos de vídeo, sendo que a média de cada registro de entrevista foi de 45 minutos. Utilizei o software proprietário *Adobe Premiere Pro* para fazer a legendagem dos vídeos. Separei a legenda em um arquivo de texto, o que gerou uma transcrição das narrativas com as marcas do início e fim de turnos de fala dos participantes da entrevista. Isso foi de grande auxílio para a leitura e releitura dos textos, facilitando a localização de trechos específicos nos vídeos. Com esses arquivos em mãos, assisti aos vídeos lendo as transcrições e corrigindo o texto reconhecido pela ferramenta.

Antes de tratar das questões de interpretação e análise, considero importante registrar que todos os textos de campo são inevitavelmente textos interpretados, são reconstruções seletivas da experiência de campo e, desse modo, incluem um processo interpretativo. E são interpretados porque modelados pelo processo interpretativo do pesquisador, do participante e de sua relação, e contextualizados pelas circunstâncias particulares das origens e do cenário da entrevista (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 136).

Na pesquisa narrativa, as tarefas de análise e interpretação compreendem um processo de mover-se dos textos de campo para os textos de pesquisa. Para Clandinin e

Connely (2015, p. 177) textos de campo tem uma qualidade de registro, seja auditivo ou visual, enquanto os textos de pesquisa “estão a uma distância dos textos de campo e vêm do questionamento repetitivo de perguntas a respeito do sentido e relevância”. Com os termos analíticos da narrativa em mente, pesquisadores narrativos começam a tematizar narrativamente seus textos de campo.

Para essa tarefa de movimento, ou seja, de análise e interpretação, foi adotada a perspectiva denominada composição de sentidos (ELY; VINZ; ANZUL, 2001). Conforme Mello (2005, p. 105), nesse processo de composição de sentidos, a interpretação resulta “da interação entre os textos de campo e a interferência da visão de mundo do pesquisador”. Desse modo, segundo Ely, Vinz e Anzul (2001), podemos chegar a diferentes “verdades” ao interpretar uma experiência, pois, de acordo com a composição de sentidos, os textos podem ser compreendidos a partir de diferentes ângulos, dependendo da(s) posição(ões) ocupada(s) pelo pesquisador e/ou pelos participantes da pesquisa. Esses autores dizem ainda que sempre poderão existir ângulos que não foram explorados – que chamam de “*Angles of Reposes*” –, ou seja, sentidos que podem não ter sido construídos durante o processo de interpretação. O que o pesquisador narrativo faz, ao compor os sentidos das experiências, é construir algumas das interpretações possíveis para as histórias experienciadas, reconhecendo, no entanto, a possibilidade de outras interpretações.

A respeito disso, Mello (2005) defende que tentar abarcar todas as interpretações possíveis para uma mesma experiência não é um dos objetivos de pesquisadores narrativos, e que nesse processo é preciso que se faça escolhas:

[...] fazer escolhas faz parte do processo de composição de sentidos. A cada escrita e reescrita, volta aos textos de campo, discussão em grupo, escolha do tipo de texto a ser escrito, por exemplo, o pesquisador tem a oportunidade de refletir e rever suas interpretações. O processo de composição de sentidos provoca uma reflexão profunda e contínua, pela qual o pesquisador não só compreende e interpreta os textos de campo de sua pesquisa, como também questiona e reflete sobre sua vida, seu papel como pesquisador e sua forma de ver o mundo (MELLO, 2005, p. 106).

Para esse processo de composição de sentidos, iniciei com a ordenação dos textos de campo, seguindo a orientação de tematizá-los narrativamente. A partir das transcrições, li e reli os textos transcritos, assistindo também aos vídeos para observar outras linguagens, como expressões, gestos e ênfases das narrativas dos participantes. Destaquei nos textos alguns pontos que me suscitaram indagações ou que dialogavam, de alguma forma, com os termos analíticos estabelecidos por mim para a pesquisa.

Nesse movimento, retornei à leitura dos textos da fundamentação teórica, questionando-os a respeito dos meus questionamentos, e então retornei para os textos de campo, selecionando alguns trechos e organizando-os em um novo arquivo, ao lado de palavras-chave, procurando seguir as orientações de Clandinin e Connely (2015) a respeito da sinalização cuidadosa do arquivo.

Na leitura desse texto de pesquisa intermediário criado, percebi a presença de três questões, tópicos, ou ângulos de visão. E, entendendo a necessidade de fazer escolhas nesse processo de composição de sentidos, decidi organizar os textos de pesquisa a partir desses três ângulos, conforme detalharei no quarto capítulo deste texto. Compreendi que essas escolhas acordam com o processo de composição de sentidos, pois, segundo Ely, Vinz, Anzul e Downing (2001, p. 19), ao invés de tentar encontrar ou ver significados nos textos, é muito mais produtivo compor sentido sobre o que esses textos podem nos levar a entender.

3 PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Fundamentalmente, os estudos, conceitos e perspectivas teóricas que mobilizam a investigação e constituem o *puzzle* desta pesquisa dizem respeito ao que podemos nomear como estudos dos Novos Letramentos, considerando especialmente os trabalhos de Lankshear e Knobel (2007; 2011; 2012; 2014) e Leu *et al* (2013). Neste trabalho, optei por apresentar essa fundamentação teórica organizada em três aspectos, relevantes para o trabalho de pesquisa e para a compreensão da narrativa, que introduzo a seguir.

Primeiro, além de se vincular ao campo de discussão da Linguística Aplicada e aos chamados estudos dos Novos Letramentos, este trabalho está vinculado à perspectiva sociocultural dos Letramentos. Conforme relatam Lankshear e Knobel (2007), novos letramentos podem ser estudados a partir de uma variedade de tipos de pesquisa e orientações teóricas. Contudo, seus estudos necessariamente compreendem os letramentos a partir de uma perspectiva sociocultural, o que significa que as práticas de leitura e escrita somente podem ser compreendidas nos contextos das práticas sociais, culturais, políticas, econômicas e históricas das quais fazem parte.

Em relação ao segundo aspecto, apresentarei uma síntese da teoria dos Novos Letramentos, especialmente em relação ao que podemos considerar um “novo letramento” e de que se trata esse “novo ethos” que necessariamente o acompanha, conceito que é fundamental para este trabalho.

E, por fim, a partir de orientações de Lankshear e Knobel (2012), da diferenciação proposta por Leu *et al* (2013) entre “novos letramentos” (em letras minúsculas) e “Novos Letramentos” (em iniciais maiúsculas) e do que considero uma discussão atual e que me mobiliza a respeito do contexto tecnológico-social contemporâneo, representado neste trabalho pelos textos de Pinheiro (2022), Morozov (2018) e Amaral (2022), acrescento alguns elementos ao ethos dos letramentos, fundamentais para a composição de sentidos das narrativas aqui estudadas.

3.1 A perspectiva sociocultural dos estudos do letramento

Uma boa forma de introduzir os estudos do letramento é considerar o que disse Soares (2016, p. 16): “Novas palavras são criadas (ou a velhas palavras dá-se um novo sentido) quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender fenômenos”. O termo letramento passou a ser utilizado no campo dos estudos da linguagem justamente por consequência de uma necessidade e um novo modo de compreender a presença da escrita no mundo social.

A partir da década de 1980, as demandas sociais e econômicas, cada vez mais centradas e dependentes da língua escrita, exigiam comportamentos e práticas sociais de leitura e escrita que fossem além das capacidades de codificar e decodificar textos. Assim, delimita-se a alfabetização como um processo de aquisição de códigos, enquanto letramento compreende um processo mais amplo, em que escrita, compreensão e interação estão imbricadas.

Contudo, nesse contexto, a visão de letramento associava-se a práticas individuais e habilidades cognitivas que as pessoas possuíam e que poderiam ser ensinadas de maneira neutra. A partir do século XX, um grupo de pesquisadores anglo-saxões criou um novo termo para representar novas ideias: denominaram seus estudos, que focavam mais no lado social do que no lado cognitivo do letramento, como Novos Estudos do Letramento (NEL) (do original *New Literacies Studies*), em que a palavra “novo” foi utilizada para indicar uma mudança de paradigma, afastando o foco da mente do indivíduo e passando a considerar a leitura e a escrita a partir do contexto das práticas sociais e culturais (STREET, 2014).

A partir dos Novos Estudos do Letramento, foram definidos dois modelos de letramento, o modelo autônomo e o ideológico, que permitiram enfatizar essas duas formas de conceber os letramentos. O modelo autônomo considera a escrita como ato individual e instrumento que independe do contexto social, já o modelo ideológico considera o letramento como uma prática social que envolve também aspectos relacionados à história e à cultura de determinados grupos sociais, indicando que as práticas letradas são aspectos da cultura e também das estruturas de poder (STREET, 2014, p. 172).

Brian Street também apresenta outro construto importante, que é o conceito de “práticas de letramento”. A partir do desenvolvimento do conceito de “eventos de

letramento”, que se refere a episódios observáveis em uma ocasião em que algum elemento da escrita integre a natureza das interações entre os participantes e seus processos interpretativos, Street propõe práticas de letramento como um conceito mais amplo, incorporando não somente os eventos de letramento mas o que chama de “modelos populares” dos eventos e concepções ideológicas que os sustentam. Práticas, portanto, dizem respeito aos modos culturais de utilização da escrita, correspondendo às relações sociais estabelecidas e às valorações que a modalidade escrita recebe nas diversas vivências (STREET, 2014, p. 174).

3.2 Os Novos Letramentos e seu novo ethos

Em textos publicados no ano de 2007, Lankshear e Knobel (2007) propuseram o seu novo termo para indicar um novo fato e novas ideias, pois compreenderam que a presença massiva das tecnologias digitais alterou as práticas sociais de tal forma que um termo específico seria necessário para marcar o que foi percebido como um novo ambiente sociocultural, gerando novas práticas e uma nova relação com a linguagem. Os autores esclarecem que o sentido do “novo” em Novos Letramentos não deve ser confundido com o “novo” de “Novos Estudos do Letramento”. O adjetivo “novo” nos NEL tem uma motivação paradigmática, referindo-se à abordagem sociocultural do letramento. Já os novos letramentos não se referem a uma mudança na perspectiva dos estudos de letramento, mas a uma mudança percebida nas próprias práticas letradas (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011).

Para esses autores, letramentos são formas socialmente reconhecidas de gerar, comunicar e negociar conteúdos significativos por meio de textos escritos em contextos de participação em Discursos. O que define um letramento como novo é a presença do que consideram um *new technical stuff* e um *new ethos stuff*.

O *new technical stuff* refere-se especificamente à digitalidade, ao surgimento de formas digitais contrastando com um mundo até então dominado por formas analógicas e tipográficas. Os pesquisadores dizem que o seu entendimento desse conceito pode ser resumido pela citação de Mary Kalantzis: “*You click for ‘A’ and you click for ‘red’*” (COPE et al, 2005, p. 200), ou seja, na digitalidade existe uma codificação única por trás de um

texto verbal ou de uma imagem, o que seria impossível de acontecer no mundo analógico (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 7).

A diferença de ethos entre os letramentos convencionais e os considerados novos está relacionada a um fenômeno histórico e social que envolve uma “fratura do espaço” acompanhada pelo surgimento de um novo tipo de mentalidade. Quando falam de um espaço fraturado, os autores referem-se à emergência do ciberespaço como um espaço distintivamente novo que coexiste com o espaço físico e que

a ideia de que esta fratura do espaço tem sido acompanhada pela emergência e evolução de uma nova mentalidade fica evidente na diferença entre pessoas que abordam o mundo contemporâneo através de duas lentes diferentes. A primeira é o que chamamos de mentalidade “físico-industrial”. A segunda é o que chamamos de mentalidade ciberespacial-pós-industrial”. A *new ethos stuff* dos novos letramentos reflete a segunda mentalidade. Como veremos, muito desse ethos está coberto na discussão que surgiu recentemente a respeito do conceito de web 2.0 (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 10).

Antes de tratar das especificações dessas mentalidades, considero importante abordar a noção de *Web 2.0*. Embora o termo já seja amplamente utilizado, não necessariamente no meio acadêmico, para indicar características de algo como uma nova era digital (em oposição à *Web 1.0*), sua origem faz referência a arquiteturas da *Web* relacionadas a modelos de negócios e princípios de design. A distinção, cunhada por O’Reilly’s (2005), marcava algumas características dos negócios digitais, como o uso de aplicativos *Web* no lugar de aplicativos *desktop*, produtos e serviços que são consumidos pelos usuários *versus* os que possibilitam formas de interatividade e o modelo de negócios que usa a *Web* para disponibilizar um produto *versus* o modelo em que os usuários ajudam a construir negócios e produtos, gerando conteúdo para as empresas. Lankshear e Knobel mencionam o seguinte trecho de texto de Jenkins (2010, p. 238), que faz uma distinção entre as noções de cultura participativa e *Web 2.0* e sintetiza de forma bastante esclarecedora a questão:

pretendo fazer uma distinção entre culturas participativas, que podem ou não estar engajadas em portais comerciais, e *Web 2.0*, que se refere especificamente a um conjunto de práticas comerciais que buscam capturar e aproveitar as energias criativas e as inteligências coletivas de seus usuários. ‘*Web 2.0*’ não é uma teoria da pedagogia; é um modelo de negócio. Ao contrário de projetos como a Wikipedia, que surgiram de organizações sem fins lucrativos, o movimento *Open Courseware* de instituições educacionais e o movimento Software Livre de afiliações voluntárias e não remuneradas, as empresas da *Web 2.0* seguem um imperativo comercial, por mais que também desejem facilitar as necessidades e interesses de sua base de consumidores.

Com base especialmente nessa distinção, Lankshear e Knobel (2012) falam em configurações do ethos, elencando três formas de configuração que seriam de natureza mais ou menos proprietárias, projetivas ou participativas. Por “proprietária” referem-se a casos como o mecanismo de busca do Google, que consolida sua predominância e atrai receitas publicitárias massivas, agregando valor para apenas uma das partes. Uma configuração “projetiva” é encontrada onde pessoas participam de espaços de afinidade motivados por propósitos pessoais, ao contrário de intenções colaborativas para ampliar comunidades de prática de afinidades, o que caracteriza a configuração “participativa”, compreendendo participantes aprendendo uns com os outros e trabalhando juntos para alcançar objetivos compartilhados.

Como bem afirmam os autores, embora tenham marcado distinções entre possíveis configurações do ethos, não se tratam de modos “puros” ou mutuamente exclusivos, pois se sobrepõe consideravelmente e, durante o envolvimento em afinidades envolvendo novos letramentos os participantes quase inevitavelmente transitarão por cada um.

Retomando a questão a respeito das mentabilidades envolvidas no entendimento de um novo ethos, a mentalidade chamada físico-industrial é a que assume que o mundo contemporâneo é essencialmente o que foi durante o período moderno-industrial, porém com novas formas, mais tecnologizadas e sofisticadas de fazer as coisas. A segunda mentalidade assume a diferença no mundo que, em grande parte, é relacionada ao desenvolvimento de novas tecnologias interconectadas, com pessoas explorando novas formas de fazer as coisas e novas formas de ser que são possibilitadas pelas novas ferramentas e técnicas.

No Quadro 1, reproduzo a tabela utilizada pelos autores para dimensionar o que consideraram diferenças importantes entre as mentalidades percebidas. Lankshear e Knobel (2007, p. 10) comentam entender que se trata de um dispositivo heurístico que polariza um pouco as mentalidades e que as coisas são obviamente mais complexas do que uma simples tabela pode capturar, no entanto, compreendem que as dimensões abordadas são suficientes para transmitir sua visão sobre o “*new ethos stuff*” que acreditam caracterizar os novos letramentos.

Quadro 1: Dimensões entre mentalidades

Mentalidade 1	Mentalidade 2
O mundo funciona basicamente a partir do físico/material e de uma lógica e princípios industriais.	O mundo funciona cada vez mais a partir de princípios e lógicas não-materiais (por exemplo, o ciberespaço) e pós-industriais.
O mundo é “centrado” e hierárquico.	O mundo é “descentrado” e “plano”.
O valor é função da raridade.	O valor é função da dispersão.
A produção baseia-se no modelo “industrial”.	Visão “pós-industrial” da produção.
Produtos são artefatos e mercadorias materiais.	Produtos habilitam serviços.
A produção baseia-se na infraestrutura e em unidades ou centros (por exemplo, uma firma ou companhia).	Foco na influência e na participação contínua.
Ferramentas são principalmente ferramentas de produção.	Ferramentas são cada vez mais ferramentas de mediação e tecnologias de relação.
A pessoa individual é a unidade de produção, competência, inteligência.	Foco crescente em “coletivos” como unidade de produção, competência, inteligência.
Especialidade e autoridade estão “localizadas” nos indivíduos e instituições.	Especialidade e autoridade são distribuídas e coletivas; especialistas híbridos.
O espaço é fechado e para propósitos específicos.	O espaço é aberto, contínuo e fluido.
Prevalecem relações sociais da “era do livro”: uma “ordem textual” estável.	Relações sociais do “espaço da mídia digital” emergente cada vez mais visíveis; textos em mudança.

Fonte: Traduzido de Lankshear e Knobel (2007, p. 11)

Dessa forma, são as características dessa segunda mentalidade que marcaram a percepção desse novo ethos. Assim, de acordo com a visão lançada por este texto, quanto mais uma prática de letramento pode ser vista como refletindo as características relacionadas a essa mentalidade, mais ela pode ser considerada como um novo letramento. Em outros termos, quanto mais a prática privilegia participação sobre publicação, conhecimento distribuído sobre conhecimento centralizado, inteligência coletiva sobre inteligência individual, compartilhamento sobre propriedade, e assim por diante, mais ela é ou seria considerada como um novo letramento.

Um novo letramento, portanto, necessariamente precisará envolver um novo ethos. Lankshear e Knobel (2007; 2014) reconhecem instâncias de novos letramentos que não

pressupõem o uso de tecnologias e mídias digitais, o que nomeiam como “casos periféricos” de novos letramentos. Como exemplo, citam casos de distribuição ou compartilhamentos de *zines* ou *fan fiction* através de papel ou face a face, que embora não envolva nenhuma tecnologia digital, enfatiza características desse novo ethos (em sua configuração participativa). Suas pesquisas se concentram no que chamam de “casos paradigmáticos” de novos letramentos, que envolvem tanto questões de digitalidade (*new technical stuff*) quando questões ontológicas (*new ethos stuff*).

Casos paradigmáticos de novos letramentos, portanto, foram considerados pelos autores como aqueles que apresentam algo de novo em termos técnicos e incorporam espíritos e valores de uma nova mentalidade que, na ocasião, estavam associados ao espírito e os valores da *Web 2.0*, buscando construir um quadro específico de atitudes e valores socioculturais mobilizados pelas novas possibilidades de construção, manipulação e circulação de textos oferecidas pelas tecnologias digitais. Letramentos não são considerados novos se restringem-se a transferir para uma nova infraestrutura tecnológica as mesmas práticas, atitudes, normas e valores provenientes de letramentos já estabelecidos.

Considerando a distância que nos separa da emergência da *Web 2.0* e a natureza dêitica dos letramentos, não vou apresentar neste texto destaques às características de novos letramentos associados aos valores dessa geração da *Web*, contudo é preciso ressaltar que Lankshear e Knobel (2007) nos falam do “novo” como uma tendência histórica, não como algo passageiro

We see this as an historical trend. It may even be an “epochal” trend in Freire’s sense of the word (1972), if we think of post-modernity as marking an epochal shift from modernity, and if we see the second mindset as an aspect of the postmodern spirit (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 21).

Para os autores, se vincularmos o conceito de novos letramentos a esse novo ethos, segue-se que os novos letramentos não devem ser vistos em termos de instâncias fugazes, mas que eles são

tão “longos” quanto pode usar o “momento” de sua justaposição com os letramentos “convencionais”. Isso pode levar algum tempo. O significado do conceito de novos letramentos é que ele nos convida a ter uma visão de longo prazo e a desenvolver uma imaginação sociológica com relação ao letramento, educação, identidade e nossa localização contemporânea dentro de uma história muito mais longa que se estende para o futuro, assim como cresce a partir do passado (LANKSHEAR, KNOBEL, 2007, p. 20-21).

3.3 Da cultura da participação ao desencantamento do mundo digital: os novos letramentos no espaço tridimensional das nossas narrativas

Alguns anos após a publicação do texto que introduziu a teoria que conhecemos como Novos Letramentos, Lankshear e Knobel (2012) publicaram alguns argumentos em contestação a uma crítica de que o conceito apresentado por eles como de novos letramentos já estaria ultrapassado, já que os letramentos, que antes eram novos, já poderiam ser considerados “velhos letramentos”. Primeiramente, os autores explicitam que o tipo de transição a que se referem, como as das relações entre teorias modernas e pós-modernas ou economia industrial e pós-industrial, são termos bastante reconhecidos. Enfatizam que o prefixo “pós” nesses contextos colabora com sua exposição, pois indica que não falam de dicotomias ou quebras absolutas, pois a pós-modernidade não se trata de uma ruptura com a modernidade, um movimento para algo completamente diferente.

É mais como uma transcendência, na qual os elementos de um estado de coisas anterior são transportados e remodelados para se tornarem partes de novas configurações. Ideias e práticas evoluem em vez de serem deslocadas – como atestam o fracasso de muitas tentativas de mudança revolucionária (LANKSHEAR; KNOBEL, 2012, p. 47).

Dessa forma, enfatizam que mudanças observáveis localizam-se em contínuos e que novos letramentos precisam ser compreendidos em termos de um período histórico de mudanças sociais, culturais, institucionais, econômicas e intelectuais “que provavelmente se estenderá por muitas décadas – algumas das quais já ficaram para trás” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2012, p. 45). Dizem ainda que, em meio a essas mudanças recentes que reconstituem e reconfiguram as práticas cotidianas, é possível observar maneiras emergentes e em evolução de gerar significados através da escrita:

formas que se tornam socialmente reconhecidas suficientemente bem e por tempo suficiente para serem identificadas como novos letramentos – não simplesmente em si mesmas, mas como elementos de um “novo” permanente mais amplo.

Explicam, a partir disso, que o “novo” não acabou quando jogos *single-player* dão lugar a jogos *multiplayer* e colaborativos, baseados em avatares, por exemplo. Afirmam que algumas instâncias específicas de novos letramentos podem ir e vir rapidamente,

mas ainda são inidentificáveis como novos letramentos e são todos historicamente significativos como partes de um quadro maior que não é passageiro.

Leu *et al* (2013) colaboram com essas explicações, ao afirmarem que os novos letramentos são dêiticos, o que indica que seus significados podem mudar rapidamente, conforme muda o contexto e, logo, que podem mudar regularmente à medida que surgem, com outras tecnologias ou outros modos de apropriação dessas tecnologias, novas possibilidades de produção de significados e de interação. Portanto, falar em novos letramentos compreende que eles não são novos apenas hoje, mas tornam-se ou podem se tornar novos todos os dias.

Para esses autores, a natureza dêitica dos novos letramentos pode ser considerada um princípio geral dentro da teoria dos Novos Letramentos, embora uma teoria estática e “completa” possa nunca ser apropriada, já que os novos letramentos continuarão a ser estudados dentro de novos contextos e tecnologias. É essa percepção que os fazem propor uma teoria dual, ou uma teoria em dois níveis, considerando a diferenciação entre “novos letramentos” e “Novos Letramentos”.

A teoria dos novos letramentos, em letras minúsculas, considera uma perspectiva inclusiva para o campo e fornece flexibilidade para abranger pesquisas e concepções de novos letramentos que mudarão a medida que novas tecnologias surgem e evoluem. A teoria dos Novos Letramentos, em maiúsculas, se encarrega de observar os novos letramentos estudados em diversos contextos, buscando reconhecer padrões consistentes e propor características centrais, incluindo as descobertas consistentes dos muitos estudos dos novos letramentos. Leu *et al* (2013) defendem essa abordagem de nível duplo argumentando que ela permite que estudiosos de diferentes campos e perspectivas estudem os letramentos à medida que as tecnologias mudam, facilitando o estudo de teorias alternativas e concorrentes de novos letramentos, enquanto a teoria dos Novos Letramentos pode ser continuamente modificada à medida que surgem novas descobertas consistentes.

A compreensão sobre o “prazo de validade” da teoria dos Novos Letramentos e o que foi exposto nessa seção é importante pois nesses 15 anos, considerando a publicação de Lankshear e Knobel (2007), tivemos consideráveis modificações no contexto sociocultural e na nossa relação com as tecnologias, especialmente em relação aos fenômenos das *fake news* ou da desinformação, da datificação e da influência das *Bigh Tech*, além da aceleração constante de surgimento de novas mídias (SANTAELLA, 2018) e das rápidas transformações que já puderam ou ainda poderão ser percebidas após as consequências da pandemia da Covid-19. Se no ano de 2007 falávamos de

modificações percebidas no âmbito de uma *Web 2.0*, lidamos atualmente com as denominadas *Web 3.0* ou *4.0*. E, talvez o aspecto mais importante, passamos de um clima de grande esperanças e otimismo, da utopia da participação global (PINHEIRO, 2022) e de crença em um solucionismo tecnológico (MOROZOV, 2018) para um de preocupações e incertezas, marcado por sentimentos que podem ser representados por termos como “desencantamento do mundo digital” (AMARAL, 2022).

4 COMPONDO SENTIDOS NAS NARRATIVAS

Neste capítulo, procuro apresentar alguns possíveis sentidos a respeito do ethos dos novos letramentos a partir das narrativas dos participantes da pesquisa. Embora esses sentidos, a interpretação que fiz dos textos de campo, estejam presentes em todo o texto de pesquisa, busco aqui discutir mais detalhadamente a respeito do *puzzle* da pesquisa e, a partir disso, acrescentar as considerações a respeito das possibilidades de reviver experiências. Como já foi dito, a escolha pela metodologia da pesquisa narrativa implica que não será apresentada uma verdade ou uma resposta, no sentido mais positivista do termo, para o *puzzle* ou questão de pesquisa. Ao olhar para os textos de campo, indagando-os a partir dessa questão, não procurei chegar a uma medida exata, a uma média, ou a um nível mensurável de letramento ou de ethos dos professores (se é que isso é possível mesmo a partir de outra metodologia). Sendo a pesquisa narrativa compreendida como o estudo da experiência e o campo dos estudos da linguagem e da educação como “ciências das pessoas” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 22), a resposta da pesquisa é o que se escreve e pensa sobre a vida das pessoas e como elas são e podem ser compostas e vividas.

Ao começar o movimento de composição de sentidos dos textos de campo, questionei-os a partir de alguns ângulos que surgiram durante as minhas leituras e releituras. Sem intenção de propor categorias ou divisões com fronteiras estabelecidas, organizei minha interpretação, e por consequência este texto, em três ângulos de leitura e discussão, que representam os sentidos construídos. Nomeei-os como “percepção do ethos”, “reconhecimento do ethos” e “atualização do ethos”, e sobre eles discorro a seguir, inicialmente explicando as significações atribuídas aos nomes e, em seguida, detalhando esses significados em diálogo com as narrativas.

O sentido de *percepção* está relacionado justamente à noção de que as pessoas imaginam e exploram novos modos de fazer coisas e novos modos de ser e isso resulta em mudanças significativas no mundo e na incorporação de novos sentidos para o que conta como letramento (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007). Quando falo de *reconhecimento*, me refiro à compreensão desses novos modos, do reconhecimento dos resultados dessas mudanças, das marcas de um novo ethos nos textos e nas práticas sociais e de uma lógica própria organizada a partir desse ethos. Quando penso a respeito de *atualização*, penso a partir das considerações expostas na seção 3.3 deste texto e na afirmação de

Lankshear e Knobel (2012), que entendem que mudanças observáveis localizam-se em contínuos e que novos letramentos, e por consequência seus novos materiais técnicos e relacionados ao *ethos* (*new technical stuff* e *new ethos stuff*), precisam ser compreendidos em termos de um período histórico de mudanças sociais, culturais, institucionais, econômicas e intelectuais.

Nas narrativas dos docentes participantes, de uma forma geral, encontra-se a percepção desses modos de ser e fazer e de construir sentidos, especialmente com relação às novas tecnologias e o que chamamos gêneros digitais. Compreendem eles que novas ferramentas e técnicas atuam como possibilitadoras desses novos modos, e que não representam, por si só, inovações ou novas práticas. Contudo, em geral esses modos não são compartilhados pelos docentes: são os modos “deles”, dos jovens alunos da educação básica ou que chegam ao curso de Letras, são as novas possibilidades de pensar e de fazer que lhes foram apresentadas por eles.

No recorte de narrativa destacado no Excerto 1, a professora comenta sobre a necessidade de mudanças nas práticas de ensino de leitura e escrita por conta de novas práticas sociais. Nota-se que a necessidade de diferença no ensino é percebida por ela com relação a concepções de língua, mas também em relação aos usos sociais da escrita, refletidos a partir da interação com alunas da licenciatura.

Excerto 1 – Narrativa da profa Michele

Então precisa ser diferente, porque... por causa desses novos veículos que têm, desses gêneros que aparecem, dessa hibridização, que está cada vez mais intensa, então não dá para continuar ensinando da mesma forma, né. As alunas relatam assim, as que tiveram produção textual no Ensino Médio relatam que tava muito voltado pra redação do ENEM e aí, não pode ser isso né?! Porque por mais que a redação do ENEM seja importante até pro ingresso no ensino superior, mas não pode ser só isso né?! Pensando no final ali da Educação Básica, no Ensino Médio a gente não pode pensar que só o que importa é saber produzir redação e ponto final então... tem que ser diferente, as formas de ensinar e de.... Não só as formas de ensinar, porque eu acho que só metodologia... Assim, eu tenho uma certa implicância com essa questão, por exemplo, das metodologias ativas, mas não é implicância com as metodologias ativas em si, mas com essa ideia que parece haver de que “ah, só mudando a metodologia e pronto” porque importante é só motivar os alunos. Tô generalizando, claro, deve ter concepções diferentes, mas esse boom de ofertas de cursos pros professores em formação continuada, de metodologias ativas, como se isso fosse suficiente. Mas sem uma mudança de concepção do que que é língua, do que que é texto, do que que é ler e produzir. Só mudar a metodologia não vai adiantar.

No outro recorte de narrativa que seleciono, Profa. Magda contava sobre suas experiências enquanto professora da educação básica, em busca de alternativas para

elaborar aulas adequadas a suas concepções e propósitos de ensino, usando os recursos disponíveis. A professora, sem fazer uso do que seriam consideradas novas tecnologias digitais na sala de aula, pois usou o texto impresso, fez com que os alunos rememorassem, ou recontassem para si a história literária lida, a partir de outros modos de ser, próprios das práticas comuns à época. Conforme discute Moita Lopes (2012, p. 214), a nova tecnologia, que nesse caso específico e também em seu texto é a mídia social Orkut, tem a ênfase nas relações entre as pessoas, que é uma característica de novos letramentos, e assim “nos coloca de frente a possibilidades outras de viver a vida social, com consequências marcantes e inovadoras para nossas próprias performances identitárias: um elemento crucial desse novo ethos”.

Excerto 2 – Narrativa da Profa. Magda

Eu criava outra coisa. Eu fazia com que eles criassem outra coisa, por exemplo, eles leram uma história lá de um adolescente. Era um livro [...] de literatura infantojuvenil, e falava de um adolescente que gostava de Legião Urbana, então um adolescente anos 90 assim. Aí eu criei um perfil no Orkut na época e coloquei o nome do guri lá e imprimi na prova, de verificação de leitura e imprimi o perfil e disse assim: “Vocês vão criar o perfil, como se esse adolescente tivesse um perfil no Orkut. [Eles disseram] professora, existe?! Eles já queriam convidar para amigo, eles ficaram fascinados com aquilo na prova. E aí a ideia era que justamente eles colocassem: quem é que seria o personagem amigo? Então o personagem do livro estaria lá entre os amigos. Quais seriam as comunidades, que na época tinha aquelas coisas... interesses, as comunidades. Então, que comunidades ele poderia estar inscrito? Quem é que escreveria um depoimento pra ele? Então essa foi a prova de verificação de leitura.

Em relação tanto ao conhecimento de determinadas práticas e tecnologias quanto à percepção de novos modos de construção de sentidos, novas possibilidades de performances identitárias, selecionei recortes de duas narrativas, que se referem a percepções a partir de experiências alheias. Profa. Ângela fala da diferença observada nas práticas sociais dos jovens atualmente e suas consequências para o ensino. Essa observação não parte, segundo ela, de experiências particulares, mas da interação com o filho.

Excerto 3 – Narrativa da Profa. Ângela

Aí sim, eu vejo bastante diferença. E como eu tenho um filho também pré adolescente, a gente vê mais de perto como é assim, a cabecinha deles. Eles estão inseridos num mundo, que é tudo muito rápido, tudo muito digital, tudo coisas assim. Estão mais fáceis para serem acessadas. Então é lógico que nós precisamos acompanhar isso. É uma coisa que eu sempre debato com os meus alunos dentro do PIBID, muito também.

No recorte da história da Profa. Michele, ela conta sobre suas experiências recentes com um outro componente no curso de Letras, bastante diferente do que lecionava até então, tanto em relação ao conteúdo quanto às experiências de ensino e de interação. Como relata a docente, o diálogo com as alunas mais jovens permitiu que conhecesse diferentes tecnologias e práticas sociais e a fez refletir sobre suas práticas de ensino. Ela conta, e coloca ênfase nisso, que está em contato com algo radicalmente novo, que não conhece “nem de ouvir falar”.

Excerto 4– Narrativa da Profa. Michele

Eu tô ministrando um componente de Linguística aplicada esse semestre [...] E aí a gente conversa... são alunas, a grande maioria das alunas (é uma turma só de meninas), e aí a grande maioria das alunas concluiu o Ensino Médio há pouco tempo né, então são experiências bem recentes na Educação Básica. E aí a gente conversa muito sobre essas questões: como foram as aulas de Língua Portuguesa em relação à produção textual, em relação à leitura, em relação à oralidade, em relação à análise linguística. E elas relatam muito isso, assim, de que ainda é um ensino focado na gramática tradicional, ainda é um ensino focado no texto escrito, que muito pouco considera a oralidade. A análise linguística é voltada a questões de gramática tradicional, sem voltar ao texto. E aí tem um momento no componente em que elas analisam produtos de mestrados profissionais e planejam... fazem planejamento de... elaboração de plano de aula. E aí eu percebo que elas têm todo um conhecimento sobre vários... várias plataformas de interação com o texto literário e aplicativos e não sei o que... Vou dar um exemplo assim. Elas me mostraram um site acho que é “Fandom”, se não me engano, o nome, que eu não conhecia assim. São várias coisas assim que elas comentam, que eu não conheço nem de ouvir falar.

E em relação especificamente às novas tecnologias, e me refiro a plataformas, ferramentas, ao novo material técnico (*new technical stuff*), embora não tenha sido um tema com grande destaque nas narrativas (e isso também não foi motivado nas questões geradoras), interpreto que em vários momentos ela é pensada em termos de competências ou habilidades técnicas e individuais.

E sobre isso explico que o domínio de tecnologias é parte integrante dos novos letramentos, assim como o domínio da tecnologia da escrita é parte essencial dos letramentos ditos convencionais, mas noto que há ainda, especialmente em relação a novas tecnologias e ensino, uma noção das habilidades técnicas individuais como determinantes de novos letramentos.

Contudo, percebo essa relação menos representante de um entendimento que anula a percepção do ethos e dos novos modos de ser e fazer dos novos letramentos e mais como reverberações de um discurso circulante, e talvez ainda dominante, que aborda a relação de tecnologias digitais, letramentos e ensino sempre a partir de um modelo autônomo de letramento.

Considerando as experiências contadas nas entrevistas narrativas e as minhas experiências, no campo da pesquisa e durante a vivência do curso de Letras, chego a essas considerações a respeito do que nomeei como “percepção do ethos”, por compreender que relaciona-se às concepções de língua e de educação e ensino – individuais e socialmente compartilhadas – dos participantes. Essas concepções levam ao reconhecimento da (s) identidade (s) e cultura (s) dos alunos, suas visões de mundo e da validade dos conhecimentos que levam à sala de aula. Com isso, tem-se a observação das práticas e a possibilidade de compartilhamento de saberes entre alunos e docentes.

Assim, mesmo que em geral os docentes relatem não ter participações relevantes em práticas de novos letramentos, e esse também não ser seu objeto de estudo e pesquisa, o conhecimento de práticas e possibilidades chega até eles na interação em sala de aula. E essas percepções são resultados das interações mas não somente disso, pois as concepções teóricas são fundamentais para o efeito causado no ethos de cada um e no modo como vão vivenciar essas experiências.

Nos excertos a seguir, selecionei alguns recortes para ilustrar, de forma um pouco mais objetiva, de que se tratam essas concepções. No entanto, por serem concepções constituintes da identidade docente de cada um, elas se fazem presentes em toda a narrativa. No excerto 5, Profa. Magda comenta a respeito da atuação docente dos professores formados pelo curso de Letras da Unipampa e como a avalia. Ela relata a observação de práticas de ensino diferentes do objetivado pelo curso de formação, associada a práticas tradicionais e “gramatigueiras” de ensino de línguas, que podem ser explicadas por contextos como o do mundo do trabalho, mas que também observa o que seriam boas práticas, pois marcadas por uma concepção de língua que envolve o uso social da linguagem.

Excerto 5– Narrativa da Profa. Magda

Nós temos a formação também no mestrado profissional que titulou alguns mestres já, então a gente já vê uma mudança na rede com esses professores. Eu acho que... e principalmente esses professores que têm esse comprometimento de acreditar que há uma concepção de língua que envolve o uso social da linguagem e não esse ensino muito da... da regra, da gramática normativa.

No excerto a seguir, Prof. Brian comenta a respeito de outro aspecto relacionado a concepções de educação e de ensino, e que se fez bastante presente nas narrativas. Esse professor, assim como outros, percebe uma grande diferença, relacionada ao entendimento da relação entre formação de professores de Língua de Educação, do contexto atual dos cursos de Letras em comparação à época de sua formação inicial.

Excerto 6– Narrativa do Prof. Brian

Teoricamente, a percepção, uma percepção pedagógica eu acho que é um ponto importante, e eu senti muita falta disso na minha formação de graduação e pós-graduação porque nós não tínhamos o momento de discutir Filosofia da Educação, de ler sobre pedagogia de língua né, isso era meio tabu na época da minha formação, hoje em dia eu percebo que é bem diferente. Então eu faço parte de dois momentos e me parece que isso é bem claro. Um primeiro momento em que não havia preocupação de pedagogias de Letras no curso de línguas, assim quase zero, quem dava estágio era outro departamento lá com o pessoal da educação. Assim foi a minha formação, que praticamente não fazia sequência didática em sala de aula. Não tinha isso, não era, não era uma preocupação. É esse momento que eu entendo que mais ou menos foi, mas não sei se ele chegou ao fim, mas ele foi ... a universidade passou por uma reforma muito interessante nos últimos anos. Hoje em dia têm várias políticas públicas que apontam para a necessidade da formação pedagógica, não alheia a isso que é o núcleo básico de um curso de licenciatura. E então essa é uma coisa. Num segundo momento. E aí que vem um pouco antes de eu estar na Unipampa, que é quando eu compreendi que eu precisava... Então, já que eu não tinha isso na minha formação, precisava suprir essa lacuna. E aí, de maneira bem autodidata, assim, eu comecei a ler muito sobre pedagogia, crítica, que era o que me interessava, sobre educação popular, sobre... basicamente as leituras de Paulo Freire me interessaram demais.

Assim, embora práticas e modos de ser e agir possam não ser compartilhados pelos professores entendendo que é possível que um novo ethos, em muitos casos, atue como mobilizador da prática docente, uma vez que suas concepções os levam a um olhar que considera e reconhece identidades, culturas, saberes e visões de mundo dos alunos e a buscar um conhecimento que parte de suas práticas e experiências.

Quanto à questão do “reconhecimento do ethos”, é perceptível que o reconhecimento de algumas marcas, de algumas características de novos letramentos faz parte das narrativas, especialmente em relação ao papel das tecnologias como ampliadoras dos aspectos multimodais e multissemióticos dos textos. No entanto, marcas daquilo que representa o ethos dos Novos Letramentos (nesse caso em maiúsculas), dentro daquilo classificado como características de uma mentalidade “ciberespacial-pós-industrial”, não surgem espontaneamente ou de forma relevante nas narrativas. Na proposta de entrevista narrativa adotada, conforme já apresentado, opta-se pelas questões gerativas que encorajem narrações não previamente elaboradas justamente pela expectativa que as experiências dos participantes sejam manifestadas de acordo com sua compreensão e grau de importância que atribuem. E, mesmo quando a questão gerativa trata especificamente de possíveis novos sentidos para a leitura e a escrita e de mudanças nas práticas de letramento, características como colaboração, participação, mundo descentrado, remix, não aparecem de forma prioritária.

Em relação aos aspectos multimodais e multissemióticos dos textos, Profa. Lúcia fala sobre uma ampliação do domínio das Letras, entendendo que não é possível mais atribuir um papel central à linguagem verbal e enfatizando que isso não é um resultado exclusivo da digitalidade, mas que hoje pode se pensar em termos de uma conscientização crescente relacionada a esse aspecto.

Excerto 6– Narrativa da Profa. Lúcia

Eu não penso na leitura exclusivamente como decodificação. Isso de uma certa maneira nos alinha a essa noção de letramento. Por que o letramento tem a ver com isso, eu me inserir em práticas de escrita, mas pensando nessas práticas não apenas como uma decodificação, mas como uma questão social, como uma apropriação não só do verbal, mas do social e do modo como o social afeta o sentido. Aí, o que acontece que a gente observa na escola e tudo mais. Se eu tô pensando no curso de Letras, tá? Letras, na tradição do curso de Letras, Letras estuda o verbal. Letras estuda o verbal, é isso, a linguagem verbal. Tá, então eu tenho toda uma tradição de ensino de língua e de ensino de literatura, que numa tradição de curso de Letras são pensadas separadamente. Bom, hoje, eu não posso pensar exclusivamente nisso. Bom, hoje eu não posso mais pensar exclusivamente nisso. E isso a gente observa nas escolas. A gente observa em todos, em todos os lugares, porque a linguagem, ela, ela vem. Vamos dizer assim... os suportes da linguagem, os meios em que a linguagem é veiculada e o modo como ela circula na sociedade, eles não são mais exclusivamente verbais há muito tempo, não são exclusivamente verbais. O que acontece hoje é uma espécie de conscientização crescente disso. Então mesmo para o professor, ele entende que trabalhar com língua não significa apenas trabalhar com o verbal. [...] O conceito de letramentos [...] Nesse conceito inicial que a gente estuda na Magda Soares, que tem a ver com a

apropriação de todas as práticas sociais mediadas pela língua escrita, hoje a gente tem, assim, a apropriação de práticas sociais mediadas por linguagens. Mediadas por linguagens. Então a gente vai ter o verbal, a gente vai ter a imagem, a gente vai ter a imagem estática, a imagem em movimento, a gente tem a música, enfim, a gente tem essas práticas sociais mediadas por linguagens, não mais exclusivamente por língua verbal.

Nesse mesmo sentido, Prof. Marcos Paulo, falando a respeito de possíveis transformações no processo de formação dos professores e no ensino de línguas, comenta sobre a necessidade de compreender o texto de uma forma mais ampla, pensando sempre a respeito das possibilidades de construção de significados e de valores culturais que estão envolvidos nesses significados. Ele comenta também a respeito de uma característica que é central para os novos letramentos, que é a quebra na barreira entre os papéis de consumidores e produtores de conteúdo a partir das mudanças tecnológicas e ontológicas do contexto da chamada segunda geração da internet, o que Bruns (2006) definiu como *produsagem*. Ao tratar disso, o professor também relaciona essa característica ao contexto e às implicações sociais.

Excerto 7– Narrativa do Prof. Marcos Paulo

Acho que até essa ideia de a gente ampliar essa noção... a própria noção de texto né, acho que texto hoje, quando a gente pensa em texto, quando a gente pensa em linguagem, a gente tá pensando em uma coisa muito mais ampla, a gente não tá pensando só no texto verbal, tem muito mais coisas que a gente pode explorar e acho que a gente pode observar. Eu sempre gosto de pensar que o texto é tudo aquilo que me possibilita construir significado. Então, às vezes, um efeito sonoro nos possibilita construir um significado. Às vezes uma cor nos possibilita construir um significado e tudo isso de alguma maneira é linguagem. E aí a gente tem também, enquanto professor, que ampliar o nosso leque. E eu acho que é de novo aquela ideia de ampliar, né? Eu não tenho que deixar de aprender sobre língua, mas eu tenho que aprender sobre língua, mas eu também tenho que aprender sobre os valores culturais, por exemplo, que uma cor tem, que um determinado som tem, que uma determinada figura tem, eu acho que é o nosso papel enquanto professor ampliar isso, porque eu acho que hoje em dia o texto é muito mais né. Hoje em dia, com o advento da internet. A gente é produtor tanto quanto a gente é receptor de texto. A gente viveu durante muito tempo consumindo textos? Algumas pessoas produziam e a gente consumia. Hoje em dia todo mundo é meio que produtor, né? O dia todo. Hoje em dia todo aluno quer ser 'tiktokker', todo aluno quer ter milhões de seguidores. Porque isso é uma forma que movimenta a sociedade capitalista que a gente vive que eu acho que a gente também pode trazer para a nossa realidade de sala de aula. Como a gente faz isso? Não sei.

Ainda sobre as marcas do ethos dos novos letramentos, destaco no excerto 8 um trecho da narrativa da professora Magda, que trata de uma questão que envolve características como a descentração da noção de autoria e a cultura remix, embora não tenha sido mencionada pela professora a partir dessa perspectiva. No trecho em questão, ela refletia sobre suas experiências de ensino na educação básica e sobre algumas limitações que percebia em práticas escolares de escrita, relacionando com a área e temática de sua tese.

Excerto 8– Narrativa da Profa. Magda

Eles não eram muito acostumados a escrever. Inclusive eu pedi uma fábula uma vez e um menino escreveu o que ele tinha visto no filme do Madagascar. Aí eu comecei a ler: “Opa, pera aí, mas o nome desse personagem eu conheço e tal”. Inclusive, é o que eu falo na minha tese sobre a posição sujeito escrevente né. O aluno não se coloca na posição sujeito autor, mas ele faz uma tarefa.

Na experiência relatada no excerto, o aluno faz uso dos recursos de copiar e colar, próprios da cultura remix⁴ (NAVAS, 2012) e das práticas de remix, a partir de um filme de animação. Esses termos, conforme Navas (2012), abordam a prática de remixar, que compreende a apropriação de partes de uma obra original e a reutilização dessas partes para criar uma nova obra, mas que ainda permite que a fonte original seja reconhecida.

A partir dessas noções e conceitos, diversas pesquisas passaram a discutir o papel da escola em relação à cultura remix e percepção do plágio, como em Bazerman (2010) e Pinheiro e Felício (2016), compreendendo que a escola ignorava a noção de remix e costumava associá-la ao plágio. Contudo, abordo aqui essa questão não para argumentar a favor de um ou outro posicionamento, mas para situar a prática e a reflexão teórica a seu respeito.

Pensando, então, a respeito da presença pouco significativa desse reconhecimento do que caracteriza o ethos de novos letramentos, entendo que há duas possíveis questões envolvidas. A primeira se refere ao alegado desconhecimento por parte dos docentes dessas novas práticas, pela sua distância e não envolvimento com as comunidades de prática. No excerto 9, destaco alguns argumentos que foram apresentados pelo Prof. Brian justamente a esse respeito, ao refletir sobre suas impressões a respeito das práticas sociais dos jovens alunos. Em sua problematização, o professor trata de algumas questões que envolvem características do caráter colaborativo

4 Cultura remix é o termo adotado, de acordo com Navas (2012), para referenciar o contexto de produção do remix, proporcionado e ampliado pelas tecnologias digitais, e também o ethos relacionado ao ato e propósitos de remixar.

dos novos letramentos e de implicações para o ensino que são também abordadas por Lankshear e Knobel (2012).

Excerto 9– Narrativa do Prof. Brian

Eu não sei se eu sou tão atento a isso quanto deveria ser. A rigor, eu não tenho tanta segurança de falar sobre hábitos de leitura dos jovens e nem acho que eu tenha muita entrada sobre isso e assim, será que alguém tem? Porque tem uma coisa que também, que é um aprendizado muito caro, sabe que a noção de comunidade de prática e a noção de aprendizagem situada, quer dizer, numa comunidade de prática. Nem sempre interessa também que as suas, a sua cultura local, as suas práticas, saiam também dessa comunidade. Me interessa muito divulgar as coisas que são feitas dependendo. Se a gente parte desse entendimento de que o aprendizado se dá em comunidades de prática, pelas relações internas da própria comunidade. Os saberes que ali circulam ou o máximo que eu posso fazer, ou orientar ou pensar é bom. Você está entrando numa comunidade de prática de jovens. Como é que você pode entrar nessa comunidade, primeiro, sem atrapalhar, segundo, querendo entender o que é feito, terceiro, junto do que é feito, tentando sugerir outras coisas de outras comunidades de prática? Então eu não sei, eu tenho preferido pensar dessa forma do que mergulhar profundamente na cultura e tentar mergulhar para o que seria um mergulho no vazio também.

A segunda questão envolve aspectos históricos, que têm também a ver com o próximo tópico desta seção. Essas características, essas marcas que fazem com que novos letramentos sejam definidos como mais participativos, colaborativos em relação ao que seriam letramentos convencionais, eram mais notáveis, ou mais exaltadas, em tempos da utopia da participação global na *Web 2.0* (PINHEIRO, 2022), uma vez que a discussão normalmente era acompanhada de um otimismo em relação ao potencial das ferramentas da *Web 2.0* e do entendimento de necessárias transformações na cultura escolar e nas práticas de ensino.

Pinheiro (2022) faz uma crítica, e uma autocrítica, a respeito dessa utopia:

essas transformações relativas à *Web 2.0* foram vistas por muitos pesquisadores na época – aqui também me incluo – como muito positivas; [...] acreditava-se que a *Web 2.0* teria criado um gigantesco potencial de “espaço libertário infindável” de inteligência coletiva e de expertise compartilhado, que, por ser em grande parte aberto e muito pouco regulado (também se acreditava nisso!), possibilitaria a qualquer pessoa publicar qualquer coisa sem que fosse preciso sofrer alguma sanção organizacional, institucional ou editorial. Mais do que isso, a *Web 2.0* possibilitaria, enfim, a criação de uma imensa “rede”, em que as pessoas poderiam finalmente participar democraticamente de um modelo interativo feito para todos, consolidando-se, assim, a ideia de uma “ciberdemocracia” em uma “aldeia global”, para usar os termos do filósofo Pierre Lévy. Contudo, vimos, nos últimos anos, que a história não tem sido exatamente assim e, por essa razão, faz-se necessária a devida (auto)crítica, começando pela problematização sobre como a participação dos usuários nos ambientes da internet realmente acontece (PINHEIRO, 2022, p. 12).

Então, a respeito do terceiro ângulo abordado, o chamado de “atualização do ethos”, é preciso considerar as (auto)críticas como a apresentada no parágrafo anterior e noções como a de “desencantamento do mundo digital” (AMARAL, 2022), especialmente no que se relaciona ao ensino, e também a centralidade do fenômeno da desinformação/*fake news*, diretamente relacionado ao conceito de pós-verdade (SANTAELLA, 2018).

A palavra “pós-verdade”, ao lado de outras como “bolhas” e “notícias falsas/*fake news*”, passou a fazer parte do domínio público, como nos diz Santaella (2018), também especialmente após a eleição de Donald Trump, sendo inclusive eleita a palavra do ano de 2016 pelo Oxford Dictionaries e utilizada para marcar uma “era da pós-verdade”, nesse momento iniciada. Analisando o que foi publicado pelo dicionário Oxford, Santaella (2018, p. 35) salienta que a palavra pode ser compreendida em dois sentidos diferentes: um em que o prefixo pós significa apenas “depois de um evento ou situação específica”, como em “pós-guerra”, que daria à palavra o significado de “depois que a verdade se tornou conhecida”; e o seu sentido expandido, com o prefixo em sentido similar ao de “pós-nacional” (no ano de 1945), implicando “um tempo em que um conceito se tornou irrelevante ou sem importância” e, no caso específico da palavra pós-verdade, o fato de que a verdade se tornou irrelevante. A pesquisadora entende que é das mídias sociais, com seu papel de nova fonte de informação e de notícia, que parte a munição para o advento da pós-verdade.

Nas narrativas, quatro da(o)s docentes falam especificamente desses sentimentos e fenômenos, apontando, em contraponto, a educação crítica ou o letramento crítico como fundamentais para o ensino de línguas, e o ensino de forma geral, na contemporaneidade. No excerto 10, destaco um trecho da narrativa do Prof. Marcos Paulo a respeito dos seus propósitos enquanto professor de língua e formador de professores.

Excerto 10– Narrativa do Prof. Marcos Paulo

Eu acho que o mais interessante pra mim, ou o que eu busco é que esse aluno consiga transitar e consiga se adaptar adequadamente aos vários contextos que ele circula. [...] É um pouco isso que eu gostaria ou o que eu penso de possibilitar um ensino, não ideal, mas que seria o que eu gostaria. Um aluno que consiga circular, comunicar com os vários públicos e saber se portar nos diferentes locais e que também ele consiga, a partir do processo, por exemplo, de leitura, tanto de letra quanto de escrita. Consiga ler esse mundo de uma maneira mais crítica. Que ele consiga, por exemplo, ler um texto e perceber que aquele texto ali tem alguém que está trazendo uma informação, que não é uma informação verdadeira, que ele consiga, por exemplo, não cair numa fake news, que ele consiga, sabe, consiga ver esse mundo e ler esse mundo criticamente, a ponto de

perceber assim “olha, esse texto aqui ele tá fazendo isso”. Que ele não caia... não sei se cair é uma palavra boa, mas que ele consiga ter essa leitura de mundo, e essa leitura que passa por uma leitura de língua, mas uma leitura de mundo não tão ingênua. Que eu acho que isso também tem a ver com a questão de idade né, quanto mais velho a gente vai ficando mais a gente vai percebendo essas coisas. Mas eu acho que é um pouco isso, esse ensino ideal é um ensino que poderia proporcionar que esse aluno consiga se portar conforme o contexto que ele se encontra e que ele consiga ter um olhar mais crítico sobre o mundo, sobre as relações postas na sociedade.

O excerto 11 apresenta um trecho que também diz respeito ao fenômeno das notícias ou informações falsas. Durante a entrevista narrativa, Profa. Ângela comentou que a temática e as questões gerativas a fizeram pensar e sair de sua zona de conforto, já que são temas distantes de sua área de pesquisa, e que enquanto falava também se perguntava e refletia sobre suas práticas. Nos momentos finais da entrevista, a professora decidiu acrescentar o relatado no excerto, que também trata de leitura crítica e do acesso a informações, e por consequência também a informações falsas, ampliado pelas mídias digitais.

Excerto 11– Narrativa da Profa. Ângela

Porque se a gente fala em uma formação integral, quando o aluno... a gente sabe que ele tem acesso muito facilmente a notícias em forma virtual seja em... sites de... Twitter, enfim, ou seja, mesmo em sites de jornais, de revistas, nos vários meios que eles te m ali, eu acho que cabe muito a nós também, nessa parte da leitura, aquela leitura crítica. Porque ali chega de tudo e de toda forma e... bom, e nós tivemos aí vários exemplos disso nos últimos anos né, de como as notícias, como as informações chegam. Então faz parte também do nosso trabalho fazer com que os alunos, ao terem acesso a isso, saibam como ler isso, como trabalhar com esses textos, como interpretar isso ai de uma forma mais crítica e mais segura pra todos nós. Como buscar também materiais nesses meios, acho que tudo isso faz parte quando a gente fala em leitura e escrita, tudo isso faz parte. Como buscar esses recursos, como selecionar esses recursos, enfim.

Ao ser questionada sobre suas percepções e experiências com as práticas e novas práticas dos jovens relacionadas ao ensino de línguas, Profa. Magda começou sua narrativa da forma representada pelo excerto 12. Podemos entender, a partir dessa narrativa, a percepção e a crítica ao tom ufanista a respeito do papel transformador das tecnologias digitais e podemos refletir, também, que os discursos a respeito dessas tecnologias, dos novos e Novos letramentos nem sempre ou pouco foi acompanhado de perspectivas críticas e de uma abordagem sociocultural dos letramentos.

Excerto 12 – Narrativa da Profa. Magda

Eu acho que o nosso maior desafio está em combater discurso de ódio e não em usar tecnologia. Isso eles já usam. Tecnologia faz parte. Ah pede pra fazer um videozinho, um gênero textual diferente, como eu fiz, entendeu? Eles já usam tecnologia. Eles fazem vídeos, até as vezes com uma qualidade profissional, dependendo do contexto. Pensando na realidade do Brasil hoje o que me preocupa é o bolsonarismo, é o discurso de ódio, é fake news, e as fake news são muito facilitadas pelas tecnologias. Então você pode ter lá um aplicativo, você pode ter lá um robô, você pode ter lá mil e uma evoluções tecnológicas, mas a serviço do que? A serviço da propagação do discurso de ódio. Estou formando os meus professores hoje falando nesse assunto: como nós vamos humanizar a escola hoje? Porque a escola está muito voltada pra instrumentalização, ah temos que ensinar gêneros, mas esquecem do humano. Vamos formar humanos, cidadão com consciência do seu papel na sociedade. [...] Adianta estar evoluindo tecnologicamente e estar regredindo enquanto humanidade? Qual é o papel da educação hoje?

Seguindo a ideia de compor sentidos sobre o que os textos podem nos levar a entender, podemos compreender que há uma atualização do ethos não como algo que invalide as noções do *new ethos stuff* dos Novos Letramentos, mas como algo que faz parte dessa teorização e que está de acordo com a expectativa apresentada em Lankshear e Knobel (2012) e Leu *et al* (2013).

As tecnologias da *Web* continuaram e continuarão possibilitando e ampliando possibilidades de mudanças sociais, assim como foram fundamentais para a instauração da “era da pós-verdade”. Ao pensar nessa atualização, podemos pensar, com base em Lankshear e Knobel (2012), em uma outra configuração do ethos, bastante distante daquela compreendida como participativa. Em alguns aspectos, essa configuração se aproxima das nomeadas por esses autores como “prática” e “comercial”, mas certamente é necessária uma outra reflexão teórica que dê conta dessa nova realidade social que reflete nas práticas de letramento e nos nossos modos de ser e estar no mundo.

Como disseram os participantes da pesquisa, é impossível não pensar nas práticas de letramento atuais, especialmente a partir do olhar de professores e formadores de professores de línguas, e não considerar a necessária presença de uma educação crítica e de letramentos críticos. É preciso destacar, no entanto, que mesmo em tempos de utopia do digital, letramentos críticos eram considerados centrais para a teoria dos Novos Letramentos. Sobre isso, Leu *et al* (2013) dizem que:

Novos Letramentos exigem novas formas de letramento crítico e maior dependência de pensamento e análise críticos. Redes abertas, como a internet, permitem que qualquer pessoa publique qualquer coisa; está é uma das oportunidades que esta tecnologia apresenta. É também uma de suas limitações; a informação é muito mais amplamente disponível por pessoas com poder político, econômico, religioso ou ideológico e que influenciam profundamente a natureza da informação que apresentam a outras. Como resultado, devemos ajudar os alunos a se tornarem consumidores mais críticos das informações que encontram (LEU *et al*, 2013, p. 1161).

Letramentos críticos são aqui compreendidos nos termos de Menezes de Souza (2011), com base nas reflexões de Paulo Freire (FREIRE, 2005), como um processo mais amplo e complexo do que “revelar” ou “desvelar” as verdades de um texto, construídas e tendo origem no contexto de seu autor. Pensar o letramento crítico envolve compreender que tanto autor e leitor estão no mundo e com o mundo, aprender a escutar não somente o texto e as palavras que o leitor estiver lendo, mas também escutar as próprias leituras de textos e palavras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a escrita do que apresento como considerações finais deste texto, retomo o *puzzle* da pesquisa, no movimento de olhar para trás e para as paisagens compostas, e um olhar para a frente, refletindo a respeito do processo e buscando vislumbrar outras possibilidades ao se viver experiências semelhantes. Para esse movimento de olhar para a frente, baseio-me no relato de Mello (2020, p. 49) sobre o conceito de “reviver” relacionado às experiências nas pesquisas narrativas. Para a professora pesquisadora, “o movimento de reviver é aquele de pensar possibilidades futuras para um agir diferente diante de experiências semelhantes àquelas contadas e recontadas”. Diz a autora que, em geral, em pesquisas narrativas não conseguimos atingir esse movimento de reviver, pois não há tempo para tanto, ficando as possibilidades do reviver, na maioria das vezes, apontadas nas considerações finais das pesquisas quando, a partir de conclusões parciais ou dos sentidos compostos, consegue-se vislumbrar novas e ou diferentes possibilidades de ação.

No primeiro capítulo deste texto, apresentei o que pode ser entendido como o *puzzle* da pesquisa. E, por não ser compreendido propriamente como um problema, não estaria à espera de uma resposta objetiva ou de uma solução. Procurei não somente olhar para os dados/textos de pesquisas como narrativas, mas buscar também pensar narrativamente. Segundo a perspectiva metodológica adotada, trabalhar no espaço tridimensional da pesquisa narrativa envolve aprender a olhar para nós mesmos como sempre no entremeio – “localizado em algum lugar ao longo das dimensões do tempo, do espaço, do pessoal e do social”. Além disso, envolve entender que nos encontramos também no entremeio de um conjunto de histórias, as nossas e de outras pessoas, pois, as vidas das pessoas não começam quando a pesquisa inicia nem terminam quando ela se encerra (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 99). Com isso, apresentei também minhas justificativas de ordem prática, pessoal e social, que não somente contextualizam a pesquisa para o leitor como me permitiram, no contar e recontar dessas histórias, compreender esse entremeio e relembrar histórias que influenciam minhas perspectivas presentes, situadas em um contexto.

Desse entremeio, me interessava olhar para trás, para as narrativas e questioná-las pelos sentidos, como proposto na introdução deste texto, pensando justamente no para frente e no que pode vir depois. Dizendo de outra forma, investigar percepções e

indícios desse ethos dos novos letramentos nas narrativas docentes, do meu contexto específico, me interessava para compreender a vida e a ciência das pessoas, e como elas estão unidas para aprender e ensinar, mas também, olhando para a história acontecendo nessa situação de desencantamento do digital, pensar sobre o que pode vir depois. Como professores e pesquisadores do campo da linguagem, o que podemos ou precisamos fazer? No que minhas experiências desse outro lugar, pensando os mecanismos que regem o mundo digital, pode colaborar para novas histórias?

Em relação, então, à questão norteadora desta pesquisa, no recontar e na interpretação das narrativas, entendi que os docentes percebem um novo ethos, uma nova lógica e novos modos de ser e fazer que se mostram nas linguagens e nas práticas de letramento, mesmo que não participem dessas práticas ou que usem lentes diferentes para abordar o mundo contemporâneo, mais ou menos ajustadas a uma mentalidade “físico-industrial”. E, embora possa não ser um novo ethos que mobilize suas práticas de letramento, é possível que mobilize suas práticas pedagógicas, dadas as concepções de educação e linguagem compartilhadas.

Contei também que, a partir das minhas experiências e lugar, não vi muito de um reconhecimento das marcas dos Novos Letramentos nas práticas contemporâneas, embora seja notável o entendimento da ampliação do domínio das letras e da ampliação do caráter multimodal e multissemiótico dos textos. E entendo que, mesmo que muito do que entre nós é compartilhado a respeito da teoria dos Novos Letramentos esteja situado no espírito da *Web 2.0*, o “novo” dos letramentos envolve elementos de um “novo” permanente e mais amplo. Atribuí isso à distância dos docentes em relação a algumas práticas, que afinal surgem e se reelaboram em ritmo acelerado, e a um olhar mais crítico e uma nova configuração do ethos dos letramentos provocada pela “era da internet desencantada” (AMARAL, 2022).

Por fim, apontei alguns indícios de uma nova configuração do ethos, da percepção e reconhecimento do que podemos compreender em termos de uma atualização, com base, principalmente, no fenômeno da pós-verdade e na disseminação das notícias falsas. Também destaquei a centralidade do letramento crítico, presença contundente nas narrativas dos docentes participantes da pesquisa, e possivelmente uma noção socialmente compartilhada e que mobiliza fortemente sujeitos envolvidos com a educação e linguagem.

Abordando agora o “reviver”, entendo que é importante destacar que nesse movimento, próprio da pesquisa narrativa, este capítulo se distancia um pouco da ideia de considerações finais como conclusão e retomada somente e acrescenta alguns novos

elementos no texto de pesquisa. Pensando, então, em outras histórias, experiências e sentidos que poderiam ter sido construídos, e na possibilidade de construções futuras, faço algumas reflexões. Sugiro pensar a partir de dois pontos, e tomo emprestado de Dewey os próprios termos com que ele define os critérios da experiência, que são “interação” e “continuidade”, usando-os da mesma forma que Clandinin e Connely (2015, p. 85), como referência criativa.

Para Dewey (1980), toda experiência humana é, em última análise, social, pois envolve contato e comunicação; toda experiência tem um lado ativo, que muda de alguma forma as condições objetivas em que as experiências se passam. Afirmar que os indivíduos vivem *em* um mundo significa, segundo Dewey, que eles vivem em uma série de situações em que a interação está acontecendo entre um indivíduo, objetos e outras pessoas. E vivem, do nascimento até a morte, em um mundo de pessoas e coisas que, em larga medida, é o que é devido ao que se fez e ao que nos foi transmitido de atividades humanas anteriores. Ignorar isso seria tratar a experiência como algo que ocorre exclusivamente dentro do corpo e da mente das pessoas. E, inseparável da noção de interação, é a da continuidade, pois compreende que a experiência se desenvolve a partir de outras experiências e que experiências levam a outras experiências.

No capítulo anterior, recontei como Profa. Michele foi afetada pelas experiências e interação com suas alunas. E, retomando as questões mobilizadoras desta pesquisa, parece-me que as narrativas nos levam a entender a interação como algo fundamental para futuras experiências que coloquem em questão e reflexão novos letramentos e seus critérios de ethos. E, por tratarmos aqui de experiência, entendo que precisamos pensar na ampliação das situações de interação, na diversidade e pluralidade de indivíduos e também objetos, não pela modificação de um deles somente. Em outras palavras, podemos pensar aqui em ampliar as condições de interação entre docentes e outros sujeitos – nomeadamente alunos da graduação, da pós-graduação e professores e alunos da educação básica – não para uma atualização do professor, uma transformação de suas ideias ou práticas retrógradas, mas pensando na possibilidade de experiências, considerando que “O fato de conhecer uma coisa, importa em uma alteração simultânea no agente do conhecimento e na coisa conhecida. Essas duas existências se modificam, porque se modificaram as relações que existiam entre elas” (DEWEY, 1980, p. 114).

Retomando uma das narrativas dos textos de campo, Prof. Marcos Paulo, ao falar a respeito de modificações que poderiam ser realizadas no curso de Letras, independentemente dos critérios objetivos, especialmente os financeiros, defende uma ampliação da interação com outros professores e outras perspectivas.

Excerto 13 – Narrativa do Prof. Marcos Paulo

Talvez, eu acho assim, ter contato com o maior número de pessoas, e eu digo pessoas assim, de ouvir outros professores né, em termos de formação de professores mesmo [...] Eu acho que ouvir outras pessoas é muito importante e poder aproveitar o máximo. Eu acho que às vezes a gente acaba ficando muito limitado, às vezes eu vejo... que talvez alguns alunos tenham sua formação um pouco limitada porque se restringe... E a gente tem um universo dentro da universidade, eu acho que quanto mais a gente ampliar mais seria interessante. Eu acho que um dos caminhos seria esse, ouvir mais professores, poder fazer mais... talvez mais palestras, talvez fazer círculos.... Ouvir professores, ouvir outras perspectivas, ouvir outras formas de conceber isso que eu to falando aqui agora, de prática de leitura, de escrita, que não é uma unanimidade, nem todo mundo pensa assim. Eu acho que seria importante pra que os alunos pudessem ouvir outros professores, pudessem ouvir professores até de outras áreas, às vezes eu fico pensando que eles poderiam fazer disciplinas em outros cursos sabe, pra poder se confrontar com outras formas de ver aquilo. Porque às vezes a gente fica tão restrito ao nosso campo... eu acho que isso abre a nossa cabeça. [...] Eu acho que esse olhar de curiosidade, acho que é um pouco isso que eu gosto de tentar despertar, é um olhar de curiosidade. Porque é a curiosidade que nos move a querer continuar, então se eu achar que já sei tudo, não tem curiosidade. Talvez o ideal seria abrir espaço pra que a gente possa plantar essa sementinha da curiosidade pra que os alunos possam cada vez querer mais, e mais, e mais.

Além dessa ampliação de perspectivas de que fala o professor, compreendo que podemos pensar na ampliação da interação com os outros sujeitos envolvidos em nossas relações educativas, tomando por base a experiência e também uma ecologia de saberes (SOUZA SANTOS; 2013, p. 51). Considerar a ecologia de saberes envolve compreender que o mundo é epistemologicamente diverso, pois o conhecimento depende de práticas e atores sociais que só existem no interior das relações sociais; no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos e interações sustentáveis e dinâmicas entre eles que não comprometem sua autonomia. Na ecologia de saberes, o conhecimento é interconhecimento, pois é construído a partir da interação com o outro.

Outra questão tem a ver com a continuidade (mas também com interação, pois esses dois critérios são inseparáveis na experiência) e com a noção, representada pela metáfora de Dewey, de que vida é Educação:

Ora, se a vida não é mais que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não podemos separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos (DEWEY, 1980, p. 115).

Assim como a vida, o letramento é um processo contínuo, que fica mais evidente se pensarmos em novos letramentos e na aceleração das transformações tecnológicas e seus impactos sociais. Nesta pesquisa, e com as narrativas que a compõem, percebo que é importante falarmos sobre o letramento do professor ao considerar possibilidades de “reviver” as experiências.

E, ao falar de letramento do professor, considero-o situado em uma abordagem sociocultural, a partir de um modelo ideológico (STREET, 1984; 2014) e intrinsecamente relacionado ao conceito de letramentos críticos. É possível, e parece que um discurso ainda dominante, pensar em letramento do professor a partir de um modelo autônomo, em que o letramento é tratado como uma habilidade cognitiva e individual, o que resulta em formações continuadas e cursos rápidos para que o (cada vez mais) desatualizado professor se aproprie dos mais novos recursos tecnológicos, muitos diretamente ligados aos interesses econômicos das grandes empresas de tecnologia. Diversos recursos provavelmente interessantes em seus propósitos mas que, se dissociados de sentidos, servirão apenas para afastar o olhar da e do docente de outras práticas e de outras possibilidades.

Considerando o tratado aqui a respeito da atualização do ethos dos novos letramentos, e com base em Pinheiro (2022), podemos pensar o letramento crítico, ou uma formação crítica, diretamente relacionada à, por exemplo, valorização de formas que possibilitem analisar e avaliar fontes de informações disponibilizadas na internet, para reconhecer informações falsas ou duvidosas, mas, a meu ver principalmente, para compreender os diversos mecanismos que regem a produção, reprodução e difusão do que circula no mundo digital.

Por fim, a história de uma pesquisa costuma terminar com reflexões sobre suas limitações e o que ainda pode ser dito, sobre as novas perguntas que surgiram a partir dos questionamentos, sobre possibilidades de futuras pesquisas. A primeira coisa que preciso dizer a respeito disso é que os textos de pesquisa, as narrativas dos professores, ainda tem muito o que falar. Um trabalho de conclusão de curso, como este, tem o seu limite, o seu tempo, e não foi possível dar mais voz aos participantes. Gostaria de ter recontado suas histórias com toda a riqueza de detalhes que percebi ao ouvi-las e lê-las. E a cada nova leitura, outros detalhes e outras histórias surgiam.

As autoras e autores que, por textos, me orientaram quanto à metodologia da pesquisa narrativa explicaram-me que a composição de sentidos das experiências depende do ângulo pelo qual a vemos e interpretamos, e chamam a atenção para os

diversos outros ângulos que não foram explorados. Uma sugestão, portanto, é explorar essas narrativas a partir de outros ângulos, fazer a elas novos questionamentos.

Uma outra limitação da pesquisa está associada à compreensão de que o texto da pesquisa narrativa é fundamentalmente temporal (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 193). Precisamos escrever sobre pessoas, lugares e coisas “em transformação” e, portanto, a tarefa do pesquisador narrativo não é dizer que pessoas, lugares e coisas são desta ou daquela maneira, mas que elas têm uma história narrativa e estão avançando. Dessa forma, considerando também tudo o que foi aqui escrito a respeito do modo de pensar da pesquisa narrativa, entendo que todo texto de pesquisa narrativa é, de fato, um texto intermediário. A composição de sentidos registrada e narrada neste texto segue agora para os participantes da pesquisa, seguindo os princípios de interação e continuidade da experiência e o movimento de negociação de sentidos.

Quanto à questão que mobilizou meu olhar, os novos e Novos Letramentos e seus *technical stuff* e *ethos stuff*, certamente muito precisa ser pesquisado, há muito a ser pensado. Se olharmos para as pesquisas no contexto brasileiro, como fiz para a justificativa deste trabalho, notamos que novos letramentos costumam ser abordados a partir do texto introdutório da teoria de Lankshear e Knobel (2007), que já tem 15 anos de vida e um mundo social-digital com muito de “novo” a sua frente. Há, portanto, muito a estudar para colaborar com os Novos Letramentos, estudando novos letramentos e tecnologias digitais a partir de uma perspectiva social e crítica.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Gustavo Rick. Um pequeno mapa das vulnerabilidades cognitivas da limitada racionalidade humana para nos guiarmos na era da Internet desencantada. **TECCOGS – Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, jan./jun. 2022, p.9-49. Disponível em: <https://tiny.one/Amaral>
- BAZERMAN, C. (2010). Paying the rent: languaging particularity and novelty. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 10(2), 459-469. Disponível em: <https://tiny.one/Bazerman>
- BRUNER, J. S. So Why narrative? In: **Making stories: law, literature, life**. New York: Farrar Straus and Giroux, 2002. p. 89-107.
- BRUNS, Axel. Towards Prodsusage: Futures for User-Led Content Production. *In*: SUDWEEKS, Fay; HRACHOVEC, Herbert; ESS, Charles (orgs.). **Proceedings Cultural Attitudes Towards Communication and Technology**. Perth: Murdoch University, 2006, p. 275-284.
- CLANDININ, D. J. **Engaging in Narrative Inquiry**. United States: Left Coast Press, 2013.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- COPE, B.; KALANTZIZ, M.; LANKSHEAR, C. A contemporary project: an interview. **E-Learning**, 22: 192–207. 2005. Disponível em: <https://tiny.one/Cope-Kalantziz-Lankshear>
- COSTA, Liliâne P. S. **Atividades em cursos a distância de formação continuada de professores de língua portuguesa: dos letramentos digitais aos novos (multi)letramentos**. 2017. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <https://tiny.one/tc-Costa>
- DEWEY. J. **Vida e Educação**. SP: Abril Cultural, 1980.
- DIAS, Francieli. **Contribuições de um curso de extensão na formação e prática docente: possibilidades e indícios de novos letramentos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <https://tiny.one/tc-Dias>
- ELY, M.; VINZ, R.; ANZUL, M.; DOWNING, M. **On writing qualitative research: living by words**. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização. Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. 3a ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciênc. Educ.** (Bauru), [s.l.], v. 11, n. 2, p.327-345, ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/H5hSMRYMyjhYtBxqnMVZVJH/>

JENKINS, H. Afterword. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. **DIY Media: Creating, Sharing and Learning with New Technologies**. New York: Peter Lang, 2010. pp. 231–253.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Sampling “the new” in new literacies. *In*:

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele.(org). **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang, 2007.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies**. 3. ed. New York: Mc graw Hill Open University Press, 2011.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. "New" literacies: technologies and values. **Teknokultura**, v. 9, n. 1, p. 45-69, jun. 2012. Disponível em: <https://tiny.one/Lankshear-Knobel-2012>

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Studying New Literacies. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 58, n. 2, p. 97-101, out. 2014. Disponível em: <https://tiny.one/Lankshear-Knobel-2014>

LEU, D. et al. New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. *In*: Alvermann, D., Unrau, N.; Rudell, R. (ed.) **Theoretical Models and Processes of Reading**. 6 ed. International Reading Association, p. 1150-1181,2013. Disponível em: <https://tiny.one/Leu-et-al>

MAFRA, Gabriela M. **Letramentos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental: uma análise do trabalho educacional prescrito**. 2020. Dissertação (Universidade Estadual do Centro-Oeste), Guarapuava, 2020. Disponível em: <https://tiny.one/tc-Mafra>

MAZZARO, Ney W. S. As marcas dos novos letramentos em uma escola de Ensino Médio de Cruzeiro do Sul/AC: da itinerância dos discursos escritos às práticas sociais. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Acre), Rio Branco, 2018. Disponível em: <https://tiny.one/tc-Mazzaro>

MELLO, D. M. de. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de letras.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://tiny.one/Tese-Mello-2005>

MELLO, D. M.; MURPHY, S.; CLANDININ, D. J. Introduzindo a investigação narrativa nos contextos de nossas vidas: uma conversa sobre nosso trabalho como investigadores narrativos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 3, p. 565-583, set./dez. 2016. Disponível em: <https://tiny.one/Melo-Murphy-Clandinin>

MELLO, D. M. Pesquisa Narrativa e formação de professores. In: GOMES, R. C. J. (Org.) **Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 38-61. Disponível em: <https://tiny.one/Mello-2020>

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. In: MACIEL, R. F. E ARAUJO, V. A. (Orgs.) **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas.** Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. O novo ethos dos letramentos digitais: modos de construir sentido, revolução das relações e performances identitárias fluidas. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel S. (org.). **Ensino de línguas: das reformas, das inquietações e dos desafios.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 204-229.

MOROZOV, Evgeny. **Big Tech: a ascensão dos dados e a morte da política.** São Paulo: Ubu Editora, 2018

NAVAS, E. **Remix theory: the aesthetics of sampling.** Nova York: SpringWien New York, 2012. 186 p.

O'REILLY, Tim. **What is Web 2.0?: Design patterns and business models for the next generation of software.** 2005. Disponível em: <https://tiny.one/web-2-0>

PINHEIRO, P. A. FELÍCIO, R. P. Copiar-colar e remix: o que a escola tem a ver com isso?. **Calidoscópio**, [S.L.], v. 14, n. 1, p. 59-69, 7 mar. 2016. UNISINOS - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4013/cld.2016.141.05>.

PINHEIRO, Petrilson. Da utopia da participação global na Web 2.0 às fake news nas redes sociais: uma discussão epistemológica para uma educação crítica. **Revista Linguagem em Foco**, v.14, n.2, 2022. p. 9-28. Disponível em: <https://tiny.one/Pinheiro-2022>

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na linguística aplicada. **The Specialist**, vol. 39, n.3, 2018. Disponível em: <https://tiny.one/Ravagnoli-2018>

ROSA, Ana Amelia C. da. **Novos letramentos, novas práticas? Um estudo das apreciações de professores sobre Multiletramentos e Novos Letramentos na escola.** 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <https://tiny.one/tc-Rosa>

SANTAELLA, Lucia. **A pós-verdade é verdadeira ou falsa?** Barueri, SP: Estação das Letras e Cores, 2018

SIMÕES, Luciene J.; RAMOS, Joice W.; MARCHI, Diana; FILIPOUSKI, Ana M. **Leitura e Autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura.** Erechim: Edelbra, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016

SOUZA SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUZA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2013. p. 23-71.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** São Paulo: Parábola, 2014.

ANEXOS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidada (o) a participar da pesquisa intitulada “O ethos dos novos letramentos em narrativas de docentes de um curso de Licenciatura em Letras”, parte do Trabalho de Conclusão de Curso de Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa (UNIPAMPA / Campus Bagé), sob a responsabilidade da discente Cristiane Azambuja e orientado pela Profa. Dra. Clara Dornelles.

Nesta pesquisa, estamos buscando compreender em que medida a prática docente dos professores do curso de Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa (UNIPAMPA / Campus Bagé) é mobilizada por um novo ethos, uma nova mentalidade relacionada aos novos letramentos.

Sua participação compreenderá a entrevista, orientada pelos pressupostos da Pesquisa Narrativa, e suas conversas serão gravadas em vídeo e áudio, gerando registros digitais que serão transcritos e arquivados, não sendo utilizados para nenhum propósito além desta pesquisa. Os resultados da pesquisa serão publicados e sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa.

Os riscos consistem na possibilidade de você se sentir envergonhada(o), desconfortável ou incomodada(o) ao participar da entrevista.

Como benefícios proporcionados pela pesquisa, acreditamos que ela poderá lhe gerar benefícios indiretos, já que oferecerá uma oportunidade de pausa, um momento em que professores que se dedicam continuamente à pesquisa na e para escola, à formação dos professores e conseqüentemente ao ensino na educação básica, possam estar também nesse outro espaço que é de reflexão e também de formação. Também mencionamos como benefícios diretos à Universidade e ao Curso de Letras, do qual você

faz parte, a reflexão e avaliação do processo de formação de professores a partir do ponto de vista delimitado por esta pesquisa.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Este Termo de Consentimento será assinado através do Sistema Eletrônico de Informações da Universidade Federal do Pampa e você terá acesso a ele.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato pelos emails cristianeazambuja.aluno@unipampa.edu.br e claradornelles@unipampa.edu.br.

Bagé, 01 de dezembro de 2022.

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecida (o).

Participante da pesquisa