

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

BEATRIZ TOLEDO RODRIGUES

**LETRAMENTO DIGITAL E ENSINO REMOTO:
UM ESTUDO SOBRE O USO DAS REDES SOCIAIS NA ESCOLA**

MARIANA

2022

BEATRIZ TOLEDO RODRIGUES

**LETRAMENTO DIGITAL E ENSINO REMOTO:
UM ESTUDO SOBRE O USO DAS REDES SOCIAIS NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Metodologias de Ensino e Tecnologias da Educação - (PEMETE)

Orientador: Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa

MARIANA

2022

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

R696l Rodrigues, Beatriz Toledo.
Letramento digital e ensino remoto [manuscrito]: um estudo sobre o uso das redes sociais na escola. / Beatriz Toledo Rodrigues. - 2022.
130 f.: il.: color., gráf..

Orientador: Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa.
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Educação.

1. Letramento digital. 2. Redes sociais. 3. Ensino à distância. 4. Professores - formação. I. Corrêa, Hércules Tolêdo. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 37.018.43:004

Bibliotecário(a) Responsável: Sione Galvão Rodrigues - CRB6 / 2526



FOLHA DE APROVAÇÃO

Beatriz Toledo Rodrigues

Letramento digital e ensino remoto: um estudo sobre o uso das redes sociais na escola

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação

Aprovada em 28 de abril de 2022

Membros da banca

Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa - Orientador - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Ada Magaly Matias Brasileiro - Membro Interno Titular - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Carla Viana Coscarelli - Membro Externo Titular - Universidade Federal de Minas Gerais

O Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 10/10/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Hércules Toledo Corrêa, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 11/10/2022, às 08:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0410232** e o código CRC **27E1ED40**.

À minha maior professora da vida, minha mãe Glória,
ao meu orientador Hércules Tolêdo Corrêa, e
a todos que escolheram a docência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por direcionar meu caminho ao encontro de pessoas que me ensinam a seguir meus sonhos e objetivos, e por me conceder saúde ao longo desta etapa tão importante em minha vida, marcada por uma pandemia.

À minha mãe, por me ajudar a realizar mais este sonho, sempre compreensiva e me apoiando incondicionalmente. Ao meu pai e ao meu irmão, por toda a força e confiança depositadas ao longo dos anos.

Ao meu orientador, amigo e grande professor Dr. Hércules Tolêdo Corrêa, por conduzir, de maneira leve e responsável, essa caminhada, sempre paciente, sábio e gentil.

Às professoras Dra. Carla Coscarelli e Dra. Gláucia Jorge pelas excelentes contribuições durante a qualificação da minha pesquisa.

Aos professores do Programa Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, por todos os ensinamentos e pela dedicação diante de um contexto tão desafiador.

Agradeço à Profa. Dra. Ada Brasileiro e à Profa. Dra. Viviane Raposo, exemplos de professoras e pesquisadoras, pelas contribuições e discussões ao longo dos encontros do projeto *Métier docente*, fortalecendo minha profissão e formação docente.

Aos colegas do LTE - UFMG, que me inspiraram a realizar o mestrado e por todas as trocas e compartilhamentos de saberes ao longo desses anos.

Aos amigos da turma 2020, que em vários momentos se dispuseram a me ajudar e a compartilhar ensinamentos e angústias. Aos amigos do grupo *Risadas e Sofrimentos*, que mesmo diante de um momento tão delicado e difícil se juntaram para tornar este processo mais acolhedor. Meu agradecimento especial ao Thiago, Alexander, Talita e Daniela pela paciência, parceria e disponibilidade para me ajudar.

Agradeço imensamente aos amigos da Velha Guarda que, diante das minhas ausências, sempre foram compreensivos e apoiaram minhas conquistas.

Às minhas amigas, irmãs e companheiras de profissão, Gabi, Eliana e Larissa, por me ouvirem e se fazerem presentes, mesmo à distância.

Ao meu querido companheiro Kael, por todo carinho, generosidade e compreensão.

À minha segunda casa, República Intocáveis, por ser meu abrigo desde a minha graduação e durante o processo seletivo e a entrada no mestrado. À Kátia, por me receber em sua casa, com toda gentileza e cuidado no início do mestrado.

Agradeço à escola E.E. Prof. Soares Ferreira, por permitir a realização da pesquisa, em especial à professora Gabriele, pelo compromisso e seriedade ao longo da condução da pesquisa.

Aos bolsistas do PIBID, por me acolherem com bondade e dedicação ao longo da pesquisa e por me fazerem acreditar cada vez mais no exercício da docência.

Aos amigos do grupo de pesquisa MULTIDCS, pelo aprendizado, contribuições e compartilhamento de saberes.

Às escolas onde estudei e hoje exerço minha profissão, por me ensinarem ontem e continuar me ensinando hoje.

Por fim, a todos os professores que fizeram e fazem parte da minha caminhada.

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

(FREIRE, 1996, p. 32)

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar o uso das redes sociais para fins educativos em uma escola pública e as contribuições do letramento digital e dos multiletramentos nas atividades desenvolvidas durante o ensino remoto emergencial. Tais atividades foram desenvolvidas ao longo do primeiro semestre de 2021, durante o ensino remoto implantado em decorrência da pandemia da COVID-19. Esta investigação está fundamentada em estudos sobre letramento digital e ensino (SOARES, 2002; COSCARELLI; RIBEIRO, 2011; 2014; BUZATO, 2006; 2010), multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO, 2013; ROJO; MOURA, 2012; 2019), estudos sobre redes sociais (RECUERO, 2009; 2016) e formação e prática docente (GATTI *et al.* 2019; NÓVOA, 2007; 2017). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com realização de entrevistas semiestruturadas e observação em ambiente digital (etnografia *on-line*, conforme FERRAZ, 2019). A pesquisa teve como sujeitos participantes: 1) bolsistas do PIBID, do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Ouro Preto; 2) alunos do Ensino Fundamental II, da Rede Estadual da cidade de Mariana-MG; e 3) uma professora colaboradora do PIBID na escola. Os resultados nos mostram que esses professores em formação já estão inseridos em práticas de letramento digital em seu cotidiano e também se inserem no mundo das redes sociais, o que contribui para pensar o papel desse novo professor na sociedade contemporânea. Ao analisarmos o uso das redes sociais no contexto do ensino remoto, percebemos que essas ferramentas podem potencializar o trabalho com a diversidade cultural existente na sociedade e, por conseguinte, também na escola, bem como podem ajudar a mediar práticas de produção de textos multimodais e multissemióticos, evidenciando o trabalho na perspectiva dos multiletramentos. Esperamos que este trabalho possa ampliar os estudos sobre a temática e fortalecer as políticas públicas para a formação inicial e continuada de professores, sobretudo no cenário pós-pandemia.

Palavras-chave: Letramento digital; Multiletramentos; Redes sociais; Ensino remoto; Formação de professores.

ABSTRACT

The present research had as an overall objective to analyse the use of social networks towards educational ends in a public school and the contributions of digital literacy and the multiliteracies in activities developed during the emergency remote teaching. These activities were developed throughout the first semester of 2021, during the remote teaching implemented due to the COVID-19 pandemic. This investigation is grounded in studies about digital literacy and teaching (SOARES, 2002; COSCARELLI and RIBEIRO, 2011 and 2014; BUZATO, 2006 and 2010), multiliteracies (COPE and KALANTZIS, 2000; ROJO, 2013; ROJO and MOURA, 2012 and 2019), studies about social networks (RECUERO, 2009 and 2016) and qualification and practice of the docent (GATTI *et al.* 2019; NÓVOA 2007; 2017). It is a research with a qualitative approach, semi structured interviews were conducted, as well as an observation in digital environment (ethnography *on-line*, according to FERRAZ, 2019). The research had as participant subjects: 1) PIBID scholarship holders, from the Licentiate degree in Languages course of Universidade Federal de Ouro Preto; 2) elementary school students, of the state school network in the city of Mariana-MG; 3) a collaborator teacher from PIBID in the school. The results show us that these under graduating teachers are already inserted in digital literacy practices in their daily routines and they also insert themselves in the world of social networks, which contributes to thinking about the role of the new teacher in the contemporary society. When we analyse the use of social networks in the digital learning context, we notice that these networks can enhance the work with cultural diversity present in society and, consequently, also in school, helping mediate practice of multimodal text production and multi semiotics, highlighting the work in the multiliteracy perspective. We hope this academic work can increase the studies about the theme and strengthen the public policies for the primary and continued qualification of teachers, especially in the post pandemic scenario.

Keywords: Digital Literacy; Multiliteracies; Social Networks; Remote Teaching; Teacher Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Configuração da página do perfil do projeto no Instagram.....	72
Figura 2 - Exemplo de um <i>post</i> sobre as regras dos porquês.....	73
Figura 3 - Exemplo de postagens no Instagram® do projeto.....	75
Figura 4 - Exemplo de postagens no Instagram® do projeto.....	76
Figura 5 - Exemplo de cartaz de divulgação da <i>live</i>	77
Figura 6 - Exemplo de postagens no Instagram® do projeto.....	79
Figura 7 - Exemplo de postagem no WhatsApp®.....	82
Figura 8 - Exemplo interação no WhatsApp®.....	83
Figura 9 - Exemplo interação no WhatsApp®.....	85
Figura 10 - Cartaz de produção textual compartilhado no WhatsApp®.....	85

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Redes sociais e aplicativos mais utilizados pelos alunos (6º ao 9º ano).....	55
Gráfico 2 – Mídias de interesse dos alunos nas atividades escolares.....	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo das categorias da Gramática Do Design Visual (GDV).....	32
---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBC	Currículo Básico Comum
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CGL.br	Comitê Gestor da Internet no Brasil
CETIC.br	Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
EAD	Educação a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
GESTRADO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
GDV	Gramática do Design Visual
GNL	Grupo de Nova Londres
OMS	Organização Mundial de Saúde
PET	Plano de Estudo Tutorado
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
REANP	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
SEE - MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SES/MG	Secretaria Estadual de Saúde de Minas Gerais
SRS	Sites de Redes Sociais
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	23
2.1 Letramento(s) e linguagem(ns): algumas considerações.....	23
2.2 Multiletramentos: a pedagogia dos multiletramentos e da multimodalidade.....	26
2.3 Letramento digital e redes sociais.....	33
2.4 O ensino remoto e a formação de professores: desafios e perspectivas.....	38
3 METODOLOGIA.....	45
3.1 Caracterização da pesquisa.....	45
3.2 O contexto e os sujeitos da pesquisa.....	47
3.3 Os instrumentos de coleta e análise de dados.....	51
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	54
4.1 Letramento digital de professores em formação no contexto do ensino remoto emergencial.....	58
4.1.1 <i>O projeto @integrassoares</i>	69
4.2 Multiletramentos e uso das redes sociais na escola durante o ensino remoto emergencial.....	80
4.2.1 <i>O projeto Clube de leitura</i>	80
4.3 Contribuições sobre o uso das redes sociais para e na formação docente e sua relação com os multiletramentos.....	92
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICE A - Carta de Apresentação da pesquisadora ao diretor.....	115
APÊNDICE B - Carta de Apresentação da pesquisadora à professora.....	116
APÊNDICE C - Carta de Apresentação da pesquisadora aos bolsistas.....	117
APÊNDICE D - Carta de Apresentação da pesquisadora à Coordenadora do PIBID.....	118
APÊNDICE E: Carta De Anuência Da Unidade De Origem.....	119
APÊNDICE F: Carta De Concordância Da Instituição De Ensino.....	120
APÊNDICE G - Termo De Consentimento Livre Esclarecido Aos Professores.....	122
APÊNDICE H: Termo De Consentimento Livre Esclarecido Aos Bolsistas Pibid.....	124
APÊNDICE I: Roteiro De Entrevista Com Professor.....	126
APÊNDICE J: Roteiro De Entrevista Com Os Bolsistas.....	127
ANEXO A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa da UFOP.....	128

1 INTRODUÇÃO

O ambiente escolar sempre foi um difusor da cultura escrita e, atualmente, com a expansão das tecnologias digitais, como parte dessa cibercultura (LÉVY, 1999), surgem novas possibilidades de trabalho, em especial, com a leitura e produção de gêneros textuais em ambiente digitais, a construção do letramento digital e os multiletramentos.

Nesse sentido, a presente pesquisa busca investigar o uso das redes sociais na escola durante o período do ensino remoto a partir do olhar de professores em formação inicial e sua relação com os multiletramentos e o letramento digital. O interesse por esta investigação surge em decorrência das minhas experiências enquanto docente da rede pública e também por causa de algumas inquietações que emergiram ao longo da minha prática docente, em especial, sobre o uso das tecnologias da educação, o que me motivou a buscar uma formação continuada nessa área.

Ao optar por uma formação continuada, escolhi um curso de especialização na área de Linguagem, Tecnologia e Ensino, e nessa formação foi possível refletir e colocar em prática algumas tecnologias digitais no ambiente escolar, como também me permitiu ampliar o meu olhar para a possibilidade de trabalho com as redes sociais no espaço escolar. Reforço aqui a importância da busca constante, de nós professores, pela formação continuada, pois ela foi fundamental não só para minha atuação docente, como também para meus primeiros passos enquanto pesquisadora.

Além disso, como parte de um mundo em constante transformação, venho buscando possibilidades de trabalho com a diversidade cultural e multissemiótica da linguagem em nossa sociedade, que está cada vez mais ressignificada a partir dos aparatos tecnológicos. Nessa busca, observei que um dos espaços em que diferentes culturas e textos vêm circulando e se reconfigurando na sociedade são as redes sociais.

Surgiu-me, então, o interesse acadêmico e profissional em pesquisar sobre o uso das redes sociais também na escola, visto que a participação dos jovens em tais redes têm sido expressiva ao longo dos últimos anos e que a escola, por sua vez, não pode se distanciar de tal realidade.

De certo modo, também como usuária de algumas redes sociais, pude observar a presença de escolas, alunos e professores nesse espaço, o que despertou ainda mais meu interesse em compreender o uso que a escola e seus sujeitos fazem ou podem fazer dessas ferramentas no contexto escolar e o papel do professor diante desse universo. Tendo em vista

meu interesse sobre o tema e a adversidade imposta no ano em que o estudo se iniciou, nossa pesquisa se desenvolveu em um contexto inédito, qual seja, durante a pandemia da COVID-19.

O ano de 2020 foi acometido pela pandemia decorrente da COVID-19, uma doença infecciosa causada pelo SARS-Cov-2 (nome recebido em 11 de fevereiro de 2020), um dos 7 tipos de coronavírus humanos já identificados. Os principais sintomas da doença são febre, cansaço, tosse seca, perda de paladar, entre outros, e nos casos graves levam à falta de ar e a demais complicações, inclusive à morte. Ela foi caracterizada como pandemia em 11 de março de 2020 pela Organização Mundial de Saúde (OMS)¹, e, por se tratar de uma doença grave, o mundo precisou adotar medidas para evitar a disseminação do vírus, como protocolos de higienização, bem como uso de máscaras, distanciamento e, principalmente, o isolamento social.

Diante da gravidade da pandemia e, conseqüentemente, do medo e da incerteza gerados nesse cenário, as instituições escolares tiveram as aulas presenciais suspensas e coube às secretarias de educação da rede estadual e municipal buscarem alternativas para manter as atividades escolares do ano letivo de 2020 e, posteriormente, o primeiro semestre de 2021, de maneira remota.

Diferentes estratégias foram adotadas para manter o ensino e a aprendizagem dos alunos, apesar da diversidade social, cultural e econômica que configura a realidade de inúmeras famílias e que oferta um cenário complexo de condições igualitárias, já que o recurso mais utilizado nesse contexto deu-se com base no uso das tecnologias digitais, em especial, da internet.

O relatório técnico da pesquisa *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia*, realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (CNTE/GESTRADO/UFGM)², buscou conhecer os efeitos das medidas de isolamento social sobre o trabalho docente na Educação Básica nas redes públicas de ensino no Brasil, quais atividades foram desenvolvidas pelos docentes e em que condições, durante esse período.

A pesquisa mostrou que diversas estratégias foram adotadas, e também evidenciou a dificuldade enfrentada pelas instituições no que diz respeito à falta de aparelhos, conexão com

¹ Histórico da pandemia de COVID-19: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>

² A pesquisa foi realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFGM), sob a coordenação da Professora Dra. Dalila Andrade Oliveira. A pesquisa contou com a parceria da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), na mobilização dos respondentes e na divulgação dos resultados.

a internet e acesso e formação/capacitação de profissionais da educação. De acordo com o relatório, cabe destacar que a maioria dos profissionais não receberam capacitação ou formação para o desenvolvimento dessas atividades. No entanto, foi observado o compromisso dos docentes com seus alunos e a busca por meios para tornar a oferta educativa possível. Isso nos mostra a importância do papel docente nas mediações e na busca por melhores estratégias e recursos de ensino e aprendizagem.

Sabendo desse novo contexto remoto, e aliado ao interesse de pesquisa na área, ao compartilhar com outros professores sobre os desafios enfrentados no âmbito educacional, tanto o ensino básico como também o universitário, vi nesse contexto pandêmico a oportunidade de investigar em uma escola pública de Mariana, parceira do Projeto Institucional de Bolsistas de Iniciação à Docência (PIBID), sobre o letramento digital, os multiletramentos e o uso das redes sociais na escola.

Meu interesse inicial de investigar o uso das redes sociais na escola foi ampliado ao tomar conhecimento que essa escola seria parceira do PIBID, desenvolvendo um projeto na área de Linguagens midiáticas. Ao longo da pesquisa, observei a necessidade e o compromisso de direcionar este estudo com foco nas ações de formação docente, sobretudo, a formação inicial de professores, evidenciando a importância e a contribuição de programas de formação docente na educação brasileira, em especial, no contexto pandêmico.

Sabendo disso, considerei mais uma oportunidade de contribuir para o fortalecimento da pesquisa acadêmica, que tem sido veementemente atacada e desvalorizada nos últimos . Ao somar forças aos projetos de formação docente e à escola pública, será possível demonstrar o quanto necessária e importante é essa parceria para os estudos e pesquisas sobre Educação.

Cabe ressaltar também que, ao longo da minha graduação em Letras, também fui bolsista PIBID, no período de 2010 a 2012, o que foi muito significativo para a minha formação e atuação docente.

O PIBID é um programa criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – através da Portaria Normativa nº 122, de 16 de setembro de 2009 (BRASIL, 2009) – que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de licenciatura de instituições públicas para desenvolverem projetos nas escolas públicas e que tem como objetivo:

[...] antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação

superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais (BRASIL, 2009, p. 47).

Posto isso, buscamos nesta investigação o aparato teórico dos estudos e pesquisas sobre os multiletramentos que vêm sendo discutidos a partir do fenômeno da globalização, conforme Cope e Kalantzis (2000) e que também são citados por Rojo (2012; 2013) e por Rojo e Moura (2019). Ocorre que as diferenças culturais e as transformações tecnológicas fazem com que o mundo se torne mais plural, mais conectado, exigindo da sociedade e também da escola o desenvolvimento de novas e múltiplas habilidades.

Ademais, contribuem para essa pesquisa os estudos sobre letramento digital e ensino (SOARES, 2002; COSCARELLI; RIBEIRO, 2011; 2014; BUZATO, 2006; 2010; XAVIER, 2002). Estes vêm ganhando forma no Brasil no desenvolvimento de pesquisas, como também têm despertado a inclusão de recursos e tecnologias digitais no ambiente escolar enquanto ferramentas significativas para o processo de ensino e aprendizagem. Em consonância com essa vertente estão as contribuições teóricas sobre os estudos da linguagem dialógica, pautadas na interação dos sujeitos (BAKHTIN, 2003; MARCUSCHI, 2008).

Com a expansão das tecnologias digitais e o advento da internet, e especialmente nos últimos anos, com a difusão dos *sites* de redes sociais (BOYD; ELLISON, 2007), percebemos que essas plataformas também podem trazer implicações para o ensino (GOMES, 2016). Conhecer as redes sociais e saber suas potencialidades para o ensino é uma forma de fortalecer os novos professores que emergem na sociedade digital. A esse respeito, Pretto afirma que

[...] um professor fortalecido não teme esse “mar” de informações. Ao contrário, com ele dialoga e interage. As tecnologias devem funcionar como estímulo permanente à criação e à produção e não apenas meras ferramentas aprisionadas nas grades da escola, sejam as dos portões dos laboratórios de informática ou a dos currículos (PRETTO, 2013, p. 119).

A presença do computador e/ou do celular no ambiente escolar intimida muitos professores sobre o seu uso na aprendizagem, no entanto, com o ensino remoto, tais recursos precisaram ocupar um lugar central nas relações de ensino e aprendizagem. Foi nesse cenário que muitos professores precisaram se adaptar e ressignificar suas práticas de ensino, se apropriando dessas tecnologias digitais e, principalmente, desses dispositivos, na tentativa de construir a nova escola que surgiu com a chegada da pandemia.

Somado a isso, faz-se necessário também pensar nos sujeitos que atuam nesse cenário tecnológico, como nos orienta Freitas (2010), pois precisamos de professores e alunos que se apropriem de forma crítica e criativa da tecnologia, atribuindo significados e funções, em vez de consumi-las passivamente. O letramento digital precisa ser compreendido para além de um uso meramente instrumental.

A conexão entre indivíduos ocupa hoje o espaço virtual e, com isso, novas formas de interação surgem no ciberespaço. A escola, enquanto um espaço de interação, também pode dialogar e se apropriar desses espaços virtuais, como também das redes sociais.

De acordo com Gomes:

Diferentes modos de aprender e de se relacionar com o conhecimento têm surgido a partir das redes sociais e das comunidades de prática. Com elas, emerge a necessidade de novos letramentos e de outras formas de construção de conhecimento. Lidar com essas necessidades tem sido um desafio para a escola (GOMES, 2016, p. 87).

Pensando nisso, faz-se necessário conhecer o papel dessas redes dentro da escola e como elas podem ser utilizada por professores e alunos nas práticas escolares, se apropriando dos multiletramentos: da diversidade cultural e linguística e do caráter multissemiótico dos textos que circulam socialmente nesses ambientes, promovendo também o letramento digital desses sujeitos (COPE; KALANTZIS, 2000).

Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o uso das redes sociais para fins educativos em uma escola pública e as contribuições do letramento digital e dos multiletramentos nas atividades desenvolvidas durante o ensino remoto emergencial.

Como objetivos específicos, delimitamos: analisar a construção do letramento digital para o uso das redes sociais na escola a partir do olhar do docente em formação inicial, enquanto bolsista do programa PIBID; verificar o uso das redes sociais e os multiletramentos durante o ensino remoto emergencial; e identificar o uso das redes sociais para e na formação docente e sua relação com os multiletramentos.

Como nos aponta Freitas (2010), as discussões e os estudos sobre o letramento digital no Brasil vêm crescendo. A referida autora, em um trabalho sobre a importância do letramento digital para a formação de professores, ressalta que: “Os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e as linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los de forma criativa e construtiva no cotidiano escolar” (FREITAS, 2010, p. 346).

Dessa forma, acreditamos ser fundamental investigar os usos que professores fazem dessas novas tecnologias digitais, sobretudo as linguagens digitais, em suas práticas de ensino, e, em especial, em relação às redes sociais, recurso tão presente na sociedade contemporânea.

Após apresentar nossa temática e nosso interesse de pesquisa, além do objetivo geral, dos objetivos específicos e da nossa justificativa de pesquisa, a seguir detalhamos brevemente a estrutura desta dissertação.

No primeiro capítulo, apresentamos o referencial teórico, o diálogo sobre o Letramento, os Multiletramentos e o Letramento digital e sua relação com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e das redes sociais na escola, assim como um panorama sobre a formação docente e o ensino remoto.

No segundo capítulo, apresentamos nossas escolhas metodológicas, tendo em vista a caracterização da nossa pesquisa qualitativa e netnográfica, organizando assim o contexto e os sujeitos da pesquisa, os instrumentos de coleta e interpretação dos dados da pesquisa.

No terceiro capítulo, apresentamos os resultados da análise dos dados, em resposta aos objetivos elencados na pesquisa. Ao final, tecemos as considerações finais e apresentamos as contribuições para as pesquisas e estudos sobre o letramento digital e as redes sociais ao longo do ensino remoto.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Letramento(s) e linguagem(ns): algumas considerações

Ao longo dos anos, a relação com os textos impressos vem se modificando gradualmente, de modo que o texto em ambiente digital vem conquistando e ganhando seu espaço na sociedade. As práticas de leitura e escrita dos textos que circulam socialmente, as quais são chamadas de letramento, como nos aponta Kleiman (1995), vêm sendo ampliadas e ressignificadas e por isso têm sido objeto de estudos para muitos pesquisadores.

O conceito de letramento é apresentado por diferentes pesquisadores em meados dos anos 1980, como aponta Soares (2004), para nomear fenômenos distintos daquela denominada alfabetização. No Brasil, a pioneira nos estudos foi Mary Kato, que em 1986 apontou que o termo letramento está associado à formação de um cidadão “funcionalmente letrado”, capaz de usar a linguagem escrita para a sua necessidade individual:

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação (KATO, 1986, p. 7).

Nessa perspectiva, Kato associa o termo letramento ao domínio individual do uso da linguagem escrita e argumenta que a escola é a responsável pela inserção da criança nesse mundo. Posteriormente, Tfouni (1988 *apud* SOARES, 2002) conceitua o termo diferenciando-o da alfabetização:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos socio-históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-

se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo (TFOUNI, 1988, p. 9 *apud* SOARES, 2002, p. 144).

Essa autora reitera a diferença entre alfabetização, que possui um caráter individual, e letramento, o qual, por sua vez, possui um caráter mais social. Em obra posterior, ela reafirma esse conceito: “Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos socio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1995, p. 20).

Além de Tfouni (1995), Ângela Kleiman, também em 1995, considera que o letramento configura-se das práticas sociais de leitura e escrita:

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Kleiman e Tfouni apontam para o conceito de letramento associado à ideia de práticas de leitura e escrita, diferente da ideia de saber escrever e ser alfabetizado; portanto, não basta somente decodificar.

Complementando essa discussão em torno do conceito de letramento, Magda Soares (1998) vai além da alfabetização e mantém o foco nas práticas de leitura e escrita, afirmando que o letramento pode ser entendido como o estado ou condição que um indivíduo ou grupo social adquire ao ter se apropriado de determinadas práticas de leitura e escrita. Portanto, para a autora, é considerado letrado aquele que utiliza a leitura e a escrita nas diferentes práticas sociais, atendendo às demandas que essas práticas implicam.

Posteriormente, Soares retoma esse conceito de letramento e o propõe como:

[...] o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação – os eventos de letramento tal como definidos por Heath (1982, p. 93): “A literacy event is any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of participants interactions and their interpretive processes”. (Um evento de letramento é qualquer situação em que um portador qualquer de

escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação) (SOARES, 2002, p. 145).

Para a autora, o letramento atribui ao indivíduo um estado ou condição de quem desempenha efetivamente as práticas sociais de leitura e escrita e de quem participa desses eventos de letramento. Em suma, esses conceitos não possuem funcionalidades isoladas: para que o indivíduo participe das diversas práticas sociais de leitura e escrita, é necessário que ele seja não só alfabetizado, mas também vivencie experiências diversas de letramento e é preciso que a escola, enquanto espaço de diferentes práticas da cultura escrita, também seja responsável por esse processo.

Novos conceitos e termos qualificadores vêm sendo incorporados ao letramento na tentativa de abarcar a transformação das práticas sociais e nas instâncias de leitura e escrita de textos, principalmente aquelas propiciadas pelo ambiente digital. Soares afirma que “estamos vivendo, hoje, a introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (a web), a Internet” (SOARES, 2002, p. 146).

É nesse momento que surge a necessidade de identificar se essas práticas de leitura e de escrita digitais, o que Soares (2002) aponta como letramento na cibercultura, conduzem a um estado ou condição diferente do letramento na cultura no papel. Mais adiante, essa autora afirma:

A tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e, até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. [...] A hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel (SOARES, 2002, p. 151).

Dessa forma, tem-se a necessidade de discutir e investigar também o letramento digital, que para a supracitada autora seriam as práticas de leitura e escrita na tela. Adiante, discutiremos e ampliaremos os conceitos sobre letramento digital e sua relevância nas práticas escolares. Além disso, precisamos considerar as concepções de linguagem e ensino que permeiam essas práticas, e, portanto, adotaremos a perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1999; 2003; MARCUSCHI, 2008) e da aprendizagem sociocultural

(VYGOTSKY, 1999), em que o sujeito é marcado pelo seu ambiente sociocultural, onde o desenvolvimento e a construção do conhecimento se dão por um processo mediado pela linguagem e o pensamento.

Portanto, é preciso ter em vista que a língua é uma atividade interativa e dialógica que se constitui na e pela interação e inter-relação entre sujeitos, vozes, discursos (BAKHTIN, 2003; MARCUSCHI, 2008). Sob esse viés, e pensando no contexto tecnológico digital pelo qual a sociedade vem se configurando, convém à escola orientar-se por um trabalho com o ensino da língua portuguesa pautado nas práticas de linguagem que emergem da atualidade.

2.2 Multiletramentos: a pedagogia dos multiletramentos e da multimodalidade

As práticas de leitura e escrita no formato impresso sempre estiveram presentes no contexto escolar. Com o avanço das tecnologias e o surgimento da *web*, novas e múltiplas linguagens foram surgindo e passaram a incorporar esse ambiente. Pensando nessa pluralidade de linguagens e de culturas que também permeiam a diversidade na escola, fez-se necessário compreender e remodelar o ensino na perspectiva dos multiletramentos.

Em 1996, um grupo de pesquisadores de áreas distintas da Linguagem e da Educação se reuniu em Nova Londres, a fim de compreender as mudanças e dificuldades que pautavam o ensino de línguas nos países de língua inglesa, pois, segundo Cope e Kalantzis (2000), não havia mais um inglês canônico singular que pudesse ou que devesse ser ensinado. Esse grupo, denominado New London Group - NLG (Grupo de Nova Londres - GNL), propôs uma nova abordagem ao termo letramento, denominada multiletramentos, e em seguida publicou um manifesto programático, denominado *A Pedagogy of multiliteracies - Designing Social Futures* (Uma Pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais). Para esses pesquisadores, o fenômeno da globalização trouxe mudanças significativas para a sociedade, o que implicou em mudanças no ensino de língua e em suas práticas sociais. Sendo assim, seria necessário que a escola passasse a promover esse multiletramento, buscando um currículo capaz de atender a essa pluralidade cultural e linguística.

Segundo Cope e Kalantzis (2000), nomes importantes do GNL, os multiletramentos (*multiliteracia*) dizem respeito a uma multiplicidade de meios e canais de comunicação e a uma crescente diversidade cultural e linguística proporcionada pela globalização.

Baseada nesses estudos, Rojo enfatiza que o conceito de multiletramentos:

[...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações a multiplicidade semiótica da constituição de textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Sobre a multiplicidade cultural, Canclini (2008) apontou para as diversas produções culturais letradas que circulam efetivamente na sociedade e que representam um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (dos vernáculos aos dominantes), de diferentes campos (como do popular ao erudito), que se caracterizam por escolhas pessoais e políticas, fazendo com que cada um seja capaz de criar suas próprias “coleções”, inclusive a partir do uso da tecnologia digital.

No que tange à multiplicidade de linguagens, conforme Rojo (2012), os modos e semioses estão bastante evidentes em diversos textos em circulação social, seja nos impressos, seja nas mídias audiovisuais, digitais ou não. Os textos que circulam na sociedade hoje exigem multiletramentos, uma vez que são compostos por muitas linguagens, para ter significado. Essa autora destaca também que dentro dessa diversidade cultural, de circulação de textos e de linguagens nos textos existem características importantes, como:

- (a) eles são interativos; mais que isso, eles são colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial, as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) são híbridos, fronteiros, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). Assim sendo, o melhor lugar para eles existirem é nas nuvens e a melhor maneira de se apresentarem é na estrutura ou formato de redes (hipertextos e hiperímias) (ROJO, 2012, p. 23).

Sabendo dessa interação, colaboração e hibridismo que esses textos permitem, Rojo (2012) apresenta uma maneira mais ampla de estruturá-los, sugerindo assim uma estruturação por meio de hipertextos e hiperímias, e que, por sua vez, podem e devem também permear as práticas escolares.

Coscarelli (2009) aponta uma possível definição de hipertextos, sendo estes entendidos como textos não lineares que oferecem *links* para outros textos, e que podem, inclusive, ser imagens, gráficos, vídeos, animações, sons. Ela enfatiza que:

[...] o hipertexto também se aplica a textos que não estão em ambiente digital, pois a presença de títulos, subtítulos, índices, pé de página, as redes

causais, as cadeias referenciais entre tantos elementos, que marcam a não linearidade dos elementos do texto, fazem parte de textos de modo geral, não sendo particularidade dos textos em ambientes digitais (COSCARELLI, 2009, p. 554).

A partir dessas contribuições é importante pensar também no uso do hipertexto nas práticas de leitura e escrita do ambiente escolar, pois, mesmo sabendo que tais textos já circulam na sociedade e que, muitas vezes, já fazem parte do universo desses alunos, cabe à escola promover habilidades e competências para seu efetivo uso.

Com esses novos estudos, a escola passa a acompanhá-los na tentativa de incorporar os multiletramentos no ambiente escolar. Sabemos que a escola, enquanto uma instituição plural, deve promover práticas integradoras e sociais ao longo da formação dos indivíduos, sobre o que Cope e Kalantzis (2000) apontam para uma pedagogia dos letramentos.

Mas, mesmo nascidos em uma era digital, por que a escola precisa então ensinar algo que praticamente os alunos já vivenciam? Na tentativa de compreender essa noção, Rojo (2012, p. 27) recorre a Lemke (2010), destacando que “precisamos pensar um pouco como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender”. Para a autora acima citada, a escola não deve impedir o uso da internet ou do celular, mas, sim, utilizá-lo para a comunicação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia.

Sendo assim, é necessário compreender a necessidade dos estudos sobre a pedagogia dos multiletramentos para então podermos repensar a nova cultura escolar que vem surgindo na cibercultura, a qual, conforme Lévy (1999, p. 157) ,“traz uma mutação da relação com o saber”. Para este autor, “o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas” (*idem*).

A pedagogia dos multiletramentos, proposta também pelo GNL, utiliza uma metalinguagem para o letramento com base no conceito de “*design*”. Ele é central para as inovações no local de trabalho, bem como para as reformas escolares no mundo contemporâneo, de acordo com Cope e Kalantzis (2000). Portanto, como apontam estes pesquisadores, a noção de *design* contribui para uma inteligência criativa capaz de redesenhar continuamente suas atividades na prática.

Cabe destacar, portanto, conforme mostra Rojo, alguns princípios da pedagogia dos multiletramentos, propostos pelo NLG:

[...] tratava-se de formar um usuário funcional que tivesse competência técnica (“saber fazer”) nas ferramentas/textos/práticas letradas requeridas, ou seja, garantir os alfabetismos necessários às práticas de multiletramentos (às

ferramentas, aos textos, às línguas/linguagens). Mas esse patamar, claramente, não basta a essa pedagogia: a questão é alfabetismos funcionais para que (em favor de quem). O trabalho da escola sobre esses alfabetismos estaria voltado para as possibilidades práticas de que os alunos se transformam em criadores de sentidos. Para que isso seja possível, é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar, como vimos, os discursos e significações, seja na recepção ou na produção (ROJO, 2002, p. 29).

Tais princípios funcionam como um norte para a Pedagogia dos multiletramentos, que também se baseia em processos como: *Prática situada*, *Instrução aberta*, *Enquadramento crítico* e *Prática transformada* (COPE; KALANTZIS, 2000).

Rojo (2012) apresenta esses processos e descreve que *Prática situada* tem um significado específico e diz respeito a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte da cultura do aluno, nos gêneros e *designs* disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras práticas de outras esferas e contextos sociais. A partir destas, exercer-se-ia uma *Instrução aberta*, a qual corresponde a uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas, desses gêneros e *designs* familiares a esses alunos e de seus processos de produção e recepção. Nesse momento entra em cena o conceito de critérios de análise crítica, partindo então para um *enquadramento dos letramentos críticos* que busca interpretar os contextos culturais de circulação e produção desses designs e significados – tudo isso rumo a uma *prática transformadora*, seja de produção ou de recepção (*redesign*).

Esses princípios servem para orientar a prática docente dentro do ambiente escolar, ou seja, segundo os autores, a pedagogia dos multiletramentos seria mais um recurso disponível para complementar e auxiliar sua prática em sala de aula.

No contexto atual brasileiro, essa pedagogia se faz necessária, uma vez que vivemos em uma sociedade plural, de saberes e culturas diferentes, onde também se incorpora uma diversidade de linguagens e princípios que nutrem o conceito dos multiletramentos. Incorporar essas práticas pode não ser uma tarefa fácil, mas, para que isso aconteça, é necessário capacitar os professores para seu uso, assim como desenvolver propostas curriculares que respeitem essas diversidades e promovam o estudo e a pesquisa, buscando reformulações da teoria que são de uso direto na prática educacional, aliando-as à realidade das tecnologias digitais presentes na sociedade hoje.

De acordo com Ana Elisa Ribeiro:

Tecnologia digital é um conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em

números, isto é, em zeros e uns (0 e 1). Uma imagem, um som, um texto, ou a convergência de todos eles, que aparecem para nós na forma final da tela de um dispositivo digital na linguagem que conhecemos (imagem fixa ou em movimento, som, texto verbal), são traduzidos em números, que são lidos por dispositivos variados, que podemos chamar, genericamente, de computadores. Assim, a estrutura que está dando suporte a esta linguagem está no interior dos aparelhos e é resultado de programações que não vemos. Nesse sentido, tablets e celulares são microcomputadores (RIBEIRO, 2014, verbete).

Nessa perspectiva, a inclusão das tecnologias digitais no ambiente escolar pode promover processos de ensino/aprendizagem interativos, dinâmicos e plurais, de forma articulada com a realidade dos sujeitos envolvidos, conforme aponta Ribeiro: “Precisa-se, hoje, de um pensamento que compreenda a tecnologia como parte de um momento histórico: a tecnologia é parte dessa história e está interligada à formação e a construção desse sujeito.” (RIBEIRO, 2011, p. 85).

Esse uso das tecnologias digitais na sociedade aponta para a incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nas práticas educativas, pois esses espaços precisam acompanhar as mudanças e transformações na sociedade incorporando não só aparelhos tecnológicos, mas utilizando também das novas tecnologias a serviço de uma mediação pedagógica, baseada em um projeto educativo, bem como no diálogo efetivo com a realidade (RIBEIRO, 2007).

Na pesquisa de Dias (2015) sobre o uso das TDIC e sua relação com os multiletramentos no Ensino Técnico, a autora apontou que o uso dessas ferramentas tem sido pouco explorado na sala de aula, embora tenha constatado que elas fazem parte do cotidiano dos alunos. Ela ressaltou, ainda, que os alunos acreditam na sua contribuição no ensino e aprendizagem.

Além da forte presença das TDIC na sociedade e no cotidiano dos alunos hoje, ao promover um processo pedagógico mediado pela tecnologia é necessário pensar, como nos sugere Ribeiro (2011), que a centralidade da ação deve estar nos sujeitos e não na técnica, ou seja, é preciso construir ações que viabilizem o protagonismo desse sujeito diante do uso dessas tecnologias.

O uso das tecnologias digitais se intensificou a partir da pandemia da COVID-19, quando o mundo precisou adotar medidas sanitárias de isolamento e distanciamento social que, conseqüentemente, transformaram nossas atividades e, de certo modo, nos impulsionou à adaptação dessa nova realidade.

Se antes da pandemia já utilizávamos as tecnologias para tarefas corriqueiras, como utilizar um caixa eletrônico, compartilhar mensagens em aparelhos celulares, preencher formulários, entre muitas outras, agora, com essa nova realidade, passamos a realizar essas tarefas de forma mais intensa, como também incorporamos inúmeras outras.

Diante desse cenário, a escola que vinha, a passos lentos, utilizando-se das tecnologias digitais, então precisou se adaptar de maneira emergencial a esse novo cenário e, portanto, trouxe inúmeros desafios e questões.

Um artigo recente de Ribeiro (2020) sobre a Pedagogia dos multiletramentos e os ecos desse estudo ao longo dos – principalmente, no diálogo sobre o contexto atual – nos convida a pensar e a agir de forma mais ativa sobre questões já tão pontuadas na educação e que, com a pandemia, tornaram-se ainda mais urgentes: a nossa lentidão e as nossas dificuldades em implementar mudanças ligadas às tecnologias digitais na Educação Básica e mesmo à formação de professores (RIBEIRO, 2020).

No que diz respeito às propostas curriculares, o trabalho com as TDIC é apontado na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em uma das competências gerais, qual seja:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 9).

O trabalho com a cultura digital e os multiletramentos, conforme previsto na BNCC, tem papel importante nas práticas de letramento no ambiente escolar, pois corroboram o desenvolvimento e a ampliação discursiva dos alunos. Ler e produzir textos nas redes sociais, preencher um formulário de inscrição ou até mesmo compartilhar um *meme* são situações reais de uso da linguagem, e, por isso, o trabalho com essas práticas de leitura e escrita em diferentes ambientes digitais também deve ser promovido pela escola.

A presença de dispositivos digitais em nosso cotidiano ampliou nossas formas de comunicação, sobretudo os gêneros discursivos que circulam nesses espaços. Os textos têm sido cada vez mais multimodais, pois vêm incorporando diferentes modos como som, imagem, linguagens, movimentos entre outros. Nascimento, Bezerra e Herbele (2011), no que diz respeito ao crescente espaço que as imagens vêm ocupando em comparação com a linguagem verbal, nos mais diversos textos de nosso dia a dia, evidenciam a importância dos

diversos recursos de sentidos empregados em imagens, tais como enquadramento, seleção de cores e distribuição dos elementos na página/tela. Sobre esses recursos de sentido que empregamos nesses textos é que se baseiam os estudos sobre a multimodalidade.

Dionísio (2014) destaca a importância das obras de Kress e Leeuwen, e também de Hodge, como precursores dos estudos multimodais. *Reading Image: The Grammar to Visual Design*, de Kress e Leeuwen, publicado em 1996, e *Social Semiotics*, de Hodge e Kress, em 1998, trouxeram as principais noções da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1985), originalmente voltadas para o sistema linguístico, para outros modos de comunicação.

Na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1985), a linguagem é um modo semiótico que cumpre propósitos sociais. Nesse âmbito, o autor identificou a existência de três tipos de trabalho semiótico, os quais denominou de metafunções ideacional, interpessoal e textual (HALLIDAY, 1985 *apud* DIONÍSIO, 2014).

Na Gramática do Design Visual (GDV), as metafunções ideacional, interpessoal e textual são reelaboradas e definidas por Kress e Leeuwen como: representacional, interativa e composicional. No Quadro 1 vemos um resumo esquemático dessa gramática.

Quadro 1 - Resumo das categorias da Gramática Do Design Visual (GDV)

<p>REPRESENTACIONAL</p> <p>Responsável pelas estruturas que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem. Indica, em outras palavras, o que nos está sendo mostrado, o que se supõe que esteja “ali”, o que está acontecendo, ou quais relações estão sendo construídas entre os elementos apresentados.</p>	<p>NARRATIVA</p>	<p>AÇÃO REAÇÃO VERBAL MENTAL</p>
<p>INTERATIVA</p> <p>Responsável pela relação entre os participantes, é analisada dentro da função denominada de função interativa (Kress e van Leeuwen, 2006), a partir da qual recursos visuais constroem “a natureza das relações de quem vê e o que é visto”.</p>	<p>CONCEITUAL</p>	<p>CLASSIFICACIONAL SIMBÓLICO ANALÍTICO</p>
<p>COMPOSICIONAL</p> <p>Responsável pela estrutura e formato do texto, é realizada na função composicional na proposição para análise de imagens de Kress e van Leeuwen,</p>	<p>CONTATO DISTÂNCIA SOCIAL PERSPECTIVA MODALIDADE</p>	<p>VALOR INFORMATIVO ENQUADRAMENTO</p>

e se refere aos significados obtidos através da “distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem”.	SALIÊNCIA
--	-----------

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir de Fernandes e Almeida (2008, p. 1) e Dionísio (2014).

Conforme o exposto, essas três categorias postuladas por Kress e Leeuwen são utilizadas para a análise visual. Esses autores, conforme destaca Dionísio (2014), defendem ser possível uma gramática para a análise das imagens, uma sintaxe visual, pois as imagens não são veículos neutros desprovidos de um contexto social.

Sabendo dessa relevância das imagens na sociedade, sobretudo a partir da intensificação de uso das tecnologias digitais, destacamos alguns trabalhos por meio dos quais podemos observar as contribuições da GDV para os estudos multimodais, em especial os multiletramentos, como Nascimento, Bezerra e Heberle (2011), Dionísio (2014) e Carvalho Filho (2019), e reforçamos a relevância de trazer essas discussões para as produções multimodais no ambiente escolar, mormente nas redes sociais, considerando o letramento digital dos envolvidos nessas práticas.

Tendo em vista as práticas de leitura e escrita em ambientes digitais, sobretudo para e nas redes sociais, onde encontramos uma infinidade de textos e de recursos multimodais e multissemióticos, identificamos que o aspecto composicional irá nos guiar como suporte teórico para a nossa análise, e, por isso, descreveremos os três elementos que compõem o sistema composicional: o valor da informação, a saliência e o enquadramento (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

O valor da informação diz respeito à disposição dos elementos em relação a zona da imagem, tais como esquerda/ direita, superior/inferior, centro e margem.

A saliência, por sua vez, diz respeito ao modo como os elementos são feitos para atrair a atenção do leitor em diferentes níveis, por meio de recursos como plano de fundo, tamanho, cores e perspectiva.

O enquadramento se relaciona com a presença ou ausência de dispositivos de enquadramento, como linhas divisórias ou molduras, e se elas conectam ou desconectam elementos da imagem, atribuindo assim determinado sentido.

Esses três elementos composicionais podem ser aplicados a somente um elemento visual ou também a “visuais compostos, visuais que combinam texto e imagem e, talvez,

outros elementos gráficos, seja em uma página ou em uma televisão ou computador tela”³ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 177).

2.3 Letramento digital e redes sociais

Os novos meios de comunicação digital e os avanços tecnológicos que surgiram com a expansão da internet trouxeram uma nova realidade de interação e acesso à informação, assim constituindo novas possibilidades de aprendizagem. A internet mudou a natureza dos letramentos e levou muitos pesquisadores a estudarem o assunto e a descreverem as mudanças em suas práticas. Entre elas, a de que a internet foi a tecnologia que essa geração definiu para o letramento e a aprendizagem na nossa comunidade global (LEU *et al.*, 2017 *apud* ROJO; MOURA, 2019). Inúmeras atividades cotidianas vêm exigindo cada vez mais domínio de habilidades digitais, em diferentes espaços, seja no trabalho, em casa, e também na escola.

Para participar ativamente desse mundo digital e saber utilizar suas ferramentas e habilidades em diversas instâncias da vida social, cultural e pessoal – de modo responsável – é necessário o domínio do letramento digital.

Os estudos sobre o letramento digital vêm se intensificando no Brasil e, para contribuir com essa discussão, buscamos aparatos teóricos de nomes importantes, como Soares (2002), Coscarelli e Ribeiro (2011; 2014), Buzato (2006; 2010) e Xavier (2002). Magda Soares, pioneira nos estudos sobre Alfabetização e Letramento, também traz contribuições sobre o Letramento Digital. Para essa autora, entende-se como letramento digital: “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela diferentes do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel” (SOARES, 2002. p. 151).

Ela enfatiza que as práticas de leitura e escrita na tela, em contextos digitais, são diferentes daquelas utilizadas no papel, ou seja, exigem do leitor/produtor do texto habilidades específicas para essa prática.

Coscarelli e Ribeiro (2014), nomes importantes nas pesquisas sobre Letramento Digital e Ensino, apresentam a seguinte definição:

Letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes

³ Tradução nossa de: They apply also to composite visuals, visuals which combine text and image and, perhaps, other graphic elements, be it on a page or on a television or computer screen (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 177).

propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tal como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras (COSCARRELLI; RIBEIRO, 2014, verbete).

Ainda na perspectiva dessas pesquisadoras, “se o letramento vem sendo discutido nas e pelas escolas assim como as possibilidades de uso de laboratórios de informática, pensa-se na inclusão dos sujeitos também em relação às possibilidades que computadores e Internet oferecem” (COSCARRELLI; RIBEIRO, 2011, p.9). Dessa forma, entendemos também que o letramento digital é uma forma de incluir sujeitos em diversas demandas sociais que fazem uso do computador e da internet.

Letramentos digitais são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geográfica e temporalmente limitados quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (BUZATO, 2006).

Posteriormente, Buzato (2010) complementa que os novos letramentos/letramentos digitais são, portanto, ao mesmo tempo, produtores e resultados de apropriações culturais (como também institucionais, sociais e pessoais) das tecnologias digitais. Tais apropriações evidenciam processos e conflitos socioculturais que sempre existiram, proporcionando a abertura de transformações (inovações, aberturas de sentido, instabilidades estruturais etc.) que ações e/ou políticas educacionais e de inclusão social (digital) deveriam aproveitar – e não ignorar.

Xavier (2002, p. 2) afirma que o letramento digital “implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização”. E segue afirmando que ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever não verbais, como imagens e desenhos, se compararmos tais formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

Tendo em vista as concepções de letramento digital apresentadas, entendemos como letramento digital um conjunto de competências necessárias para seu efetivo uso das práticas de leitura e escrita em ambientes digitais, seja no computador, celular, ou qualquer outro dispositivo eletrônico em que circulam diversos textos.

O letramento digital necessita ser trabalhado no ambiente escolar, pois a escola não se isenta da transformação digital que o mundo hoje exige. Ela deverá capacitar seus alunos para o uso efetivo dessas ferramentas digitais que emergem, transformam e ressignificam o mundo

atual. Segundo Xavier (*Ibidem*, p. 8), “a aquisição do letramento digital é uma necessidade educacional e de sobrevivência”. Para o autor, é fundamental que os professores e todos os profissionais da educação e linguagem desenvolvam estratégias pedagógicas dentro do espaço escolar capazes de promover não só o processo de alfabetizar e letrar, mas também de letrar digitalmente todos os sujeitos desse espaço, preparando-o assim para a vida na sociedade do conhecimento.

Além dos aparatos tecnológicos que surgiram no século XX, e principalmente com a web 2.0⁴, surge também como parte dessa transformação digital, novas formas de comunicação e interação entre os usuários da internet. Um dos espaços de interação e comunicação são os chamados *sites* de redes sociais, que atualmente não se restringem somente a *sites*, mas também como aplicativos e/ou plataformas *online* (D’ANDRÉA, 2020).

De acordo com a pesquisa TIC KIDS 2018⁵, 20 milhões de crianças e adolescentes, na faixa etária de 9 a 17 anos, são usuários de internet e possuem perfil em redes sociais. Dentre as redes sociais analisadas, o aplicativo WhatsApp⁶ foi a plataforma usada mais apontada pelas crianças e adolescentes, correspondendo a 72%, um número que superou, pela primeira vez na série histórica da pesquisa, o Facebook⁷ (66%). O Instagram⁸, por sua vez, apresentou o maior crescimento em relação ao número de crianças e adolescentes que possuem perfil na plataforma (em 2016, com 36%, e em 2018, com 45%).

Com base nesses dados, nota-se que o consumo das redes sociais e ferramentas de interação entre os jovens é muito expressivo. Sabendo disso, a escola, enquanto um lugar fundamental ocupado por esses indivíduos, não pode ignorar a relevância dessas redes no cotidiano desses jovens; é preciso que ela também se aproprie desses espaços, oportunizando a construção de conhecimento.

Em obra intitulada *Redes sociais na Internet*, de Raquel Recuero, publicada em 2009, a pesquisadora ressalta que as redes sociais não surgem com a internet, mas estão relacionadas historicamente à abordagem estrutural de estudos de grupos sociais.

⁴ Conceito proposto em 2004 por Tim O’Reilly (fundador da O’Reilly Media Inc.) para designar uma segunda geração de comunidades e serviços, tendo como conceito a “Web enquanto plataforma” (Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Web_2.0. Acesso em: 05/07/2020). Segundo ROJO (2019), são principalmente usuários que produzem conteúdos em postagens e publicações em redes sociais como Facebook, Twitter, Instagram etc.

⁵ TIC KIDS 2018, pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil - CGI.br que é responsável por estabelecer diretrizes estratégicas relacionadas ao uso e desenvolvimento da Internet no Brasil, além de coordenar e integrar todas as iniciativas de serviço de internet no país. Também promove estudos e pesquisas sobre a qualidade técnica e a inovação no uso da Internet. Disponível em: <https://www.cgi.br/>

⁶ <https://www.whatsapp.com/>

⁷ <https://www.facebook.com/>

⁸ <https://www.instagram.com/>

As redes sociais ocupam um espaço significativo na sociedade, pois permitem a conexão entre seus usuários. Com base em autores como Wasserman e Faust (1994) e Degenne e Forse, (1999) Recuero (2009) explica que a rede social é definida como um conjunto de dois elementos: atores (pessoas, instituições, ou grupos, os nós das redes) e suas conexões (interações ou laços sociais).

Com o surgimento da internet e, conseqüentemente, da presença das redes sociais na internet, a relação entre esses atores e suas conexões passa a ser mediada através da tecnologia digital. Além disso, Recuero (2009) sugere que um dos aspectos importantes para compreender as redes sociais na internet é o estudo dos Sites de Redes Sociais (SRSs). A pesquisadora considera que esses *sites* não são elementos novos, mas, sim, uma apropriação das ferramentas de comunicação mediada pelo computador pelos atores sociais. Ela considera como SRS toda a ferramenta que for utilizada de modo a permitir que se expressem as redes sociais suportadas por ela.

As pesquisadoras Boyd e Ellison (2007, p. 211) definem SRSs como sistemas que permitem: “i) a construção de uma persona através de um perfil ou página pessoal; ii) a interação através de comentários; e iii) a exposição pública da rede social e cada ator”. Nesse sentido, os usuários dessas redes, através de um perfil, interagem com outros usuários utilizando diversas linguagens. Com base nas supracitadas autoras, Recuero (2009) ressalta que a grande diferença entre *sites* de redes sociais e outras formas de comunicação mediada pelo computador é o modo como permitem a visibilidade e a articulação das redes sociais, a manutenção dos laços sociais estabelecidos no espaço *off-line*.

Ainda nessa definição de Boyd e Ellison (2007), apresentada por Recuero (2009), há dois tipos de elementos que precisam ser pontuados: a apropriação e a estrutura. A apropriação se refere ao uso das ferramentas pelos atores, através de interações que são expressas em um determinado tipo de *site* de rede social. A estrutura, portanto, tem um duplo aspecto: por um lado, temos a rede social expressa pelos atores em sua “lista de amigos” ou “conhecidos” ou “seguidores”; e, por outro, há a rede social que está realmente viva através das trocas conversacionais dos atores, aquela que a ferramenta auxilia a manter.

Recuero (2009) chama de *sites* de redes sociais propriamente ditos os que compreendem a categoria dos sistemas focados em expor e publicar as redes sociais dos atores, uma vez que eles focam na exposição pública das redes conectadas aos atores, ou seja, na publicização dessas redes. São *sites* como Facebook, LinkedIn, entre outros.

A autora afirma que gosta desse conceito proposto por Boyd e Ellison (2007) sobre SRSs, no entanto, salienta que, com o advento dos aplicativos e das ferramentas móveis, em que novas características foram adicionadas a esses “*sites*” originais, há uma mudança importante a se considerar, pois não estamos mais falando apenas de *sites*, mas de elementos mais complexos, que possuem características típicas das ferramentas móveis.

Dessa forma, Recuero (2009) assume que o conceito de *site* de redes sociais não dá mais conta da complexidade das características das interações nesses espaços e salienta que as apropriações deles já estão bem diferentes e também mais complexas, impactando assim nas redes sociais que mostram. Ela ressalta ainda que esse conceito dá conta de ferramentas como Facebook e Instagram, porém, não abrange ferramentas como o WhatsApp, em que as redes não são públicas.

Complementando essa discussão, Recuero (2019) diz que alguns pesquisadores têm utilizado o conceito de Plataforma Digital, sendo assim, um conceito mais abrangente, capaz de compreender os *sites* de rede social de modo mais amplo, a partir também de sua Interface de Programação de Aplicação e das ferramentas que são usadas a partir deles.

Tendo em vista essas considerações, iremos considerar como redes sociais as plataformas e ou *sites* que permitem a conexão entre os atores, permitindo, assim, a interação entre eles. Sobre as redes sociais na internet, assim como seus desdobramentos, ressaltamos a necessidade de conhecer os atores e suas conexões, como também os gêneros textuais e discursos que compõem e circulam nesses *sites* e/ou plataformas, e promover o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias a formação de indivíduos no mundo digital.

2.4 O ensino remoto e a formação de professores: desafios e perspectivas

A pandemia da COVID-19 trouxe inúmeras mudanças nas relações sociais e, principalmente, em diversos segmentos, sobretudo a educação. A gravidade da doença e as medidas sanitárias adotadas no início do ano de 2020 para o controle do vírus, tais como uso de máscaras, higienização das mãos e, principalmente, o distanciamento social fizeram com que diferentes setores econômicos, sociais e culturais modificassem, de maneira abrupta e incerta, suas rotinas e atividades.

Tendo em vista essa nova realidade, as instituições de ensino, em seus diferentes segmentos, da Educação Básica ao Ensino Superior, precisaram buscar meios para dar

continuidade aos processos educativos, uma vez que, conforme orientação dos Órgãos Internacionais de Saúde sobre a necessidade de um isolamento e distanciamento social, o contato presencial nas instituições de ensino tornou-se algo inviável frente a um vírus de alta transmissão e gravidade.

Sabendo da importância do distanciamento social na preservação de vidas diante desse cenário, as atividades escolares precisaram ser suspensas por tempo indeterminado, fazendo com que uma nova possibilidade de ensino emergisse nesse contexto: o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Para tal, recorremos a Corrêa para uma melhor definição:

O ensino remoto tem sua vertente analógica por meio de material impresso, normalmente caderno de atividades, produzido por professores e distribuídos aos alunos. Os modos de diagramação e impressão vão desde processos mais simples, como reprografias, até materiais mais sofisticados, com projetos gráficos mais arrojados, com suporte de profissionais da área de comunicação visual e *design* gráfico. Outra vertente do ensino remoto emergencial é aquela mediada pela tecnologia, com aulas *on-line* síncronas e/ou assíncronas (gravadas e disponibilizadas aos alunos). São realizadas em forma de aulas (com preleções, exposições e exibições de material audiovisual, tais como *slides* e animações) ou em forma de reuniões virtuais, usando diversos tipos de ferramentas tecnológicas, algumas pagas e outras gratuitas (*Google Meet*, *Zoom*, *Jitsi*, *Skype*, dentre outras). Especialistas em educação e tecnologia enfatizam que não se deve confundir ensino remoto emergencial com Educação a Distância, uma vez que a EAD tem características específicas que não estão presentes no ensino remoto (emergencial ou não), como o planejamento prévio de todas as etapas e a presença da tutoria. Esta modalidade de educação/ensino foi a solução encontrada por grande parte das instituições de ensino, em todos os níveis, devido à pandemia de COVID-19, no ano de 2020, que levou às pessoas ao chamado “distanciamento social”, por recomendação da Organização Mundial de Saúde (CORRÊA, 2021, verbete).

O ERE surge como uma alternativa para manter as atividades educativas, que não puderam mais ser concretizadas dentro do espaço físico escolar e que precisavam ser oferecidas para os alunos em suas residências, sendo elas mediadas por tecnologias digitais, ou não.

Complementando as definições sobre esse cenário, Moreira e Schlemmer (2020, p. 8) apontam que o ensino remoto ou aula remota, também denominado Ensino Remoto de Emergência, se configura como “uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino”. Ainda conforme esses autores:

O Ensino Remoto de Emergência é, na realidade, um modelo de ensino temporário devido às circunstâncias desta crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas idênticas às práticas dos ambientes físicos, sendo que o objetivo principal nestas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional online robusto, mas sim fornecer acesso temporário e de maneira rápida durante o período de emergência ou crise (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 8).

Sabendo que o ERE possui esse caráter temporário e que precisou ser adotado às pressas, o uso das tecnologias digitais tornou-se peça chave nesse processo. Através da internet e do uso de dispositivos digitais, tais como computador e *smartphones*, diferentes estratégias foram adotadas para manter o ensino, tais como aulas síncronas mediadas por ferramentas de vídeo, ambientes virtuais de aprendizagem, para envio e postagens de atividades, como também uso de redes sociais para compartilhamento e envio de atividades.

Embora os recursos tecnológicos tenham sido a base para essa modalidade de ensino, e sabendo das desigualdades sociais existentes, o uso de material impresso, tais como apostilas, cadernos de atividades e videoaulas televisionadas também esteve presente ao longo do ensino remoto.

Oliveira e Pereira Júnior (2020), no artigo *Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira*, sobre uma pesquisa desenvolvida com professores de todo o Brasil sobre trabalho docente no contexto da pandemia, nos mostram que, apesar das discussões em torno das reformas e políticas educacionais para o século XXI, nenhum sistema educativo estava preparado para enfrentar esse momento, sobretudo em nosso país, onde há uma oferta educativa fragilizada.

Concordamos com os pesquisadores no que diz respeito ao fato de que “a pandemia não só colocou em evidência as já conhecidas desigualdades sociais, raciais, regionais e educacionais que o País comporta, como também tem aprofundado as disparidades entre as classes sociais e aumentado o fosso entre ricos e pobres” (OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2020, p. 734). Nesse sentido, o desafio no contexto educacional durante a pandemia não se restringe somente à falta de recursos tecnológicos para o acompanhamento dos estudos, como também mostra todo um problema social já existente.

O mencionado estudo nos mostra os desafios e a complexidade encontrados por docentes durante a pandemia, tais como a falta de acesso e suporte tecnológico de professores e estudantes, a falta de capacitação prévia para o uso das tecnologias e a situação vulnerável de muitas famílias.

Diante desse cenário atípico que permeou toda a estrutura educacional, encontramos no trabalho organizado por Mendonça *et al.* (2021), a partir da pesquisa intitulada *Ensino de línguas e uso de tecnologias digitais em contexto de pandemia: experiências e percepções de professores e de alunos*, um retrato da realidade docente que resistiu a inúmeros desafios e precisou se reinventar e adaptar às adversidades impostas pela pandemia.

Direcionar nossos olhares para a formação e para o trabalho docente em um momento tão delicado da História não é somente um compromisso com a pesquisa e com a ciência, mas também um compromisso social e um símbolo de resistência. Nesse sentido, concordamos e compartilhamos do mesmo sentimento desses autores:

Registrar este momento quase apocalíptico em que lidávamos com o medo, com as incertezas e com o luto e transformar em objeto científico a vivência do espaço-tempo que melhor conhecíamos tornou-se algo fundamental para resistirmos (MENDONÇA *et al.*, 2021, p. 10).

A formação e o trabalho docente sempre permearam os estudos no Brasil, e, recentemente, tais pesquisas têm nos convidado, como Gatti *et al.* (2019), a pensar a formação docente no âmbito das políticas e das práticas formativas.

Sobre as práticas formativas, Gatti *et al.* (2019) apresentam uma mudança de perspectiva a partir dos anos 80, momento em que prevaleciam as práticas tradicionais, pautadas na racionalidade técnica, no qual professores se dedicavam a resolução de problemas, o que não dialogava mais com os propósitos do ensino. Havia, então,

O reconhecimento da docência como atividade complexa colocou em evidência, nas produções que se propõem a investigar o professor e sua formação, as habilidades humanas de reflexão, de deliberação e consciência. Logo, o reconhecimento da especificidade do ensino como um trabalho que se realiza com seres humanos, que concede aos professores um lugar central na organização escolar e que compreende a docência como prática reflexiva ganha visibilidade no cenário educacional (GATTI *et al.*, 2019, p. 182).

Para as pesquisadoras, essa mudança de perspectiva está assentada em dois princípios básicos: (i) a importância de valorizar os diferentes aspectos da história individual e profissional do docente, ou seja, reconhecer os professores como seres sociais por essência, em que suas identidades pessoais e profissionais se constituem por meio das relações que o sujeito estabelece com os outros, influenciadas por aspectos sociais, emocionais, cognitivos e afetivos; e (ii) o reconhecimento de que a formação de professores se dá em um *continuum*.

Esse princípio concebe a formação de professores como uma aprendizagem contínua, acumulativa e que agrega uma variedade de formatos de aprendizagem, sejam elas vivências ainda na formação inicial como discente, no conhecimento profissional gerado no período de iniciação à docência e na formação continuada (GATTI *et al.*, 2019, p. 183).

Dessa forma, entendemos que o professor está em constante processo de aprendizagem e aperfeiçoamento, construindo saberes e aperfeiçoando suas práticas ao longo de sua atuação. Pensando nisso, consideramos que a prática reflexiva pode ser realizada ainda na formação inicial, sobretudo nos estágios supervisionados e nos programas de formação docente, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Schön (1995), na contramão das abordagens normativas e tradicionais sobre formação docente, propõe a formação de um profissional reflexivo, ancorado em um triplo movimento de *reflexão na ação*, *reflexão sobre a ação* e *reflexão sobre reflexão na ação*. Nessa abordagem, a valorização da prática profissional é vista como um momento de construção do conhecimento tácito. Na perspectiva de Schön (1995), conforme citado por Gatti *et al.* (2019), o conhecimento tácito não é suficiente quando a ação assume uma forma inesperada, exigindo reconstrução mental da ação para tentar analisá-la retrospectivamente e, assim, novas respostas serão constituídas por um processo de reflexão na ação.

Embora a perspectiva do professor reflexivo tenha sido divulgada enfaticamente na literatura sobre formação de professores (GATTI *et al.*, 2019), nessa concepção inicial, o termo “professor reflexivo” acabou caindo no senso comum. Atribuiu-se uma enorme valorização da prática profissional, da qual pesou sobre os professores a responsabilidade na resolução dos problemas educativos, enfatizando a individualização e a responsabilização.

Posteriormente, o termo professor reflexivo foi restabelecido com as contribuições de Zeichner (1995), Pérez-Gómez (1998) e Giroux (1997), ao defender a reflexão crítica do coletivo profissional, que vai além das situações da sala de aula e da escola, e evidencia também o caráter político da atividade docente.

Nesse sentido, concordamos com Gatti *et al.* sobre essa nova perspectiva de formação docente, pautada na reflexão coletiva:

Um dos desafios que acompanha a história da formação docente tem sido o de superar o uso da reflexão como prática exclusivamente individual e restrita à própria prática, pois se supõe que a reflexão na prática profissional, que tem na teoria e na reflexão coletiva suas bases de sustentação, poderá oportunizar ao professor a tomada de consciência do sentido de sua profissão, e, assim, ressignificar a sua prática, levando-o a refletir sobre sua cultura, suas experiências pessoais e profissionais, o que lhe possibilitará o

exercício da autonomia. Desse modo, quando desenvolver a reflexão com seus pares, o professor exercerá a dimensão crítica, política e social da atividade docente (GATTI *et al.*, 2019, p. 186).

Tendo em vista essa concepção, a autora recorre a Nóvoa (2007) e a outros pesquisadores sobre o consenso discursivo em torno das práticas docentes, e sugere que esses consensos podem redefinir o papel e a prática de professores e seus formadores, construindo alternativas metodológicas. Sendo assim, Gatti *et al.* (2019) apresentam alguns consensos, tais como:

- A reflexão na articulação teoria e prática: em que toma a prática como objeto de análise. É nessa perspectiva que os dispositivos de formação inicial e continuada, como casos de ensino, diários reflexivos, portfólio, observação de sala de aula, dentre outros, que tomam a prática como objeto de análise, são considerados processos criadores de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade;
- A valorização da postura investigativa: ressalta a postura do professor pesquisador, a formação para a investigação auxilia o docente a aprender como olhar para o mundo a partir de múltiplas perspectivas, inclusive as dos alunos;
- A aproximação entre as instituições de formação e a escola: Essa aproximação implica valorizar o conhecimento dos professores profissionais e reconhecê-los como colaboradores e parceiros nas práticas formativas. Nessa perspectiva, é desejável que os cursos de formação inicial, em parceria com os professores de profissão, promovam novas práticas e instrumentos de formação;
- A valorização da construção de comunidades de aprendizagem: As comunidades de aprendizagem docente referem-se a projetos, programas, cooperações e colaborações entre professores em vários estágios da carreira e habitualmente em parceria com formadores de universidades – que apoiem a educação dos participantes;
- O ensino concebido como uma atividade profissional: Se apoia num sólido repertório de conhecimentos. São estudos que buscam compreender como os conhecimentos profissionais são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como esses os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam, em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho;
- A importância de formar professores para a justiça social: preparar professores a fim de contribuir para uma diminuição das desigualdades existentes entre as crianças das classes baixa, média e alta nos sistemas de escola pública de todo o mundo;
- A importância de, nas formações, considerar as crenças e conhecimentos que os professores possuem sobre o ensino e a aprendizagem: as teorias pessoais dos professores, também intituladas de teorias implícitas, práticas ou tácitas, influenciam a sua prática pedagógica, intervindo no modo como planejam as aulas, as escolhas didático-pedagógicas, a forma com que ensinam, e, conseqüentemente, sua prática cotidiana, por isso devem ser abordadas ao longo das formações (ZEICHNER, 2008, p. 11).

Os consensos apresentados por Gatti *et al.* (2019) podem ser utilizados de forma integrada na formação de professores, seja na formação inicial ou na continuada. Alguns desses consensos podem ser encontrados principalmente nos programas de formação inicial, como é o caso do PIBID.

Nos últimos anos, conforme destacam as pesquisadoras anteriormente citadas, houve um aumento gradativo das produções que retratam o desenvolvimento de práticas e metodologias de formação. O PIBID, programa criado em 2007, potencializou essa produção, pois é um instrumento que contribuiu para fortalecer e revitalizar as licenciaturas, provocando novas práticas e novas culturas no contexto dos cursos e das escolas da Educação Básica.

Salientamos a relevância do PIBID para a formação de professores, pois é através desse contato inicial com a escola que os alunos de licenciatura vivenciam experiências sobre atuação e o fazer docente, as quais lhes proporcionam saberes que irão contribuir para o exercício de sua futura profissão.

O contexto da pandemia também impôs alguns desafios à formação docente, sobretudo no PIBID, em que os bolsistas tiveram que se adaptar ao ensino remoto, ainda enquanto alunos de um curso de licenciatura, como também nas ações realizadas em parceria com as escolas públicas vinculadas ao programa.

Alves, Martins e Leite (2021), ao apresentarem reflexões sobre as trajetórias do PIBID em três instituições federais e suas experiências em tempos de pandemia, nos mostram que, ainda sob um cenário totalmente novo, as ações foram readaptadas e ressignificadas proporcionando assim uma aprendizagem do fazer docente mais significativo, dentro das limitações, potencializando o uso de plataformas digitais e fortalecendo o vínculo com os estudantes e com a comunidade escolar, com o intuito de dialogar e de sensibilizar-se frente a tudo que acontece com as pessoas nesse momento. (ALVES; MARTINS; LEITE, 2021).

Essas e outras experiências vivenciadas por professores em formação inicial no contexto da pandemia serão parte da construção da identidade desses novos docentes, pois, como nos orienta Pimenta:

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão sendo postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidades. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não

chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor (PIMENTA, 1999, p. 18).

Sob esse viés, reiteramos a importância e a necessidade dessa e de outras pesquisas sobre o momento histórico no qual esses professores em formação inicial construíram suas identidades. Os desafios e as possibilidades enfrentados por esses sujeitos nesses tempos devem nos direcionar para ressignificar e transformar a profissão docente, contribuindo assim para a continuidade e para o aprimoramento de políticas e estudos sobre a formação de professores.

3 METODOLOGIA

Para pesquisar o uso das redes sociais nas atividades desenvolvidas por professores em formação inicial, em um contexto de ensino remoto emergencial, adotamos uma metodologia com foco na interação entre os sujeitos participantes para alcançar os objetivos desta pesquisa. Realizamos uma pesquisa qualitativa, com abordagem netnográfica, utilizando a combinação de instrumentos de coleta de dados, como observação *on-line*, anotações de campo e entrevistas semiestruturadas.

3.1 Caracterização da pesquisa

A presente pesquisa adota procedimentos metodológicos de caráter qualitativo, cuja abordagem tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Dessa forma, a inserção nos ambientes virtuais possibilita analisar uma situação de uso das redes sociais em atividades pedagógicas desenvolvidas por bolsistas do programa PIBID em uma escola pública da rede estadual durante o ensino remoto, que foi instituído em decorrência da pandemia da COVID-19.

A coleta de dados foi realizada através da combinação de instrumentos como a etnografia virtual, a observação em espaços digitais, a entrevista semiestruturada com os participantes da pesquisa e a aplicação de questionário.

No que diz respeito à etnografia virtual (HINE, 2004), também conhecida por netnografia (KOZINETS, 2014) e etnografia digital, Freitas (2019) observou que foram adotadas diferentes nomenclaturas para a distinção dos termos de adjetivação metodológica nos estudos de interações sociais *on-line*. Desse modo, as investigações de abordagens etnográficas na internet eram e ainda são comumente chamadas de netnografia, etnografia virtual, webnografia, etnografia digital, etnografia em mídias sociais ou etnografia *on-line* (FREITAS, 2019).

Uma das ações de observação amparada nas teorias da etnografia digital foi a observação *on-line* (SKÅGEBY, 2013 *apud* FERRAZ, 2019), que consiste em um dos principais exercícios para a coleta de dados, como ingressar e participar de grupos de discussões (FERRAZ, 2019).

Para esta pesquisa, adotaremos o termo netnografia, assim como os fundamentos propostos por essa metodologia apresentados por Kozinets (2014). Escolhemos essa abordagem para a coleta de dados, pois nossas ações se configuraram em um contexto de ensino remoto emergencial, realizado totalmente em ambiente digital.

O método da netnografia, de acordo com Kozinets, corresponde a:

Pesquisa observacional participante baseada em trabalho de campo *on-line*. Ela usa comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural ou comunal. Portanto, assim como praticamente toda etnografia, ela se estenderá, quase que de forma natural e orgânica, de uma base na observação participante para incluir outros elementos, como entrevistas, estatísticas descritivas, coletas de dados arquivais, análise de caso histórico estendida, videografia, técnicas projetivas como colagens, análise semiótica e uma série de outras técnicas, para agora também incluir a netnografia (KOZINETS, 2014, p. 62).

Dessa forma, realizamos um trabalho de campo *on-line*, que se constituiu na participação e observação de encontros e reuniões virtuais realizadas entre os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora, via ferramenta Google Meet®; a observação e participação nas redes sociais, entre elas os grupos de WhatsApp®, por meio do qual os participantes se interagiram e o perfil na rede social do projeto no Instagram®. Através dessa inserção no

ambiente *on-line*, foi possível realizar a coleta e análise dos dados, as quais serão descritas detalhadamente adiante.

Para atender aos objetivos de nossa pesquisa, nos guiaremos a partir dos seis passos da pesquisa etnográfica, conforme Kozinets (2014), para a netnografia. De acordo com o autor, esse tipo de pesquisa deve seguir os seguintes passos: planejamento do estudo, entrada, coleta de dados, interpretação, garantia de padrões éticos e representação da pesquisa (KOZINETS, 2014). Detalharemos, mais à frente, o planejamento do estudo, a entrada no campo de pesquisa, assim como a coleta e a interpretação de dados, para a garantia de padrões éticos.

Adotaremos também a entrevista, que é uma das técnicas mais usadas em pesquisas no âmbito das ciências sociais (GIL, 1989) e que nos auxiliou no cumprimento de nossos objetivos de investigação. A entrevista pode ser definida, conforme Gil (1989, p. 113), “como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção de dados que interessam à investigação”. Essa técnica é muito adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem também fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (GIL, 1989).

Para Szymanski, Almeida e Pradini, “a entrevista é um instrumento utilizado para atingir os objetivos de pesquisa. Se estes pedem uma entrevista semiestruturada, não se pode perder de vista o foco do estudo e o tipo de informação de que se necessita” (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRADINI, 2011, p. 95).

Nesse sentido, entendemos que a entrevista semiestruturada nos fornece elementos que corroboram a compreensão e o modo como os sujeitos investigados se relacionam com as questões apontadas na pesquisa.

3.2 O contexto e os sujeitos da pesquisa

Ao contextualizar o campo de pesquisa, é importante ressaltar que, no ano de 2020, o acometimento pela pandemia decorrente da COVID-19 gerou a suspensão das aulas presenciais em todas as instituições de ensino do país, o que fez com que escolas públicas e privadas buscassem o chamado ERE.

Em Minas Gerais, no dia 15 de março de 2020, o Comitê Extraordinário da Covid-19, determinou, em deliberação, a suspensão das aulas em todas as escolas da rede estadual em

Minas, inicialmente de 18 a 22 de março, como uma das formas de combate e enfrentamento à doença, conforme comitê da Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais (SES/MG)⁹.

Posteriormente, em 21 de março de 2020, conforme deliberação do Comitê Extraordinário Covid-19 Nº 15, de 20 de março de 2020¹⁰, as aulas suspensas até o dia 22 de março passaram a não ter prazo de retorno, ficando contingenciadas por tempo indeterminado.

No dia 17 de abril, a Resolução SEE Nº 4310/2020 foi divulgada:

Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida (MINAS GERAIS, 2020, s.p)

Considerando a Resolução, a SEE-MG instituiu o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), e organizou frentes de ações educacionais, como o Plano de Estudo Tutorado (PET), que conforme Documento Orientador – Regime Especial de Atividades Não Presenciais, de julho de 2020¹¹:

O PET abarca um conjunto de atividades semanais que contempla as habilidades e objetos de aprendizagem de cada ano de escolaridade e de cada componente curricular, respeitando a carga horária mensal ofertada ao estudante. O material foi construído de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), instituído ao sistema estadual de ensino pela Resolução CEE 470/2019 para o ensino fundamental e o Currículo Básico Comum - CBC, para o ensino médio, alinhado a BNCC (MINAS GERAIS, 2020, p. 5)

Além disso, o documento orienta que as escolas estaduais deverão utilizar-se, preferencialmente, dos diferentes recursos oferecidos pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e, em casos excepcionais, providenciar o material impresso e assegurar sua disponibilidade ao estudante.

O documento também salienta que os professores deverão se apropriar do PET e analisar quais atividades complementares serão necessárias para o melhor aproveitamento do material e aprendizagem dos alunos. Sabendo disso, professor e a equipe pedagógica da

⁹ Disponível em: https://www.saude.mg.gov.br/images/noticias_e_eventos/000_2020/coronavirus-legislacoes/Delib_COES_n_01-de-15.03.2020.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

¹⁰ Disponível em: https://www.saude.mg.gov.br/images/noticias_e_eventos/000_2020/coronavirus-legislacoes/Delib_COES_n_15-de-20.03.2020.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

¹¹ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1KYPDNsFqVKHnmYYgLGvGHWMKkyeMrNak/view>. Acesso em: 10 dez. 2020.

escola definirão qual a melhor forma de comunicação com os alunos para sanar dúvidas e sobre como utilizar o material durante o ensino remoto.

A SEE-MG também disponibilizou aos estudantes, os seguintes canais e materiais de estudo: Aplicativo Digital *Conexão Escola* (uso gratuito de dados móveis); Programa *Se Liga na Educação*, exibido no canal Rede Minas e TV Assembleia, transmitido no canal do YouTube e disponibilizado no Aplicativo *Conexão Escola*; o hotsite *Estude em Casa*¹², onde se encontram as informações, os recursos e as ferramentas, legislações, documentos e normativas sobre o REANP.

Além desses recursos, as escolas também poderiam disponibilizar os PETs impressos e utilizar outros canais de interação e comunicação com alunos e responsáveis, como, por exemplo, redes sociais (Facebook®, Instagram®, WhatsApp®, YouTube®, entre outras), *e-mails* e demais aplicativos e ferramentas de comunicação.

No ano letivo de 2021, com início em 8 de março, a SEE-MG manteve o regime remoto e reformulou seu funcionamento, disponibilizando uma nova versão do aplicativo *Conexão Escola*, o *Conexão Escola 2.0*, vinculado ao Google Classroom®, conforme Memorando-Circular nº 6/2021/SEE/SB¹³.

O Google Classroom® é um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), onde alunos e professores interagem de maneira assíncrona, postam e fazem devolutivas de atividades. Conforme expresso no verbete de Magalhães sobre AVA, o Google Classroom® é:

[...] uma plataforma LMS gratuita, que tem como objetivo apoiar professores em sala de aula, melhorando a qualidade do ensino. A plataforma *Google Classroom* constitui um serviço desenvolvido pela divisão da *Google for Education*, que permite ao professor criar turmas virtuais; enviar mensagens, disponibilizar avaliações; receber os trabalhos dos alunos; otimizar a comunicação entre professores e alunos, postar atualizações das aulas e tarefas de casa, adicionar ou remover alunos e enviar *feedbacks* dos trabalhos realizados. Além disso, essa sala de aula virtual permite que o professor lance as notas das atividades concluídas para que sejam visualizadas pelos estudantes. A cada nova atividade inserida, os estudantes recebem uma mensagem em seus *e-mails*. O serviço é integrado ao *Google Drive*, fazendo parte da suíte de aplicativos do *Google Apps for Education* e aplicativos de produtividade como o *Google Docs* e *Slide*. Para ter acesso ao serviço do *Google Classroom* é preciso possuir uma conta de *e-mail* institucional de escola pública ou privada cadastrada no banco de dados da *Google for Education*. A utilização dessas ferramentas corrobora para a autonomia e

¹² Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/>

¹³ Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando-Circular%20n%C2%BA%206%202021%20SEE%20SB.pdf>

construção coletiva do conhecimento, possibilitando a participação ativa dos envolvidos no processo educacional (MAGALHÃES, 2021, verbete).

No ano de 2021, esse AVA foi incorporado ao REANP, configurando-se umas das ferramentas oficiais de uso da SEE-MG. Somado a isso, a ferramenta de vídeo chamada Google Meet® também foi disponibilizada às escolas, constituindo-se mais uma ferramenta para o uso educacional. O uso do Google Meet® para aulas síncronas não se apresentou como uma prática obrigatória nas escolas, mas, sim, como mais um recurso complementar à rotina escolar. Nesse sentido, cabe a cada instituição de ensino selecionar os recursos e dispositivos que melhor contemplem a sua realidade escolar.

Em nosso campo de pesquisa, a professora colaboradora realizou, semanalmente, aulas síncronas via Google Meet® com cada turma. Os encontros tiveram duração de 50 minutos e ocorreram de acordo com o horário definido pela escola, no período do turno das aulas. A participação dos alunos não era obrigatória, pois nem todos os alunos tinham acesso à internet de qualidade ou possuíam dispositivo adequado e/ou próprio para a participação síncrona das aulas.

No que diz respeito à formação docente nesse contexto do REANP, a SEE-MG disponibilizou o curso de formação *Plataforma Google for Education*, curso autoformativo, à distância e com carga horária de 40 horas para todos os docentes da rede pública estadual. Mesmo disponibilizando uma formação gratuita e remota para uso dessas ferramentas, tal medida não se constituiu suficiente para garantia de um ensino remoto de qualidade, pois muitos professores não dispõem de recursos tecnológicos adequados, como internet com boa conexão, computador, *laptop*, *tablet* ou celular, e também não receberam nenhum auxílio do governo para o custeio desses recursos, o que configura mais uma das dificuldades encontradas ao longo do ensino remoto, evidenciando, assim, a omissão do governo diante do ensino remoto.

Ainda sobre a organização do REANP, conforme o Documento Orientador do REANP 2021¹⁴, algumas diretrizes do regime remoto foram reformuladas, dentre elas a carga horária das atividades. No ano de 2020, a carga horária do aluno correspondia a 100% dos PET, mas no ano de 2021, a mudança ocorrida atribuiu 60% da carga horária destinada ao PET e 40% a atividades elaboradas e desenvolvidas pelo professor, pelas avaliações promovidas pelas SEE e pelos sábados letivos. Em 2021, os PETs e atividades

¹⁴ Documento Orientador REANP 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1qKMS_NFK6e0Anz9f3Dvri4dfrMuI-ds4/view

complementares passaram a ser organizados por bimestre, tornando, desse modo, o planejamento docente e escolar mais organizado.

Os alunos precisam cumprir a carga horária destinada pelo REANP, sendo assim, tais atividades configuram-se como obrigatórias, uma vez que somente elas validam a frequência e as notas obtidas na realização das atividades, conforme organização de cada escola.

Após contextualizar o cenário em que nosso estudo se desenvolve e planejarmos nossa entrada ao campo de pesquisa, descreveremos como se deu nosso contato inicial com a escola e com os bolsistas do programa. Os primeiros contatos ocorreram de maneira remota, via ferramenta de vídeo chamada Google Meet®, no final do ano de 2020. Nesta oportunidade, identificamos e delineamos possibilidades de pesquisa com as professoras colaboradoras do PIBID e com os bolsistas do programa.

A escolha da instituição de ensino se deu pelo fato de ser uma escola pública da rede estadual, de Ensino Fundamental II, na região central da cidade de Mariana, e que possui parceria com a Universidade Federal de Ouro Preto por meio do projeto PIBID, na área de Linguagens Midiáticas, área que dialoga com nosso interesse de pesquisa. Além disso, observamos que a escola também já estava inserida nas redes sociais e que possui contas nas seguintes redes Instagram®, Facebook® e YouTube®.

Ao realizar contato com a professora e com a supervisora do PIBID na escola, e também com os demais participantes do projeto, percebemos que essa seria uma oportunidade para a realização da pesquisa, como também uma possibilidade de parceria, visto que o projeto PIBID Linguagens Midiáticas tem como uma das propostas de trabalho o uso das redes sociais na escola.

Os sujeitos participantes da pesquisa são: uma professora de Língua Portuguesa, que atua como supervisora do projeto PIBID na escola; bolsistas do projeto PIBID Linguagens Midiáticas, e alunos do 6º ao 9º ano, que participam das atividades do projeto. Cabe ressaltar que essa participação nas atividades é voluntária, portanto, os alunos foram convidados a participarem das atividades do projeto caso tivessem interesse e se identificassem com a proposta.

A professora e supervisora do PIBID na escola lecionava Língua Portuguesa, em 2021, para as turmas do 7º e 9º do Ensino Fundamental. Esse é o segundo projeto do PIBID na escola que ela supervisiona. A professora possui formação em Licenciatura em Língua Portuguesa pela UFOP e mestrado em Letras na mesma instituição. Sobre os bolsistas, o

grupo é formado por 8 alunos do curso de Licenciatura em Letras da UFOP de diferentes períodos.

Sabendo desse contexto de ensino remoto, encontramos a possibilidade de buscar um campo de pesquisa onde pudéssemos realizar um estudo de forma segura e que colabore com as pesquisas no âmbito do letramento digital e dos multiletramentos. Além disso, os participantes da pesquisa não tiveram gastos e poderiam, a qualquer momento, se desligar da pesquisa.

Todos os encontros realizados de forma virtual – dentre eles, as reuniões com todos os bolsistas do PIBID, as reuniões das equipes dos subprojetos e a professora, assim como as demais ações dos bolsistas – foram realizados conforme data e horário previamente acordados entre os envolvidos. Por se tratar de uma pesquisa *on-line*, os participantes estavam cientes da utilização de equipamentos próprios, assim como internet móvel ou banda larga, e não tiveram nenhum gasto e/ou ganho financeiro.

Os demais passos da pesquisa, conforme assinala Kozinets (2014), a observação participante da comunidade (envolvimento, imersão) e a coleta de dados serão descritos no próximo tópico.

3.3 Os instrumentos de coleta e análise de dados

Com base nos pressupostos da pesquisa netnográfica (KOZINETS, 2014), definimos como instrumentos de coleta de dados a observação participante, os dados coletados por meio de capturas de tela, registros, notas de campo e a entrevista semiestruturada com os participantes.

Nossos dados foram coletados a partir da inserção no ambiente de pesquisa, no caso, os ambientes digitais onde as atividades ocorreram e onde também nós estivemos inseridos.

Após nosso encontro inicial com a equipe PIBID, dentre eles, bolsistas, professora e coordenadora, solicitamos participar nos grupos de WhatsApp® do projeto, como também dos subprojetos. Participamos também de encontros virtuais realizados com toda a equipe PIBID, assim como das equipes dos projetos.

Nossa introdução no grupo do WhatsApp® do subprojeto “Clube de leitura” foi realizada com anuência da professora. Quando da inserção, todos os participantes se apresentaram, incluindo esta autora, como pesquisadora e colaboradora do PIBID.

Kozinets (2014, p. 90) orienta que “o pesquisador, desde seu primeiro contato com a comunidade, aja como um novo membro, afirmando claramente que está realizando um projeto de pesquisa”. Dessa forma, comunicamos aos membros do grupo, alunos e bolsistas participantes que estávamos ali como pesquisadores, embora tenhamos optado por inserir o termo colaboradora para deixássemos a aproximação menos formal.

Em vista do caráter netnográfico de nossa pesquisa, Kozinets (2014) chama atenção para o emprego do termo coleta de dados nesse tipo de pesquisa e sugere que o termo significa comunicar-se com membros de uma cultura ou comunidade. Para o autor, essa comunicação pode assumir muitas formas e argumenta que qualquer que ela assuma implica envolvimento, engajamento, contato, interação, comunhão, relação, colaboração e conexão com os membros da comunidade (KOZINETS, 2014) Sob esse viés, nossa comunicação com os membros da comunidade pesquisada nos possibilitou, em diversos momentos, a colaboração e a comunhão entre os envolvidos na obtenção dos nossos dados.

Nesse tipo de pesquisa, a coleta de dados não acontece isoladamente da análise dos mesmos, e, conforme assinala Kozinets (2014), ela inclui a captura de três tipos diferentes de dados, tais como:

- Dados arquivais: trata-se de dados que o pesquisador copia diretamente de comunicações mediadas por computador preexistentes dos membros de uma comunidade *on-line*, dados em cuja criação ou estimulação ele não está diretamente envolvido. Nesta pesquisa, os dados arquivais correspondem a todas as comunicações realizadas nas redes sociais em que analisamos e estivemos inseridos, como o grupo no WhatsApp *Clube de leitura* e o perfil no Instagram® *@integrsoares*. Realizamos o arquivamento de diferentes tipos de mídia, sendo elas: captura de telas, imagens em formato jpeg, que foram compartilhadas no grupo, como também áudios e suas transcrições.
- Dados extraídos: trata-se de dados que o pesquisador cria em conjunção com os membros da cultura por meio de interação pessoal e comunal. Postagens e comentários do pesquisador, bem como entrevistas por correio eletrônico, bate-papo ou mensagens instantâneas, seriam procedimentos comuns para extrair os dados netnográficos. Nesta pesquisa, os dados extraídos constituem-se de

entrevistas semiestruturadas realizadas via ferramenta de vídeo-chamada, gravadas e transcritas para análise.

- Dados de notas de campo: trata-se das anotações de campo em que o pesquisador registra suas próprias observações da comunidade, seus membros, interações e significados, e a própria participação e senso de afiliação do pesquisador. Durante o processo de coleta de dados, dados reflexivos geralmente são reservados para os propósitos pessoais do pesquisador e não são compartilhados com a comunidade.

Cabe ressaltar que o volume de dados na pesquisa netnográfica é extenso e que as questões e focos de pesquisa mudam durante o trabalho de campo. Dessa forma, ancorados na proposta de Kozinets (2014), é melhor categorizar e constantemente classificar e reclassificar os dados na medida em que eles são coletados. Isso envolve continuar criando novos arquivos e reclassificar os documentos e outros materiais salvos em arquivos antigos (KOZINETS, 2014). Dessa forma, construímos e reconstruímos nossas categorias de análise a fim de corresponder aos nossos objetivos de investigação.

Como parte da pesquisa netnográfica e conforme os pressupostos de garantia de padrões éticos, após aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa (CEPE-UFOP), buscamos manter o anonimato e o cuidado com as informações coletadas.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, contemplamos os dados obtidos e as análises em conformidade com o nosso objetivo geral da pesquisa. Para organizarmos essa análise, chegamos aos seguintes eixos temáticos:

1. Letramento digital de professores em formação no contexto do ensino remoto emergencial;
2. Multiletramentos e uso das redes sociais na escola durante o ensino remoto emergencial;
3. Contribuições sobre o uso das redes sociais para e na formação docente e sua relação com os multiletramentos.

Dessa forma, combinamos a análise com base nos pressupostos da netnografia, a observação *on-line*, as entrevistas e os materiais produzidos pelos sujeitos da pesquisa.

O primeiro passo para a construção das ações a serem desenvolvidas pelo PIBID na escola foi a realização de uma atividade diagnóstica. Tal atividade tinha como objetivo conhecer a realidade dos alunos da escola onde esses professores em formação desenvolveram o projeto. Diante do contexto remoto, a forma de conhecer um pouco da realidade desses alunos seria através de um questionário realizado via Google Forms®, a fim de verificar a relação dos alunos da escola com as tecnologias e mídias digitais e também sobre o contexto do ensino remoto.

O questionário foi elaborado pelos bolsistas e supervisionado pela professora da escola, juntamente com a coordenadora institucional do projeto. Ele foi composto por 30 perguntas objetivas e discursivas, divididas em duas categorias: 23 perguntas sobre uso das tecnologias, uso da internet, leitura, consumo e tipos de mídias e 7 perguntas sobre o ensino remoto. O questionário foi aplicado em dezembro de 2020.

Após a aplicação e análise dos dados do questionário pelos bolsistas, foi possível considerar alguns elementos importantes para os próximos passos do planejamento das ações dos bolsistas no projeto, dentre os quais destacamos dados que posteriormente vieram a dialogar e a colaborar com nosso interesse de pesquisa.

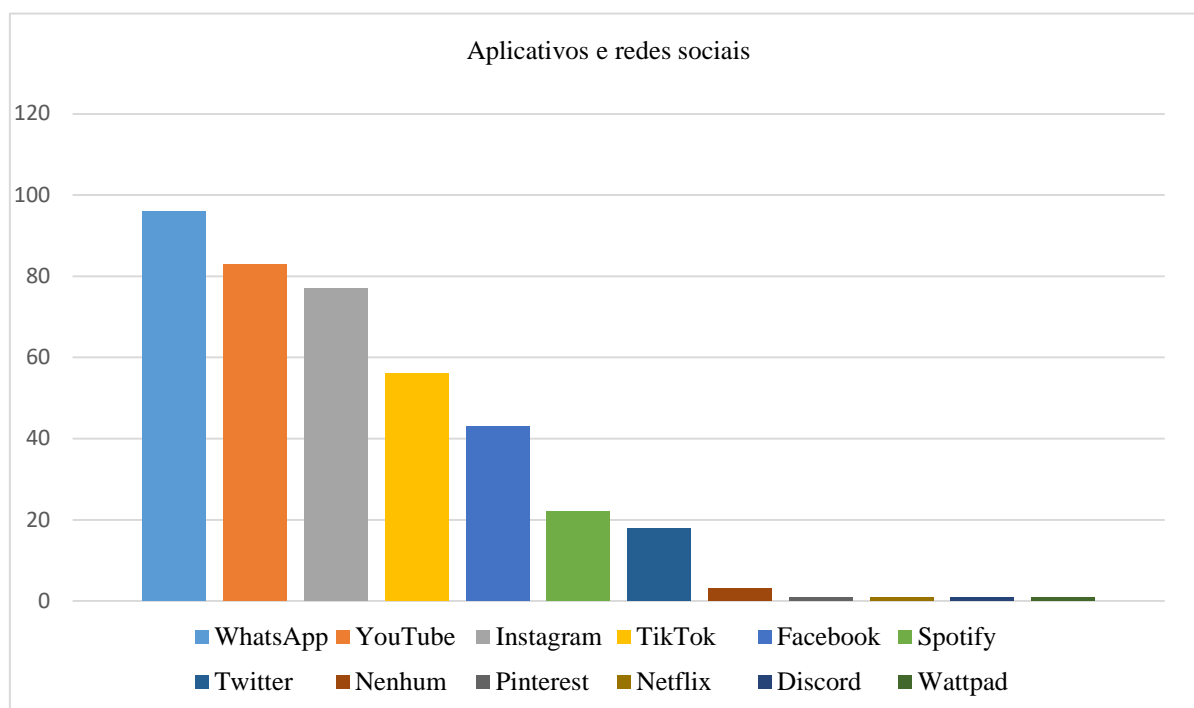
Foram obtidas 108 respostas (dois alunos responderam duas vezes), das quais participaram alunos do 6º ao 9º ano (os alunos do 9º participaram com o intuito de verificar os interesses/gostos comuns a essa faixa etária, pois esses alunos não estariam na escola no ano de 2021, visto que são alunos concluintes do Ensino Fundamental II).

Com base nesse questionário, vimos que 60% dos alunos têm acesso à internet 24 horas por dia e 17% entre 2 e 4 horas por dia. 94% dos alunos têm acesso à internet pelo celular, sendo que 86% possuem aparelho próprio; o restante deles compartilha o aparelho com algum familiar. Além disso, a internet é o local onde a maioria (79%) tem acesso à leitura. Nota-se, aqui, a presença das TDIC como meio principal de acesso à leitura.

A partir da amostra analisada, nesse contexto, observamos um número satisfatório de alunos que têm acesso à internet, como também possuem aparelho próprio, o que pode ser um indicativo de que o trabalho desenvolvido pelos bolsistas na escola, de maneira remota, por meio da internet e com uso exclusivo pelo aluno, poderá contribuir para a aplicação dos projetos, como também para a participação autônoma desses alunos nas atividades escolares e ao longo do ensino remoto.

Em consonância com nosso objeto de pesquisa, ao perguntar sobre o uso das redes sociais, encontramos os seguintes dados, conforme Gráfico 1.

Gráfico 1 - Redes sociais e aplicativos mais utilizados pelos alunos (6º ao 9º ano)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

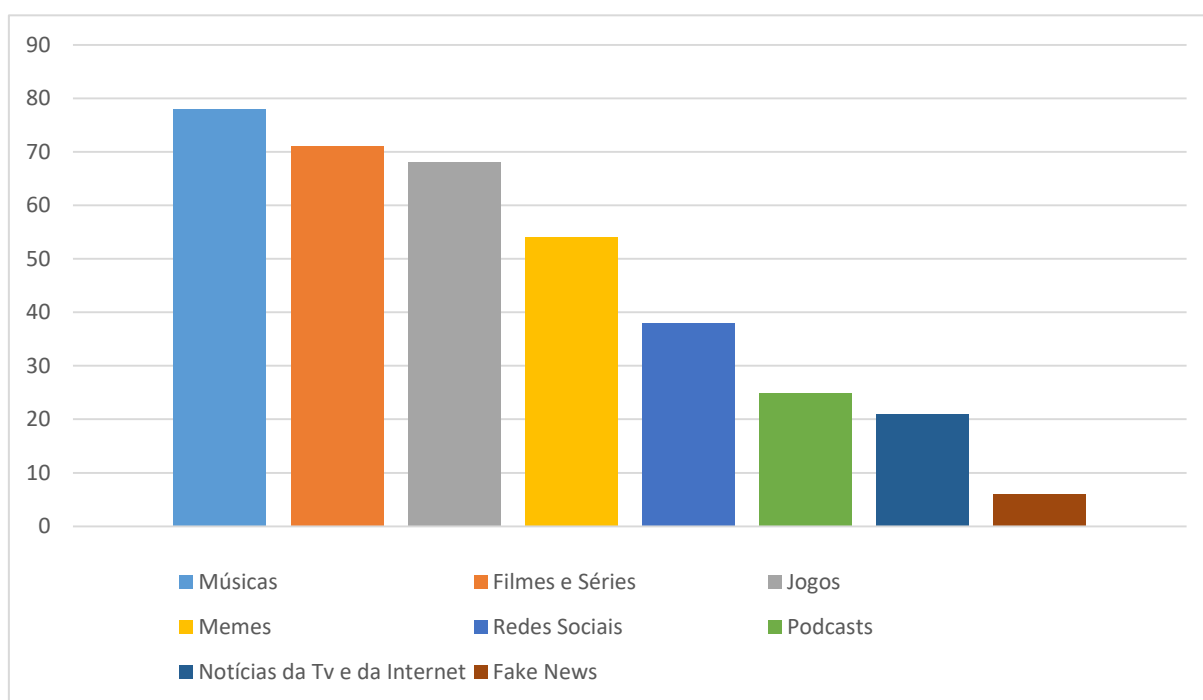
A pergunta diz respeito a: “Quais redes sociais e aplicativos você utiliza no seu dia a dia? (Pode marcar mais de uma alternativa)”, seguida de caixa de seleção e a opção outro. Dentre as opções de seleção estavam: Facebook, Twitter, Instagram, TikTok, YouTube,

WhatsApp, Spotify, nenhum e o campo outro. No campo outro, os alunos poderiam inserir demais aplicativos e ou redes que também consumiam. Surgem como respostas Pinterest, Netflix (plataforma de Streaming de filmes e séries), Discord¹⁵ e o Wattpad¹⁶.

O Gráfico 1 mostra que o WhatsApp® configura-se como o aplicativo mais utilizado seguido por YouTube® e Instagram®. Esses dados orientaram as escolhas dos bolsistas sobre quais redes e aplicativos poderiam ser utilizados na construção dos projetos.

Sobre o uso de diferentes mídias nas atividades em sala de aula, os alunos também evidenciaram o interesse sobre o uso das redes sociais nessas atividades, conforme Gráfico 2.

Gráfico 2 – Mídias de interesse dos alunos nas atividades escolares



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Neste gráfico é possível observarmos o interesse dos alunos por Músicas, seguido de Filmes e Séries e também dos “Memes” - gênero que tem grande circulação nas redes sociais e que se constitui como um gênero multimodal caracterizado por humor. Conhecer a realidade

¹⁵ Discord é um aplicativo de voz sobre IP proprietário e gratuito, projetado inicialmente para comunidades de jogos. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Discord>

¹⁶ Wattpad é um aplicativo que permite compartilhar histórias com as de outras pessoas. Pode ser usado por meio do *site*, por computador ou aplicativo no celular. Os usuários podem publicar artigos, relatos e poemas sobre qualquer coisa. O conteúdo inclui obras tanto de autores desconhecidos como de conhecidos. Os usuários podem comentar e votar pelas histórias ou unir-se a grupos associados com o lugar no *site*. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Wattpad>

dos alunos, assim como seus gostos e seus interesses nos apontam para a diversidade cultural e de linguagens que fazem parte do cotidiano desses jovens, caminhos que nos levam aos multiletramentos.

Sobre o ensino remoto no ano de 2020, 80% dos alunos responderam que estão realizando as atividades e 17% responderam que “às vezes”, dentre esses que responderam às vezes, alguns alegaram motivos como falta de entendimento das atividades, dificuldade de compreensão, falta de interesse, e alguns citaram ausência de internet de qualidade.

Questionados sobre a busca por ajuda em outros meios para realização do PET, 85% dos alunos buscaram ajuda em outros meios para a realização do PET, dentre eles vídeos no YouTube e ajuda de familiares e amigos. Verificamos que a internet tem sido a grande aliada no ensino remoto, mas a presença da família com o apoio e a ajuda na resolução das atividades também é evidenciada como fator importante na aprendizagem dos alunos.

Sobre a pergunta final, “Sinta-se à vontade para fazer um comentário sobre sua experiência no ensino remoto”, 67 respostas foram dadas discursivamente, mais de 70% demonstraram insatisfação com o ensino remoto, como dificuldade de compreensão das atividades, material ruim, dificuldade de aprendizagem e falta de interação para o esclarecimento de dúvidas. Alguns mencionaram que gostaram da experiência, que acharam legal, gostaram da flexibilidade das atividades, mas, ainda assim, salientam que preferem o presencial.

Após a visualização do contexto apresentado pelos alunos, como, por exemplo, sua relação com o ensino remoto, com o uso das mídias, plataformas, aplicativos e o acesso que esses alunos têm, os bolsistas puderam pensar quais contribuições eles gostariam de deixar para os alunos dessa escola e assim desenvolver suas ações e/ou intervenções. Cabe ressaltar, nesse diagnóstico inicial, a presença do uso das redes sociais no cotidiano desses alunos.

Nas etapas seguintes, com base nos dados coletados e na frequente contextualização da professora sobre o contexto remoto, os bolsistas partiram para a construção dos projetos a serem desenvolvidos. Foram construídos três subprojetos, os quais utilizaram as redes sociais como elemento principal nas ações, sendo a principal o WhatsApp® – uma vez que os alunos já apontaram sobre a rede social mais utilizada por eles – soma-se a isso, o fato de tal rede ter sido utilizada pela escola para comunicação e interação entre os alunos como ferramenta complementar às disponibilizadas pela SEE-MG.

Novamente, destacamos que a adesão e a participação dos projetos seriam de forma voluntária e, conforme citado pela professora supervisora ao longo dos encontros, “é possível

que participem os alunos mais interessados e curiosos”. Além do interesse e curiosidade, um fator importante na participação seria o acesso à internet e às redes sociais que o projeto utilizaria.

Acompanhamos, virtualmente, a elaboração dos projetos e, caso fosse solicitada a nossa participação, nos disponibilizaríamos a contribuir com os bolsistas e a professora. Ao longo dos encontros e das discussões, os bolsistas chegaram à criação de três subprojetos, sendo eles: *Apoio Pedagógico*, *Clube de leitura* e o Instagram® @integrasoares.

Nosso enfoque de pesquisa será nas ações dos projetos que envolvem o uso das redes sociais, e, devido ao volume de dados, optamos por um recorte em alguns momentos dos projetos Instagram® @integrasoares e o *Clube de leitura*, no WhatsApp®, assim como na observação e na realização das entrevistas com os bolsistas e com a professora que participaram e conduziram essas ações. Escolhemos esses projetos porque eles dialogam com nosso interesse de pesquisa quanto ao uso das redes sociais. Sendo assim, participaram de nossa pesquisa 4 bolsistas, 2 participantes de cada projeto e a professora.

4.1 Letramento digital de professores em formação no contexto do ensino remoto emergencial

Neste primeiro eixo, buscamos identificar a construção do letramento digital para o uso das redes sociais na escola a partir do olhar do docente em formação inicial, enquanto bolsista do programa PIBID, diante um contexto de ensino remoto. Além disso, procuramos observar a relação dos estudantes de licenciatura com as tecnologias e a produção de textos multimodais ou multissemióticos para as redes sociais, em seu processo de formação docente nas ações do projeto diante do ensino remoto. Para isso, utilizamos os textos produzidos pelos bolsistas nas ações para as redes sociais e a entrevista semiestruturada com quatro bolsistas dos projetos (que serão identificados como Bolsista 1, 2, 3 e 4) e com a professora supervisora, bem como a observação *on-line* das ações durante o período de nossa pesquisa.

Conforme apontado em nossa metodologia, utilizamos a entrevista semiestruturada, *on-line*, realizada via Google Meet® no horário e na data sugerida pelos participantes, conforme disponibilidade. As entrevistas foram realizadas após o primeiro semestre de atividades do PIBID na escola. As ações dos projetos, bem como a afinidade de nossa pesquisa com o uso das TDIC nos direcionam para questionarmos, inicialmente, sobre as

relações com o uso das TDIC *antes* do contexto no qual estamos inseridos (a pandemia da Covid-19) e sua relação com esse uso *ao longo do* ensino remoto. Obtivemos como respostas:

Bolsista 1: Olha, eu tipo assim, tô numa aula, eu buscava, às vezes, alguma coisa que o professor falava que eu não tinha talvez tanto conhecimento, eu não sabia o que era, aí eu usava meu celular dentro da sala de aula pra fazer essa busca rápida, mas com os professores em si, muito raro, os professores usarem as tecnologias dentro da sala de aula, tem professor que normalmente não gosta nem que a gente pega no celular, então, às vezes ficava complicado de fazer alguma busca assim naquele momento, porque tem professor que não gosta, que pede pra não pegar no celular, não usar o celular, a não ser que eles peçam e é raro eles pedirem. Ah, eu já fazia uso das tecnologias fora da universidade, não foi tão difícil me inserir nessa parte da tecnologia, né. Eu só não conhecia o Google Meet, Zoom, é... acho que é sala do class, ah, não sei como que chama... fala, ah Classroom... Eu não conhecia, mas não foi nada assim difícil de mexer, de inserir no meu cotidiano não.

Bolsista 2: Acho que sim. É, no ensino remoto esse uso dessas ferramentas, acho que aumentou, né? Porque a gente teve que partir pro digital e como foi essa relação, eu acho que no primeiro momento tranquilo, né. Consegui usar essas ferramentas e tal, ao meu favor e acho que só pro Pibid, como a gente tinha que desenvolver atividades para os alunos e tals, acho que esse uso foi um pouco mais difícil pra gente descobrir. Enquanto aluna na universidade usando essas ferramentas tudo tranquilo, mas aí pra pensar e desenvolver atividade para os alunos e tal, esse uso se complexificou um pouco, né? Porque a gente tinha que pensar em outro aplicativos, outros usos e tals, e aí teve que dar uma repensada, então ficou um pouco mais difícil, mas então como a gente já tem mais um pouco mais de intimidade com esse mundo e tal, nada tão difícil assim, mas ficou um pouquinho mais.

Bolsista 3: Olha, antes da pandemia, eu confesso que eu não utilizava tanto assim. Eu usava o computador, o celular mais pra fazer coisa pontual, ali, porque muita coisa era feita em sala de aula, né? E pra ler, pra... enfim... Eu sempre gostei muito do papel, então eu não utilizava muito não. E foram poucas as vezes que eu usei laboratório da UFOP, por exemplo, lá no ICHS, os computadores, mas depois da pandemia não teve jeito, a gente teve que usar e, assim, eu acho que tem sido difícil porque ninguém tá acostumado, né? Nem deu pra acostumar também, porque fica na frente da tela tanto tempo assim a gente não tava acostumado mesmo. Acho que é uma coisa que pegou todo mundo de surpresa, passar horas na frente da tela, toda hora uma reunião, uma conferência, uma videoconferência, eu acho muito complicado isso. Acho que tá todo mundo meio sofrendo e a gente também que caiu no PIBID justamente nessa época, tudo novo, ninguém nunca passou por isso ainda né, até ano passado. Então tem sido difícil, pelo menos pra mim assim, tem sido difícil adaptar. Eu acho que eu não me adaptei até hoje, por mais que tenha mais de um ano aí, eu ainda sofro, passar assim uma, duas horas na frente do computador pra mim é muito complicado.

Bolsista 4: Eu já usava, sim, só que bem menos, né? A gente já usava e-mail institucional, já usava o Moodle, já usava o Google para pesquisa, o Google Acadêmico, Scielo, e todas essas coisas assim, mas durante a pandemia a

gente usou muito mais, teve certas coisas que a gente teve que aprender a usar durante a pandemia, né, muitas ferramentas a gente não conhecia. Nunca tinha usado e teve que aprender Canva, é... o Jamboard, essas coisas todas a gente teve que aprender durante todo esse processo. Eu já usava, só que bem menos, assim, tinha uma certa facilidade assim, não era nenhum expert no assunto, mas durante a pandemia se intensificou muito mais, teve que usar muito mais e aprender novas ferramentas também.

Observamos nas falas dos bolsistas que o uso das TDIC na universidade antes da pandemia era bem restrito, ou quase não ocorria. No entanto, o domínio de tais tecnologias já era comum na vida dos bolsistas. Durante o ensino remoto, o uso das tecnologias digitais tornou-se indispensável e muito intenso, o que trouxe também o sentimento de exaustão por parte dos bolsistas, em especial, devido ao excesso de tempo diante das telas dedicado às atividades não só da universidade, como também às do PIBID. A dificuldade em adaptar-se a um contexto totalmente novo e também incerto ficou evidente na fala dos bolsistas, evidenciando como a pandemia teve um impacto na formação desses professores.

Embora o uso das TDIC já faça parte do cotidiano desses sujeitos, o contexto do ensino remoto fez com que as possibilidades de uso se expandissem, como, por exemplo, o conhecimento de novas ferramentas digitais, assim como a inserção em práticas de letramento digital, como mencionado, através do uso ferramentas como Canva® e Jamboard®.

Os bolsistas, como já mencionado, eram supervisionados pela professora de Língua Portuguesa na escola, da qual salientamos a contribuição na formação desses bolsistas, pois, a todo momento, ela buscava contextualizar as suas vivências e suas experiências não só no contexto remoto, mas também enquanto docentes. Destacamos, a fim de contribuir para nossos objetivos de pesquisa, a experiência da referida professora durante o ensino remoto, sobretudo a sua relação com as práticas de letramento digital nesse contexto. Questionamos sobre sua adaptação ao contexto do ensino remoto e quais ferramentas e recursos digitais precisou aprender e/ou aprimorar o uso. Obtivemos como resposta:

Professora: Então, eu acho que de uma certa forma eu já tinha uma certa facilidade de trabalhar as tecnologias, mas eu usava enquanto recurso pra mim, pra preparar minhas aulas, enfim, para tentar fazer algo diferente metodologicamente. Mas eu tive que pegar tudo isso que eu aprendi e aplicar né? E é na base do erro e do acerto, então, por exemplo, você vai usar um Jamboard pra tentar fazer uma atividade... então, vamos lá, vamos testar, vamos ver se vai ter aceitabilidade dos alunos. Vamos, por exemplo, montar um Quiz, eu já tinha feito vários cursos, já tinha montado quiz para ver como fazia, mas eu nunca tinha montado, especificamente usando a internet, já tinha montado, por exemplo, usando PowerPoint, mas num contexto de aula remota o Quiz no Powerpoint ele não é viável para ser encaminhado para os

alunos, né? Seria mais num contexto presencial, então, muita coisa teve que ser aprimorada, aplicada, mas na base do erro e do acerto mesmo, até nas aulas do Meet eu fico vendo que elas são mesmo um momento de interação do que aula mesmo em si, né, é um contato mesmo entre o professor e o aluno.

Na sua fala, a professora enfatiza que já fazia uso de algumas tecnologias e tinha conhecimento de algumas ferramentas, no entanto, em se tratando de um contexto de ensino remoto – que de maneira abrupta exigiu não só o domínio de tais recursos e ou dispositivos, mas também de integrar essas ferramentas para uma modalidade de ensino, até então nunca utilizada e desconhecida – a alternativa encontrada frente a esse desafio foi de experimentar, de fato, o uso dos recursos, testar o que funcionava e ser curioso, pois, como nos ensina Freire (1996), o professor precisa ser um curioso nato. Foi nesse sentido que a professora experimentou e colocou em prática seus conhecimentos e os adaptou à realidade vigente.

A fala da professora também nos aproxima da visão de Imbernón (2010), a qual corroboram também Gatti *et al.* (2019), sobre o fato de que, ao pensarmos em uma teoria e em uma prática docente em novas perspectivas, devemos buscar uma aproximação com “as relações entre professores, as emoções e atitudes, a complexidade docente, a autoformação, a comunicação, as emoções, a formação na comunidade, e se separar da formação disciplinar tão comum nos planos e nas práticas de formação” (IMBERNÓN, 2010, p. 25).

Além disso, a docente cita que os encontros síncronos, embora a proposta fosse planejada para a execução de uma aula, priorizavam a interação entre professor e aluno. Essa fala nos faz refletir sobre a importância das trocas e do diálogo que somente a sala de aula e a relação professor-aluno são capazes de suprir.

Durante as reuniões *on-line* sobre os projetos, observamos, em alguns momentos, algumas considerações dos bolsistas sobre as aulas na universidade, como aulas síncronas muito extensas, excesso de atividades e o cansaço físico e mental nesse cenário. Por se tratar de uma pesquisa com professores em formação inicial, questionamos aos bolsistas sobre sua experiência enquanto alunos de licenciatura em um contexto de ensino remoto e qual a maior dificuldade encontrada nesse contexto. Obtivemos as seguintes respostas:

Bolsista 1: A maior dificuldade está sendo concentração, porque antes a gente ia para faculdade, quando eu queria estudar, eu ia pra biblioteca, para um lugar mais silencioso, porque minha casa nunca foi muita opção pra mim estudar, porque tem muita distração. Então, a universidade, né, o presencial era fundamental pra mim, no meu foco, de ir para biblioteca sentar lá e fica lá num lugar silencioso, estudar, era mais fácil eu conseguir esse foco, e

agora em casa é um pouco mais complicado, porque as coisas vai se misturando, né? Porque minha casa virou minha prisão, porque eu tô em quarentena até hoje, há mais de um ano, então, virou minha prisão, é meu lar, minha escola, agora é tudo... (risos) Foucault, corre aqui... (risos).

Bolsista 2: É... eu acho que é engraçado, como já se passou um tempo que a gente já tá tendo aulas desse jeito, eu pelo menos me acostumei um pouco, não vejo mais como uma coisa tão horrível quanto eu via no início, porque nas primeiras... quando a gente começou a ter as aulas on-line eu achava muito ruim mesmo. Porque... é ... alguns professores deixavam as aulas gravadas e no sentido de a gente não ter nem as aulas síncronas, de só gravava uma aula sozinho em casa e deixava lá pra gente ver, não tinha uma aula síncrona pra gente tirar dúvidas, essas coisas. Eu não estava conseguindo acompanhar, mas agora eu acho que me adaptei um pouco ao esquema, então, eu consigo ver as aulas e participar mais e tá sendo... tô conseguindo aprender mais do que eu tava aprendendo antes, tô conseguindo absorver mais as coisas e, enfim, eu continuo achando assim ruim, porque a gente não tem esse contato presencial, né? Faz muita falta e é muito estranho você ficar durante muito tempo de frente pra uma tela e aquele silêncio constrangedor. Não que na sala presencial não tivesse isso, mas sei lá, é estranho, mas tô conseguindo me adaptar melhor agora, depois de um tempo.

Bolsista 3: Eu acho que é essa questão de não estar presencial mesmo, porque no ponto que eu tô no curso, eu tô no 6º período agora, é... já era pra eu estar fazendo estágio. Eu fiz, né, o estágio 1 e o 2... eu consegui cortar com o PIBID e eu cortei justamente por conta disso. Falei assim, se eu posso cortar agora que tá on-line, eu vou cortar e aí o próximo, eu faço, provavelmente pode ser que eu faça presencial. Eu acho que a gente não ter esse contato presencial com a sala de aula, com os alunos durante a universidade, eu acho que por mais que seja enriquecedor tudo e essa questão da pandemia, a gente não conseguiu prever, né, ninguém imaginava que isso fosse acontecer. É, mas eu acho que é isso, eu não ter esse contato. Acho que a maior dificuldade nessa pandemia é eu não poder ter essa experiência como outras pessoas que se formaram na licenciatura. E assim, por mais que as pessoas que se formaram antes de mim elas também não tiveram a experiência que eu tô tendo agora de ter que lidar com isso on-line, mas ainda assim eu fico me sentindo um pouco defasada sabe, na minha formação, mas infelizmente é isso que eu falei, não tinha como prever isso, ninguém imaginava. [Questionei se houve alguma dificuldade] [...] Olha, até que não, assim, eu sei da minha situação de privilégio, eu tenho acesso à internet, eu tenho computador. Logo que começou o período remoto, na verdade logo quando parou tudo, eu já tava pensando em comprar um computador, então, calhou muito bem assim de que quando a gente precisou mesmo ter essas tecnologias, aí eu já tava comprando um, então, eu não tive dificuldade com relação à isso, de ter acesso às coisas, mas eu conheço pessoas que tiveram [dificuldade]. Então, eu sei que essa é uma questão que existe na universidade pública e é muito complicado. E assim, fora isso eu tive algumas dificuldades com relação ao método de alguns professores, que acho que não se situaram bem no que tava acontecendo e aí mete um monte de atividade e horas de aula na frente do computador. Mas isso era coisa pontual, um ou outro professor que eu senti que me cansou um pouco em relação a isso, né? Porque o momento já é tão difícil, né? Ainda ter que lidar ainda, ficar duas horas, passa até do horário, tudo isso na frente do computador.

Bolsista 4: Então, eu quando eu me inscrevi, eu me inscrevi pra modalidade presencial, eu não queria estudar EAD, não era o ideal pra mim, não era exatamente o que eu queria, né? Eu tenho muita dificuldade de focar durante uma aula de duas horas, às vezes, a gente tem duas aulas seguidas, quatro horas diante do computador assim, e é cansativo pra caramba... Alguns professores têm essa dificuldade de entender a diferença de avaliação do presencial pro EAD. A gente não vai conseguir entregar os mesmos resultados de atenção de escrita e tudo mais, e dificuldade pra mim mesmo é essa questão de foco, de organizar agenda com tudo on-line, receber link, ter que entrar no Meet, isso demanda muito mais da gente, porque o professor entra dentro da casa da gente, né? Duas horas da tarde, você tá tendo uma aula, depois sete, depois nove, a gente perdeu esse controle, o e-mail chega a qualquer hora, uma mensagem de grupo de WhatsApp chega a qualquer hora, parece que a gente tá gastando muito mais tempo e energia com a universidade do que antes.

As falas dos bolsistas trazem as dificuldades vivenciadas nesse contexto, tais como a falta de concentração e foco, principalmente nas aulas síncronas, realizadas por meio de ferramentas de vídeo chamadas, onde alunos e professores podem interagir em tempo real através da ferramenta. Tal prática foi utilizada por inúmeros docentes, sejam do Ensino Superior, sejam da Educação Básica, como uma das possibilidades dentro do ensino remoto; no entanto, ela necessita de dispositivos como *notebook*, computador, celular e internet de qualidade – realidade ainda distante em nossa sociedade.

Conforme a fala do Bolsista 4, o excesso de tempo diante das telas durante as aulas síncronas (mínimo de quatro horas diante do computador) tornou-se cansativo, pois a duração da hora/aula presencial foi transposta para o *on-line*, configurando, assim, uma exaustão ao longo desse ensino. Por se tratar de um ensino em contexto remoto emergencial, muitos docentes não conseguiram definir qual a melhor. As falas dos alunos denotam problemas em relação aos métodos utilizados, tais como críticas às aulas gravadas e a falta de interação aluno e professor.

Na fala do Bolsista 3 outro problema enfrentado ao longo do ensino remoto na universidade é destacado: a ausência de dispositivos tecnológicos, tais como computador e/ou *laptop* e a ausência de conexão de internet de qualidade, ou até mesmo a falta dela. De acordo com seu relato, embora reconheça sua posição privilegiada de ter acesso a recursos para o acompanhamento das aulas, o participante salienta que esse problema acontece também na universidade pública e que a realidade é bem distinta para muitas outras pessoas.

Outro aspecto evidenciado foi a falta de delimitação do espaço dedicado às atividades acadêmicas, tornando-as cansativas, como vemos na fala, aqui destacada novamente, do

Bolsista 4: “[...] o professor entra dentro da casa da gente, né? Duas horas da tarde, você tá tendo uma aula, depois sete, depois nove, a gente perdeu esse controle, o e-mail chega a qualquer hora, uma mensagem de grupo de WhatsApp chega a qualquer hora, parece que a gente tá gastando muito mais tempo e energia com a universidade do que antes”.

Além das dificuldades salientadas, observamos a preocupação no que diz respeito à formação docente na fala do Bolsista 3, pois ele ressalta que se sente um pouco defasada no que diz respeito à formação, embora reconheça que a experiência *on-line* faz parte do seu processo de formação docente.

Nessa perspectiva, questionamos aos bolsistas como eles avaliam sua experiência de professores em formação no contexto do ensino remoto. Tal questionamento nos aponta para a necessidade da reflexão no agir docente, e em especial, no cenário da pandemia:

Bolsista 1: No início, eu fiquei um pouco chateada, por ser remoto, né? porque eu tinha uma esperança que no início desse ano a gente voltaria presencial, não sei porque criei um pouco de expectativa na minha cabeça que daria pra ter um pouco dessa experiência do PIBID no presencial, e agora já descartei, né? Então, isso me deixou um pouco chateada e comecei a pensar se o programa tava realmente me ajudando nessa minha formação, sabe, como futura docente e tudo. Só que depois eu fui vendo o tanto que eu cresci, que eu amadureci, que eu aprendi aqui, mesmo sendo remoto, porque conversando bastante também com a professora, né, ela falou que na sala de aula também tem os problemas, né, que o presencial não é tão perfeito assim. Chamar, às vezes, a atenção do aluno pra participar também não é tão fácil no presencial e a gente tava colocando tudo só por ser remoto, não é bem assim. Eu aprendi bastante sobre sequência didática, sobre tempo de aula... um pouco também de timidez, porque não é só porque é remoto a gente não fica tímida. A gente fica também, principalmente porque agora a gente não sabe quem está assistindo essas aulas juntos com os alunos. A gente sabe que tem pai, sei lá mais quem está lá do lado deles e a gente fica mais exposto também, né? E eu avalio que tá sendo muito bom sim, que no início eu tava achando que não, que não tava me ajudando na minha formação docente, mas depois refletindo tudo que eu aprendi, sim tá sendo proveitoso sim, só não tenho a parte presencial da sala de aula, mas no resto, nos perrengues, na aprendizagem tá sendo muito bom sim.

Na fala acima, observamos como o bolsista constrói reflexões sobre sua formação docente a partir da experiência em contexto remoto: inicialmente, ele julgou que a situação prejudicaria sua formação. No entanto, embora o cenário da pandemia tenha proporcionado um desânimo em relação ao seu futuro profissional, o bolsista ressalta a importância do diálogo com a professora sobre outras situações que podem ser consideradas de dificuldade para o docente.

A troca de experiências entre professores em formação e professor já atuante nos direciona para a necessidade de momentos de troca e de construção da profissão docente. Bondía (2002) nos convida a pensar a educação a partir do par experiência/sentido, destacando, sobretudo, que esta precisa ser vista como algo que perpassa o sujeito. Em suas palavras: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA, 2002, p. 21) portanto, é preciso permitir que ela nos toque, pois não podemos ser e formar sujeitos apenas para a informação: é preciso se abrir à experiência.

O bolsista conta sobre o aprendizado que teve ao longo dessa experiência, sobretudo os aspectos que norteiam a profissão, como planejamento, sequência didática e até mesmo a insegurança que acomete o professor em formação inicial. Ele cita a timidez como algo que acomete o início da profissão, mas destacou também que a timidez se fez presente diante do momento atual, ou seja, ao entrar na casa e no cotidiano dos alunos.

Ainda sobre a experiência docente no PIBID nesse cenário:

Bolsista 2: Eu avalio como uma experiência interessante e boa em muitos sentidos. E quando a gente teve finalmente um contato, porque a gente iniciou nosso contato com o PIBID com os alunos pelo WhatsApp, né, então pelo menos no clube de leitura, no primeiro momento ter aula, né, a gente não conseguiu, no primeiro momento, ter aula... conseguiu ver eles pelo Meet e tal, nem que fosse uma fotinha lá, né, que eles não abrissem a câmera, mas a gente não conseguiu esse contato e então foi pelo WhatsApp. Então, ter esse contato só pelo WhatsApp é muito esquisito, né? E a gente sente falta, enquanto professores, mas agora nessa metade do caminho que a gente tá... que a gente tá conseguindo da aula pra eles e a gente consegue que alguns deles abram as câmeras é uma experiência muito boa, porque a gente consegue interagir melhor com eles mesmo. Então, eu acho que avaliando, assim, é uma experiência boa, ter esse contato um pouco maior com eles e, enfim, ter eles chamando a gente assim de professora é muito legal.

Bolsista 3: Aí é difícil, assim, porque eu sinto que eu tô evoluindo muito, né, os primeiros contatos, assim, com a sala de aula. Eu cheguei a fazer um projeto de extensão, antes de parar tudo, né? Em 2019, que a gente entrou em sala de aula, mas foi assim coisa de um semestre só e então assim, eu tô fazendo tudo mesmo agora, né...? E aí eu fico pensando que, sim, é muito enriquecedor, mas como eu falei, é frustrante, porque eu imaginava outra coisa quando eu entrei, sabe, no curso de Letras. Mas eu acho que, de qualquer forma, a gente nunca viveu isso, então vou ter uma experiência... é... como eu posso dizer...? Que é meio inédita. Como eu falei antes, as pessoas que formaram na licenciatura não tiveram essa experiência que eu tô tendo, então, eu acho que tem que contribuir, sim, não tem como não contribuir, só é frustrante, não é o que eu imaginava.

Bolsista 4: Não foi das melhores, assim, não foi a melhor experiência, a gente demorou a entender, que que era, assim. Agora que a gente tá tendo contato com a sala, né? A gente não tava tendo contato com a sala antes, não

foi das melhores, a gente planejou muita coisa, conversou muita coisa, teve pouca prática... Agora que a gente tá tendo a prática, assim, mas também é o contexto da época, não dá pra pedir isso pro projeto também, porque não dava... acho que faltou prática, tem que pensar no contexto, na situação.

O Bolsista 3 reflete em torno da sua evolução no processo de formação docente lembrando a experiência que teve em outro projeto de extensão, em que ele foi para a sala de aula. Ele aponta sua frustração em não estar em sala de aula ao longo do PIBID, o que evidencia a importância do contato com o ambiente escolar para além do estágio. Embora o bolsista perceba a frustração de não ocupar esse espaço físico durante a formação, ele reconhece que a experiência durante o ensino remoto contribuiu com sua formação.

Já a fala do Bolsista 2 cita o fato de o contato inicial com alunos ter sido somente via WhatsApp® e que, nesse momento, eles não conseguiram ter aula. Na concepção do bolsista, o contato, mesmo com a sala de aula ainda que virtual, se deu nas aulas síncronas realizadas via Google Meet®, momento em que ele observa mais interação. O bolsista encerra seu depoimento dizendo que a experiência foi boa e que os encontros síncronos permitiram aproximar melhor alunos e professores. Observamos na fala do participante que ser chamado de professor tem um significado importante e necessário na construção da profissão docente. A esse respeito, Nóvoa, ao defender o papel da articulação entre escola e universidade, entre formação teórica e prática, ainda na formação, comenta sobre a afirmação e o reconhecimento docente:

Trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores. [...] é neste lugar que se produz a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público (NÓVOA, 2017, p. 1115).

Os depoimentos direcionam-nos à reflexão em torno das ações, como reiterado pela fala do Bolsista 4, a respeito dos primeiros momentos, da adaptação ao contexto remoto e, sobretudo, da realidade da escola e da inserção dos bolsistas na sala de aula, ainda que *online*.

Gatti *et al.* (2019), apoiadas na perspectiva apontada por SHÖN (1995), pontuam que a formação de um profissional capaz de refletir sobre sua experiência para compreender e melhorar o seu ensino, com base na epistemologia da prática, se sustenta em três conceitos fundamentais: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

Durante o ensino remoto, como já mencionado ao longo da pesquisa, os bolsistas estavam inseridos em ambientes e ferramentas digitais. Sabendo disso, consideramos necessário identificar as dificuldades encontradas ao manusear ferramentas e/ou produzir textos em ambientes digitais ao longo das atividades do projeto. Nesse sentido, obtivemos como respostas:

Bolsista 1: Não. Eu tive um pouco mais de dificuldade só e ainda tô tendo é de... não sei se transposição didática, né... como ensinar Fanfic, porque é um assunto que os alunos gostam. Até o 7º ano trouxe essa demanda e minha dificuldade é com esse gênero e não em produzir textos ou usar as ferramentas.

Ainda sobre os materiais produzidos, textos multimodais, questionamos sobre os textos produzidos ao longo do projeto para o WhatsApp®, entre eles áudio, vídeo, cartazes...

Bolsista 1: Não, porque o Canva, eu já mexia no Canva, não sabia fazer tanta coisa como eu sei agora no Canva, mas como tem outras pessoas do PIBID, né, igual Bolsista 3, Bolsista 5 e Bolsista 4, que realmente sabem mais, Bolsista 5 tem canal no YouTube, cria conteúdo na internet... Então, eles me deram muitas dicas, me ajudaram bastante com isso, aí ficou um pouco mais fácil por causa deles.

Bolsista 2: Algumas dificuldades tive, sim, para manusear ferramentas, então uma coisa que eu tinha dito lá atrás de, por a gente ter um pouco mais de intimidade, né, alguns usos foram fáceis assim, mas é... lidar com algumas outras ferramentas foi um pouco mais difícil, mas deu pra ir de boa, fluiu. Pensando em produzir algumas coisas diferentes pros alunos, a gente usou... É... eu usei ferramentas, como ferramentas para produzir, pra produção de Quiz por exemplo, isso foi bem, foi uma ferramenta que eu não soube usar direito para produzir jogos, tem até um site lá que ele produz vários.

Bolsista 3: Não, eu acho que não, eu acho que a gente, pelo menos a minha geração, cresceu muito com isso né, no mundo digital assim. Eu sempre fui muito de procurar pra poder mexer e saber ali o que que tá acontecendo, como é que faz. Até que não, fora questões emocionais, que a gente teve muito, ansiedade, eu tenho ansiedade, então isso, às vezes impede a gente de fazer algumas coisas né, de escrever pra faculdade, tal, mas em questão de saber utilizar as ferramentas, não.

Observamos que os bolsistas não tiveram dificuldades em produzir recursos e/ou manusear ferramentas na preparação e ou elaboração de materiais ou atividades. Conforme apontado pelo Bolsista 1, ele já conhecia as ferramentas, já utilizava, e sua dificuldade foi em relação aos gêneros que os alunos mesmos comentaram no WhatsApp®, no caso o gênero

*Fanfiction*¹⁷. Ele ressalta também que o trabalho colaborativo, junto dos demais colegas bolsistas, proporcionou um aprendizado sobre uso de outras redes e recursos digitais, como abordado em seu depoimento.

O Bolsista 2 sinaliza em seu depoimento a dificuldade de quando produziu um Quiz, mas afirma que, a partir dessa primeira experiência, desvencilhou-se das dificuldades e justificou que a intimidade com a tecnologia ajudou nesse momento. Já o Bolsista 3 afirma que não teve dificuldades ao manusear ou produzir textos para as atividades do projeto, e justifica que faz parte de uma geração que cresceu no mundo digital.

O desenvolvimento do projeto foi permeado por vários momentos de trocas e compartilhamento entre a professora supervisora e os bolsistas, professores em formação. Nesse sentido, consideramos relevante mencionar o papel em que os professores que supervisionam o PIBID na escola atuam enquanto professores formadores, pois, através das falas dos bolsistas, fica evidente as contribuições desses docentes no seu processo formativo. Salientamos, sobre este ponto, um dos consensos discursivos apontados por Gatti *et al.* (2019) para a formação docente: a aproximação entre as instituições de formação e a escola, conforme a pesquisadora. Essa aproximação implica valorizar o conhecimento dos professores profissionais e reconhecê-los como colaboradores e parceiros nas práticas formativas (GATTI *et al.*, 2019)

A fim de compreender um pouco desse papel do professor, enquanto supervisor de um programa de formação inicial, perguntamos à professora como ela avalia a experiência no contexto remoto e qual a maior dificuldade encontrada:

PROFESSORA: Bem, é a segunda vez que eu atuo como supervisora do PIBID, né? Na primeira vez foi uma grande dificuldade para desempenhar essa função pela primeira vez, mas depois, aos poucos... a gente foi descobrindo ali qual era o caminho, aquilo dava para ser feito, o que não dava para ser feito... Então, de uma certa forma, a tarefa de supervisionar esteve um pouco mais tranquila nesse quesito, tipo assim, da experiência.

¹⁷ *Fanfiction* ou *fanfic* (forma abreviada) significa “ficção de fã”, em tradução literal para a língua portuguesa. As *fanfics* são histórias ficcionais que podem ser baseadas em diversos personagens e enredos que pertencem aos produtos midiáticos, como filmes, séries, histórias em quadrinhos, *videogames*, mangás, animes, grupos musicais, celebridades, dentre outros. Com a popularização da internet, no final dos anos 1990, muitos escritores desse tipo de literatura encontraram uma forma mais fácil de atingir outros fãs e pessoas com os mesmos interesses. Contudo, o surgimento das primeiras *fanfictions* deu-se muito antes da concretização da *web*. Esse tipo de narrativa teria surgido nos EUA, na década de 1970, com a publicação, em *fanzines*, de histórias que eram tributos à série *Jornada nas Estrelas*. Os fãs desses produtos se apropriam do mote da história ou dos seus personagens para criarem narrativas paralelas ao original. As *fanfics* são um belo exemplo de texto multimodal e narrativa transmidiática que se refere a uma nova estética que surgiu em resposta à convergência das mídias – uma estética que faz novas exigências aos consumidores e depende da participação ativa de comunidades de conhecimento (BARBORA, 2012, verbete).

Mas no quesito de trabalho, no momento de pandemia, ninguém estava preparado, né? Então, da mesma forma como eu não sabia muito bem como as coisas iam acontecer na escola, eu também não sabia orientá-los pra isso. Mas como eu estava falando, vai muito na base do erro e do acerto, né? É infelizmente, né? Então, a gente teve que pensar, planejar e observar muito como estava sendo na escola. Houve mesmo um momento de grande observação desse trabalho, da forma como ele acontecia primeiro na rotina da escola, pra depois que a gente pudesse tentar implementar as atividades do PIBID do programa, dentro da dinâmica da escola mesmo, então a gente tentou, a gente fez, dividiu em alguns projetos que funcionaram, né? Todos eles tiveram certo êxito, mas alguns a gente viu que tiveram um resultado melhor, tiveram alcance maior, então é isso, foi na base do erro e do acerto mesmo. Quando eu falo erro não é a questão de estar errado, é na questão de tipo assim, tenta achar a melhor alternativa, eu acho que foi isso que foi feito, né...? Tentativas para achar a melhor alternativa para que a gente pudesse atender o maior número de alunos possível, então foi uma experiência única mesmo, não teve como, é... não teve como eu vira e fala assim olha: "vamos fazer isso porque vai funcionar", porque tudo a gente tava fazendo pela primeira vez, num contexto totalmente diferente. Enfim, então foi tudo muito novo nesse sentido.

A professora comenta sobre sua experiência enquanto supervisora do PIBID no contexto remoto, afirmando que tranquila do ponto de vista da experiência em colaborar e supervisionar os projetos e bolsistas, uma vez que já havia realizado esse trabalho em anos anteriores. No entanto, ela sinaliza as dificuldades em relação ao desenvolvimento das ações e compartilha preocupações sobre como a escola iria caminhar durante o cenário de instabilidade e de insegurança imposto pela pandemia. Observamos que a professora considerou, com cautela, analisar bem a situação vigente e pensar, junto aos bolsistas, um projeto de imersão em práticas que fazem parte da cultura do aluno, considerando o conhecimento da realidade da escola, tal como nos orienta um dos movimentos propostos pela pedagogia dos multiletramentos, o trabalho com a Prática Situada (ROJO, 2012).

Outro ponto apresentado pela professora foi a experiência em torno das reflexões, sempre refletindo sobre as ações e as tentativas. A importância da reflexão na ação ficou evidente no processo de formação desses professores, pois, ainda que num contexto totalmente novo, os professores em formação, junto à docente, de fato agiram e produziram. Assim, eles puderam avaliar o que deu certo ou não, assim contribuindo para a sua formação.

A partir dos dados obtidos na entrevista sobre a experiência do ensino remoto na sua formação docente e também da relação desses bolsistas com as tecnologias, partimos para as produções dos bolsistas voltadas para as práticas de letramento digital durante as ações dos projetos desenvolvidos na escola. Apresentaremos os dois subprojetos desenvolvidos pelos

bolsistas com a supervisão da professora, e um recorte de algumas ações e produções textuais elaboradas por eles para análise.

4.1.1 O projeto @integrasoares

O primeiro subprojeto foi elaborado por três bolsistas e intitulado *Aproximações durante o ensino remoto: o Instagram® na escola* teve como objetivo utilizar a rede social Instagram para promover ações de interlocução entre a comunidade escolar e o PIBID durante o ensino remoto, através de um perfil na rede social denominado @integrasoares.

A escolha pela rede social Instagram® foi realizada pelos bolsistas e em acordo com a professora. Ambos apresentaram, ao longo das reuniões de construção do projeto, o interesse em trabalhar com essa rede a partir das experiências que já possuíam com a rede, como também o fato dos alunos apresentarem, através do questionário inicial, o uso dessa ferramenta.

O Instagram, conforme Wikipédia¹⁸, é uma rede social *on-line* de compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários e que permite aplicar filtros digitais e compartilhá-los em uma variedade de serviços de redes sociais, como Facebook®, Twitter®, Tumblr® e Flickr®. Inicialmente, uma de suas características distintivas era o formato quadrado das fotos, semelhante às fotos de câmeras Polaroid. Posteriormente, a rede passou a comportar outras proporções e, inclusive, vídeos.

Essa rede foi criada por Kevin Systrom e Mike Krieger e lançada em outubro de 2010. Ganhou popularidade a partir de abril de 2012, com mais de 100 milhões de usuários ativos. Em 2012, o serviço foi adquirido pelo Facebook® e, a partir de 2019, o Instagram®, assim como o WhatsApp®, passou a utilizar o subtítulo “From Facebook” nas lojas de aplicativo, como também ao iniciar o uso de um desses aplicativos.

Ao longo dos encontros de elaboração do projeto, a professora orientou os bolsistas quanto às primeiras ações e as definiu da seguinte maneira:

Atividade ou acontecimento detonador do projeto:

1º MÊS

- Criação da conta na rede social;
- Criação de identidade visual e conceitual do Instagram®;

¹⁸ Disponíveis em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Instagram>

- Produção de material de divulgação;
- Criação das primeiras postagens (criação de biografia, apresentação, etc.);
- Realização de uma Live para apresentação do PIBID e dos Projetos a serem desenvolvidos;
- Divulgação dos projetos que serão realizados (através de publicações, *stories*, caixas de diálogo, *lives* etc.).

Analisando essas ações iniciais, percebemos que a professora apontou a necessidade de conceituar uma identidade visual e conceitual para a rede social. O uso desses recursos para a identificação do projeto, assim como a sugestão de alguns textos que compõem a rede, como a biografia, o *post* de apresentação e a *live* para apresentação do PIBID e dos projetos, nos direciona para a familiaridade que esses bolsistas e a professora já possuem com as redes sociais, e, no caso, o Instagram®, pois citam a importância de, já de início, construir uma identidade para a rede, como também o fato de já sinalizarem a importância de construir alguns dos textos que compõem essa rede social. Essas ações nos mostram que os bolsistas e a professora já estão inseridos nas práticas de leitura e produção textual que envolvem o uso dessa rede social, e entendemos que eles já possuem o letramento digital para o uso dessas ferramentas. No entanto, tal habilidade não sinaliza uma relação direta com o uso da rede direcionada para a prática educativa.

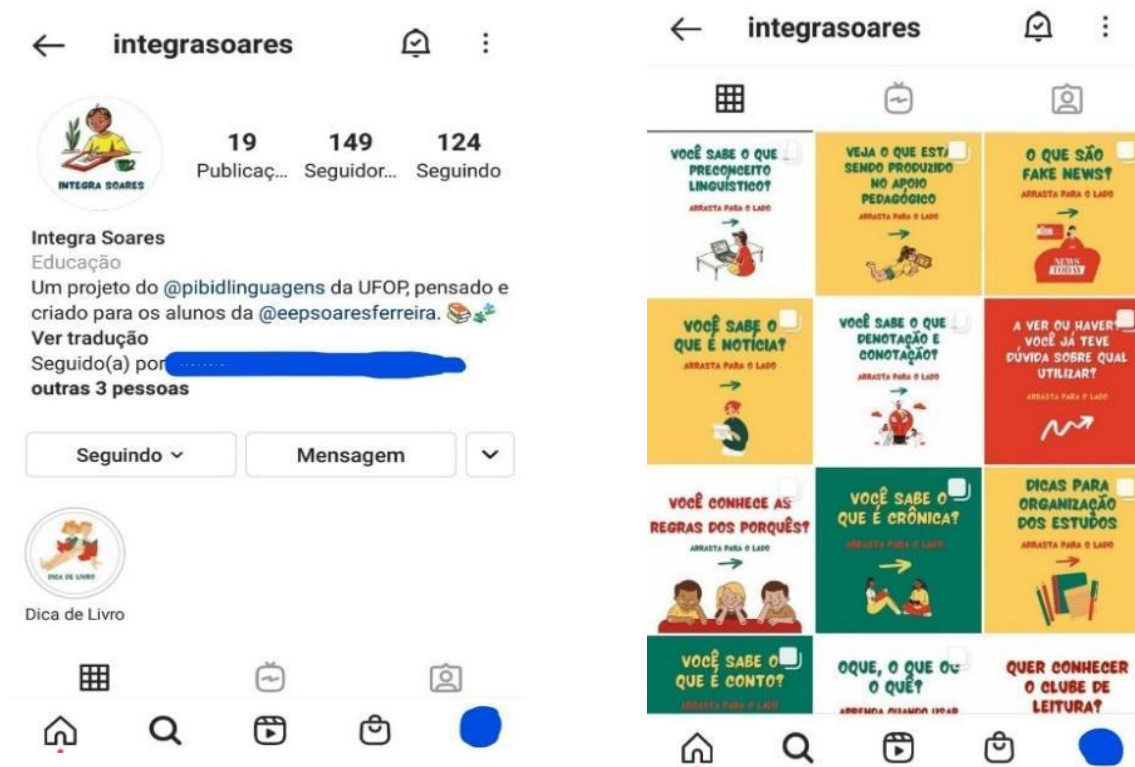
Para a análise desses textos, organizamos algumas produções desses bolsistas para a rede social e observamos que, por se tratarem de textos multimodais, utilizamos os elementos da função composicional para a análise de imagens, propostos pela Gramática do Design Visual (KRESS; LEEUWEN, 1996). A composição de textos multimodais em ambientes digitais nos direciona para a presença dos multiletramentos e da apropriação do letramento digital ao longo dessas produções.

Como parte das primeiras ações do projeto, foi criado o nome do perfil e sua identidade visual. O nome de usuário de perfil escolhido pelos bolsistas foi @integrasoares, pois, conforme os bolsistas apresentaram nas reuniões de elaboração do projeto, a escolha da palavra *integrar* seria uma forma de unir os bolsistas à escola em questão, como também aos demais projetos. A palavra *integrar* seria acrescida da palavra *Soares*, correspondente ao nome da escola.

No que diz respeito à imagem que configura o perfil no Instagram®, trata-se de uma imagem de uma pessoa do sexo masculino, com uma folha e uma caneta, representando um

estudante, e abaixo os dizeres: Integra Soares. A seguir, a captura de tela da página na rede social e de algumas postagens – o máximo permitido pela configuração da tela:

Figura 1 - Configuração da página do perfil do projeto no Instagram



Fonte: Captura de tela da página do Instagram (2021).

No texto que compõe a biografia do perfil, observamos a descrição de que o projeto é parte do programa PIBID Linguagens, que também possui um perfil nessa rede, além da explicação de que o projeto é pensado e criado para os alunos da escola, a qual possui igualmente uma conta nessa rede, marcando assim a *tag* do perfil da escola.

Sobre as postagens, conforme os elementos que configuram seu aspecto composicional, observamos que elas constituem uma identidade visual com uso da mesma fonte e nas cores vermelha, amarela, branca e verde e com uma figura ao centro. Durante o período observado de ações nessa rede, correspondente aos meses de abril a julho, os bolsistas produziram 19 postagens para o *feed* do Instagram®, conforme os objetivos estabelecidos no projeto. Para a nossa análise, selecionamos algumas produções e as classificamos nas seguintes temáticas:

- a) Dicas sobre uso da língua portuguesa
- b) Gêneros textuais
- c) Interações (Enquetes no *story*, *lives*)
- d) Diversos (dicas de leitura, filme, estudos)

a) Dicas sobre o uso da língua portuguesa

Os textos produzidos pelos bolsistas sobre o uso da língua portuguesa se caracterizavam como um *post*, um cartaz multissemiótico, com as cores da identidade do projeto e seguido de uma legenda. Na legenda do *post* predomina o uso da linguagem verbal, mas também notamos a presença de elementos visuais como o *emoji*, nesse caso, um alfinete vermelho, que sugere ao leitor a ideia de fixar aquela ideia, conforme apresentado na Figura 2.

Figura 2 - Exemplo de um *post* sobre as regras dos porquês



Fonte: Captura de tela realizada pela pesquisadora (2021).

Sobre as postagens relacionadas às dicas do conteúdo de Língua Portuguesa, observamos um recurso também utilizado nessas redes sociais que é a postagem em formato carrossel (Figura 3), conhecido por apresentar uma sequência de imagens, em que o usuário

desliza as imagens no sentido direito para o esquerdo, remetendo ao movimento de mudar de página de um livro ou revista impressa.

Esse tipo de publicação é comum na rede social Instagram® e, nas postagens observadas, identificamos que os bolsistas estão inseridos nas práticas de leitura e escrita presentes nessas redes, pois esse tipo de prática foi observada em diversas postagens do perfil.

Ressaltamos aqui a presença do letramento digital dos bolsistas na produção desses textos, pois, conforme a Figura 2, observamos que o *post* contém a pergunta “Você conhece as regras dos porquês?”, escrita na cor vermelha, centralizada, e, abaixo, com fonte em tamanho menor, os dizeres “arrasta para o lado”, convidando o usuário a deslizar a tela para saber a resposta da pergunta feita. Além disso, a presença da seta indicando para a direita também complementa a frase, sugerindo assim o movimento que o usuário deve fazer para continuar a sua leitura.

Na legenda do texto, encontramos os dizeres: “Porque¹⁹ tem acento? Porque sim! Mas por quê? O porquê eu não sei. Quer entender o uso dos porquês? Arrasta para o lado e saiba mais”. Nesse texto, temos uma explicação do uso do porquê construída de forma descontraída, tornando a linguagem mais próxima do usuário. Além disso, há um convite ao usuário para saber mais sobre, novamente solicitando que deslize para o lado.

Apresentamos, a seguir, as demais sequências da postagem, observando que há um padrão na construção dos demais textos, como uso da pergunta “Quando usar...?”, em vermelho, conferindo assim o valor informacional do texto e trazendo a pergunta em fontes maiores e centralizada, como primeiro elemento do texto, seguida do texto explicativo e de uma ilustração ao centro da imagem.

Nesse tipo de construção é possível observarmos que os bolsistas escolheram cores que destacam a pergunta dos demais elementos, como do texto explicativo. As imagens ocupam o espaço após o texto escrito, estão centralizadas e complementam o sentido da postagem, como no exemplo da postagem 5, em que os alfinetes sugerem a ideia de fixação e por isso são colocados abaixo do texto em que se veem resumidas as regras do porquê.

¹⁹ Transcrevemos conforme a publicação. Nota-se um equívoco no primeiro emprego do porquê no texto da legenda, pois o correto seria “Por que tem acento?”.

Figura 3 - Exemplo de postagens no Instagram do projeto



Fonte: Captura de tela realizada pela pesquisadora (2021).

Ao produzir textos multimodais, sobretudo em formatos e com auxílio de ferramentas digitais, observamos que são necessárias por parte do produtor do texto habilidades e competências para a produção desses textos, conferindo assim a seleção de ícones, cores, o recorte e a inserção de recursos necessários ao uso dessas ferramentas, para que configurem assim o letramento digital.

b) Resumos sobre gêneros textuais (Notícia)

As postagens sobre os gêneros textuais, conforme Figura 4, seguiram a estrutura das postagens sobre as dicas de Língua Portuguesa. Observamos o caráter didático do *post*, pois há sempre uma pergunta do tipo “Você sabe...?” ou “Você conhece...?”, assim evidenciando o levantamento do conhecimento prévio do usuário diante do que vai ser apresentado. Ao final da postagem, há os pedidos para salvar, curtir e ou compartilhar – ações que são comuns nessa rede social e que os bolsistas evidenciaram nos textos, as quais configuram as práticas sociais de leitura e produção de textos nesses ambientes digitais, isto é, o letramento digital (COSCARELLI; RIBEIRO, 2014).

Figura 4 - Exemplo de postagens no Instagram® do projeto



Fonte: Captura de tela realizada pela pesquisadora (2021).

Sobre os aspectos composicionais dos textos produzidos nesta categoria, identificamos que o *post* inicial tem como valor informacional a pergunta principal, na cor verde, centralizada e seguida da frase “Arrasta para o lado”, na cor vermelha, e da seta verde, direcionando para a esquerda, convidando o leitor a deslizar o cursor e a conhecer sobre o gênero.

No que diz respeito à saliência, destacamos como parte do aspecto composicional a cor amarela usada ao fundo de toda a publicação, diferenciando-se assim do *post* relacionado às dicas gramaticais, cujo fundo era na cor branca. Além disso, compõem os textos, a presença de ilustrações de um jornal, sendo nas postagens 1, 2 e 4, a presença de pessoas lendo os jornais. A figura do jornal é apresentada também como um aspecto da saliência e que contribui para a construção do sentido do texto, pois em todas as postagens a imagem do

jornal ocupa o papel principal, evidenciando, assim, que o jornal configura um dos principais suportes do gênero notícia.

C) Interações diversas

Nessa categoria, consideramos interações diversas, possíveis de serem realizadas nessa rede, dentre elas a *live* ou *live streaming*. Segundo a Wikipédia²⁰, *Live streaming* refere-se à transmissão de vídeos simultaneamente gravados e transmitidos em tempo real, ou seja, ao vivo. Esse recurso teve muito alcance durante a pandemia, pois, devido ao confinamento, muitas pessoas utilizaram para transmissão de eventos e entre outros.

As plataformas de redes sociais, como o Instagram®, permitem esse tipo de transmissão e, diante do contexto remoto, os bolsistas escolheram realizar uma *live* para apresentação e interação com a escola. A escolha do horário da *live* foi feita a partir de uma enquete no Instagram e, após a definição do horário, os bolsistas produziram a seguinte divulgação, conforme Figura 5.

Figura 5 - Exemplo de cartaz de divulgação da *live*

²⁰ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Live_streaming



Fonte: Captura de tela realizada pela pesquisadora (2021).

Durante a realização da *live*, os bolsistas se apresentaram, falaram sobre o projeto e as ações a serem desenvolvidas na escola, e responderam às interações e perguntas feitas pelos alunos. A realização da *live*, conforme relato dos bolsistas durante reunião sobre os projetos, significou um momento de interação, por meio do qual puderam se aproximar, de forma síncrona, dos alunos.

Dentre as diversas possibilidades de uso dessa rede social, a realização de uma atividade síncrona, em que os bolsistas e os alunos puderam interagir, foi sugerida pelos próprios bolsistas a fim de se apresentarem aos alunos e de conhecerem um pouco as expectativas em relação aos projetos.

Os bolsistas se apropriaram da ferramenta para uma prática síncrona, audiovisual, em que habilidades digitais também foram necessárias, tais como posicionamento diante das câmeras e o acompanhamento das ações que ocorrem durante a *live*, pois, no caso do Instagram, os participantes enviam mensagens, emojis e reagem com corações ao longo da transmissão.

Durante a transmissão, observamos que alguns alunos fizeram perguntas a respeito do projeto, principalmente sobre a obrigatoriedade de participação nas atividades, um indício de

que os alunos estavam um pouco apreensivos com relação ao número de atividades e da possibilidade de elas serem exaustivas.

Os bolsistas, em um dos encontros do projeto, relataram que a experiência foi positiva e que se sentiram mais próximos dos alunos. Inclusive, um bolsista relatou que ficou feliz no momento em que um aluno disse que havia gostado do jeito dele. No entanto, eles também compartilharam a insegurança e o medo que tiveram de não aparecer ninguém ao longo da *live*.

Sobre as diversas ações do projeto, um dos bolsistas afirmou que esperava que o Instagram fosse uma das ações em que teriam mais interações, o que não ocorreu. Outro bolsista, relatou que os alunos começaram a seguir a página, depois deixaram de seguir e, com a *live*, voltaram a seguir.

Assim como em outras atividades do projeto, os bolsistas esperavam maior participação e retorno dos alunos, o que em alguns momentos não foi possível. Consideramos que essa falta de participação e interação se deve aos diversos desafios enfrentados ao longo do ensino remoto, como a falta de recursos disponíveis, acesso a dispositivos, o desgaste emocional enfrentado nesse cenário, a dificuldade em conciliar os estudos no formato remoto e a dificuldade na realização das atividades obrigatórias, como o PET.

D) Diversos (Dicas de leituras, filme, estudos)

Um dos temas abordados nas redes sociais do projeto foi o compartilhamento de dicas sobre filmes, leituras, estudos, uma forma de integrar a cultura dos alunos. Nesse tipo de postagem, separamos uma das dicas sobre organização de estudos, conforme Figura 6.

Figura 6 - Exemplo de postagens no Instagram® do projeto



Fonte: Captura de tela realizada pela pesquisadora (2021).

Destacamos nessas produções que os bolsistas buscaram inserir temas que dialogassem com a realidade dos alunos, sobretudo no momento atual. Uma das dificuldades apontadas pelos alunos nos questionários iniciais e também relatada pela professora foi a dificuldade em organizar os estudos durante o ensino remoto. Sendo assim, os bolsistas consideraram que produzir um texto sobre organização dos estudos pudesse também contribuir para o processo educativo dos alunos durante a pandemia.

Em relação ao aspecto composicional desse texto, ele se assemelha ao *post* sobre o gênero notícia. Identificamos o uso das ilustrações, tais como calendário, livros, cadernos e o alfinete, para compor o sentido do texto e o tema em questão: a organização dos estudos.

A partir desse recorte realizado para a análise de alguns textos produzidos para o Instagram® do projeto, assim como das falas dos bolsistas ao longo das entrevistas e das observações realizadas, observamos que o contexto do ensino remoto trouxe inúmeros desafios à realidade escolar, mas que, no entanto, foi nesse cenário incerto que esses futuros professores estiveram inseridos em práticas que ampliaram a construção do seu letramento digital, como também puderam refletir criticamente sobre suas ações e práticas docentes. Nesse sentido, concordamos com Marques, Oliveira e Santos ao pontuarem que:

Não basta, contudo, oferecer formação aos professores para aprenderem a operar mecanicamente ferramentas da tecnologia e inovação sem refletir sobre os impactos do avanço tecnológico na vida das pessoas. Diante da realidade complexa dessa sociedade contemporânea, a formação crítica desenvolvida na reflexão sobre a ação e sobre a sua própria realidade, oferece subsídios aos formandos para o uso adequado das tecnologias, para que possam percebê-las, criticamente, sem ingenuidade. Afinal nada em educação pode ser visto sob o prisma da neutralidade. É preciso ensinar os professores em formação a observá-las atentamente, a fim de compreenderem que o progresso científico e tecnológico deve atender, antes de tudo, aos interesses humanos, para não perder sua significação, pois “esta é uma questão ética e política e não tecnológica (FREIRE, 1996, p. 147 *apud* MARQUES; OLIVEIRA; SANTOS, 2021, p. 1090).

4.2 Multiletramentos e uso das redes sociais na escola durante o ensino remoto emergencial

Neste eixo, buscamos verificar o uso que os bolsistas fizeram das redes sociais durante suas ações no ensino remoto e sua relação com os multiletramentos. Utilizamos os dados

obtidos nas ações do projeto *Clube de leitura*, como os materiais elaborados pelos bolsistas, as interações com os alunos, as reflexões e observações ao longo dos encontros do PIBID e as entrevistas semiestruturadas. Iniciamos nossa análise apresentando o projeto *Clube de leitura* e seus desdobramentos.

4.2.1 O projeto *Clube de leitura*

O subprojeto *Clube de leitura* foi desenvolvido por três bolsistas, porém, ao longo do projeto, um deles se desligou do programa por motivos pessoais. Sendo assim, o projeto foi conduzido por dois bolsistas. Dentre as iniciativas propostas pelos integrantes, uma delas seria, além do grupo do WhatsApp®, encontros no Google Meet® para leitura e debates sobre textos previamente selecionados.

O convite para participação do clube de leitura foi feito pela professora nas suas turmas, através de um cartaz elaborado pelos bolsistas e divulgado nos grupos de WhatsApp® da escola. Além disso, houve também divulgação na *live* realizada para apresentação de todos os projetos.

O grupo foi criado em março e sua adesão se deu de maneira voluntária. Assim, aqueles que se sentiram interessados, ou também curiosos, entraram no grupo via *link* disponibilizado pela professora nas turmas. O WhatsApp® gera um *link* que, ao ser compartilhado e clicado pelo usuário, o permite participar automaticamente do grupo.

O grupo também foi divulgado para outros professores e alguns também quiseram participar. Nos primeiros dias houve apresentação dos bolsistas e também dos demais membros do grupo. Alunos e professores se apresentaram, descreveram alguns gostos pessoais, como também compartilharam suas fotos. Esse momento foi importante para conhecer um pouco da realidade dos alunos e se inteirar sobre seus gostos, suas expectativas e considerações sobre o ensino remoto. A partir dessas ações iniciais dentro do grupo, entendemos que este espaço virtual atuou como uma Prática Situada, um dos movimentos pedagógicos da Pedagogia dos Multiletramentos, que deve considerar as necessidades e as identidades afetivas e socioculturais dos alunos (COPE; KALANTZIS, 1996).

Dois encontros de leitura foram propostos e divulgados no grupo, porém, no dia do encontro síncrono, no Google Meet®, não houve participação dos alunos. Essa situação trouxe uma grande frustração para os bolsistas, pois eles haviam preparado todo o material, se organizado para o encontro e não houve a presença dos alunos. Embora a ausência de alunos

tenha sido um episódio frustrante, nessa mesma videochamada, a professora conversou com os bolsistas e citou que tais situações acontecem. Ela disse ainda que não sabia precisar o motivo pelo qual os alunos não compareceram, mas sugeriu alguns empecilhos do tipo: “os alunos podem ter compromissos no horário, como também podem estar desanimados e cansados e terem mais uma coisa para fazer”. A professora também comentou com os bolsistas que a rotina do professor é essa: precisa sempre repensar estratégias, refletir em torno do que deu certo ou não, e replanejar.

Observamos nessa situação como os bolsistas aprendem o fazer docente na prática, posto que refletir em torno das ações consistiu em um passo importante para condução das próximas atividades. Posto isso, a professora orientou os bolsistas a repensarem as estratégias, e, assim, eles concluíram que, no momento, o ideal seria manter as atividades do *Clube de leitura* somente no grupo do WhatsApp®, uma vez que essa seria uma forma mais próxima de interagir com os alunos.

Posto isso, as ações do *Clube de leitura* passaram a se configurar nessa rede social, com a realização de ações semanais elaboradas pelos bolsistas. No período de abril a julho foram desenvolvidas diferentes ações e isso culminou em uma quantidade expressiva de dados, algo comum na pesquisa netnográfica (KOZINETS, 2014). Sendo assim, foi preciso realizar um recorte, conforme nossos objetivos de pesquisa, que será apresentado mais adiante.

Cabe ressaltar que a adesão ao projeto, e conseqüentemente a participação no grupo, não implicaria, necessariamente, a interação de todos os alunos, o que foi comprovado ao longo da observação *on-line*. Poucos alunos interagiam no grupo, o que também gerou uma frustração por parte dos bolsistas.

Novamente, destacamos momentos em que o uso dessa rede social nas atividades realizadas pelos professores em formação inicial promoveu a pedagogia dos multiletramentos, como também o uso da multimodalidade ao longo dessas práticas de letramento.

Destacamos uma ação que consistiu na proposta de uma atividade de produção textual, na qual os alunos poderiam produzir um Glossário. Através dessa atividade, foi possível encontrar questões relativas à nossa pesquisa, pois observamos o uso do WhastApp® a favor dos multiletramentos.

Dando início à atividade, o bolsista publicou um *post* sobre os gêneros Glossário e Verbete, seguido da seguinte mensagem, conforme Figura 7.

Figura 7 - Exemplo de postagem no WhatsApp®

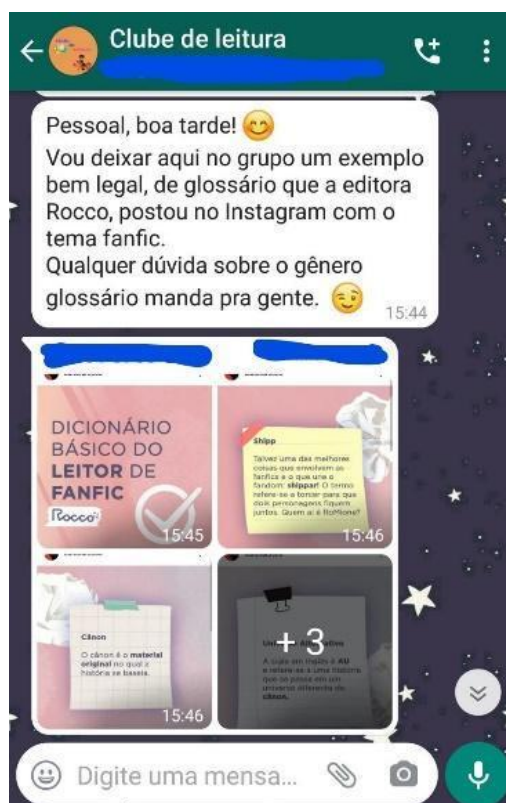


Fonte: Captura de tela realizada pela pesquisadora (2021).

O bolsista situou aos participantes que, naquela semana, iriam abordar uma proposta diferente das postagens e interações sobre leitura e literatura, pois haveria uma produção textual. A partir dessa ação realizada pelos bolsistas podemos analisá-la com base nos movimentos propostos pela pedagogia dos multiletramentos. Nesse momento, evidencia-se um dos movimentos pedagógicos propostos pelo GNL (ROJO, 2012), para que os alunos sejam criadores de sentido. Nesse *post* temos a definição do que é um Glossário, como também do Verbetes, e, a partir deles, podemos observar o movimento de instrução aberta, momento em que, como sinaliza Rojo (2012), deve haver uma análise sistemática e consciente das práticas que fazem parte de outros espaços culturais e ou contextos; e dos gêneros e *design* familiares ao alunado e de seus processos de produção e recepção. Para que ocorra esse movimento de uma instrução aberta, o bolsista pergunta se eles já estão familiarizados com esse gênero, ou seja, se tais práticas já fazem parte de seus processos de produção e recepção.

Na sequência da postagem não houve resposta ao bolsista, mas apenas uma aluna pedindo contato de outra colega, ou seja, não retornou à interação do bolsista. No dia seguinte, o bolsista faz a seguinte publicação, conforme Figura 8.

Figura 8 - Exemplo interação no WhatsApp®



Fonte: Captura de tela realizada pela pesquisadora (2021).

Trata-se de uma sequência de *prints* de *posts* da Editora Rocco, na página oficial da editora no Instagram®, sobre o dicionário básico do leitor de *Fanfic*. A partir desse momento, o tema *Fanfic* surgiu em uma das conversas entre os alunos no grupo e gerou bastante discussão. Os bolsistas interagiram com os alunos sobre o tema e perceberam que esse tipo de texto é bem comum entre os jovens adolescentes; sendo assim, eles perceberam que seria relevante conhecer e discutir sobre o tema.

Aqui vemos um momento em que a prática situada, proposta pelos multiletramentos, ganha movimento, podendo se constituir em um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte da cultura do alunado (ROJO, 2012). Através da postagem com um caráter didático, os bolsistas inserem o gênero glossário, que é veiculado, nesse caso, em uma rede social, o Instagram. Para situar o aluno nessa prática, eles citam a rede social onde o *post* foi publicado, sinalizando que esse gênero também circula em outros espaços e também na esfera midiática.

Uma aluna, que identificamos como Aluna 1, responde ao *post* do bolsista, por meio de mensagem de áudio, transcrito a seguir:

Foi o básico do básico do básico, tipo, normal, eu acho que é o básico mesmo, não tem muita coisa para se aprofundar não, porque, tipo, tem um trem que junta coisa de anime, aí tem Caio, Iuri, por aí vai, normalzinho, eu não sei explicar as coisas, desculpa (Aluna 1).

A fala da Aluna 1 sobre o glossário publicado nos aproxima do movimento de enquadramento crítico. Vemos esse movimento quando o bolsista apresenta aos demais o gênero glossário e, mediante o questionamento do que acharam, ele obtém da Aluna 1 um posicionamento crítico, com base na sua experiência de leitora e consumidora de *Fanfics*. A Aluna 1 argumenta que o glossário traz somente o básico, e sugere que há mais coisas a serem tratadas. Ela, inclusive, cita alguns nomes, mas em seguida sugere não saber explicar no momento.

Na sequência, outra aluna, a Aluna 2, participa desse movimento de enquadramento crítico ao citar que existem vários tipos de Fanfic, e complementa ainda que a editora realmente descreveu apenas o básico (Figura 9).

Figura 9 - Exemplo interação no WhatsApp



Fonte: Captura de tela realizada pela pesquisadora (2021).

Em continuidade a essa interação promovida no grupo, o bolsista propõe a seguinte atividade, conforme Figura 10, sobre uma proposta de produção textual.

Figura 10 - Cartaz de produção textual compartilhado no WhatsApp®

Fonte: Postagens elaboradas pelos bolsistas e compartilhadas no Clube de leitura, salvas pela pesquisadora (2021).

Essas duas postagens foram realizadas logo após as interações das duas referidas alunas sobre o glossário. Elas solicitam aos participantes do grupo que também produzam um glossário e sugerem alguns temas, dentre eles *Fanfic* e *K-pop*, assuntos que permeiam a cultura desses alunos. Os bolsistas sugerem, ainda, algumas mídias para construção do glossário, como cartaz, *podcast* e vídeo.

Após a publicação da atividade, a Aluna 1 respondeu, por meio de áudio, o seguinte: “Essa atividade tem data máxima de entrega? Por que, por exemplo, eu ainda não fiz os deveres da terceira semana, eu estou fazendo, aí tem data máxima ou não? Aí eu posso fazer mais com calma” (Aluna 1).

Na sequência, ela pergunta se no vídeo é preciso mostrar o rosto, ou se pode ser algo editado, como fotos e imagens, e diz que fará um cartaz mesmo. O bolsista responde que pode ser da forma com a qual ela se sintam mais confortável e comenta que a data é até dia dezoito de junho.

A aluna responde, também em áudio, conforme transcrição a seguir:

Mas parando para pensar, o *podcast* é só mandar áudio no grupo. Eu ainda tenho atividade de português para fazer. Se a professora G. ouvir esse áudio... Eu ainda vou fazer, viu professora, não queria, mas vou fazer. Estou na luta, estou a própria música da Karol com K, só mais um dia de luta, como diz mamacita, porque EaD está difícil (Aluna 1).

Na fala da Aluna 1, ao perguntar sobre o *podcast*, ela direciona sua fala para comentar sobre o ensino remoto e enfatiza a dificuldade em fazer as atividades. Observamos ao longo das interações dos alunos no grupo algumas queixas sobre o ensino remoto, assim como a situação de desânimo em relação ao contexto da pandemia. Além disso, podemos observar que ela sinaliza que vai fazer a atividade, mas que não queria, evidenciando, dessa forma, que as atividades propostas pela SEE-MG configuram-se como uma obrigatoriedade. A aluna reforça, em alusão à música da cantora Karol Conká, a luta diante do ensino remoto, e enfatiza: “EaD está difícil”.

Embora o objetivo do grupo fosse para fomentar interações e atividades de leituras, devido a contexto no qual estamos vivenciando, as falas sobre o contexto da pandemia e o ensino remoto estiveram muito presentes. Por outro lado, foi observada significativa não interação da maioria dos alunos, que ainda assim permaneceram no grupo. Abordaremos mais adiante essas questões.

Sobre a atividade do Glossário, somente uma aluna produziu e compartilhou no grupo o material, que foi uma apresentação. Ela elaborou, por meio de um *site* de apresentação, e compartilhou no grupo, um glossário sobre K-pop.

Nesse momento, identificamos tal movimento como parte da prática transformada, em que a aluna usa o que foi aprendido de novos modos (ROJO, 2012), ou seja, ela incorpora sua cultura, seus gostos, demonstrados pelo estilo musical e pela cultura K-pop, para construir o Glossário e assim socializar no grupo. Após sua socialização, o bolsista comenta ter aprendido um pouco sobre o K-pop e a aluna diz, em áudio:

Eu já tinha pegado o fundo do *site* Slides go, que eu tinha usado para fazer minha tese de Ciências, aí já tinha um guardado, que era pra eu fazer... não lembro o que era pra fazer, eu acho que ia fazer uma teoria, um trem assim, e acabei usando o mesmo fundo, peguei pouca coisa, peguei coisa mais de *site* mesmo... (Aluna 1).

A Aluna 1 relata que se apropriou de ferramentas digitais, tais como o *site* Slides go, e que retirou as informações da internet para produzir a sua apresentação.

Assim como nas atividades desenvolvidas no Instagram®, a equipe que utilizou a rede social WhatsApp® também produziu textos multissemióticos, dentre os quais destacamos duas produções para a nossa análise.

Todo o material compartilhado no grupo foi elaborado pelos bolsistas, através de *sites* e aplicativos, conforme relatado pelos mesmos nos encontros *on-line*, através da ferramenta de design Canva®. Tendo em vista que, ao longo das ações do projeto nas redes sociais, os bolsistas produziram textos multimodais e multissemióticos, questionamos a eles sobre como o uso das redes sociais na escola pode contribuir para a diversidade linguística e para a multiplicidade semiótica de textos que circulam na sociedade. Obtivemos como resposta:

Bolsista 1: Acho que o principal é levar acesso, né, para os alunos. Elas contribuem em levar esse acesso. É um pouco complicado, os professores da sala de aula, eles não fazem muito uso de redes sociais, de tecnologias, sendo que tá até na BNCC e daria para trazer muita coisa, dá muito acesso a esses textos que você falou usando as redes sociais. Por que eu estava lendo esses dias sobre... é... YouTubers que têm, tipo assim, de outros estados, essas variações linguísticas, e tudo e aí o pessoal tem contato através dessas redes sociais, através dessas variações, eu achei muito interessante.

Bolsista 2: Ixi... que pergunta, que pergunta complexa... É, eu entendi... Assim... Só não sei como responder, é... Acho que elas podem, sim, colaborar, eu não consigo te dizer como, então, vou deixar essa pergunta assim, eu não sei responder ela.

Bolsista 3: Eu acho que entra nessa questão de quantidade de informação que a gente tem acesso, que os alunos têm acesso com a internet, e a questão da língua tá sempre em movimento, a gente vê a língua mudando o tempo inteiro e a internet entrou muito nessa questão, já tem um tempo, e tá mudando até hoje. Então, eu acho que pode contribuir em relação a isso, novos jeitos de interagir, de aprender, eu acho que é isso, a quantidade de informação e também essa questão de pegar o jeito e a forma de interação e leva pra vida mesmo, fora da internet.

Bolsista 4: Eu acho que é uma plataforma que, por eles serem jovens, assim, muita gente tá usando né, então, quando entra nas redes sociais, eles estão falando, é muita coisa, conversando, então... os memes, as piadas, mas tudo isso que a gente consegue entender muito bem que tá acontecendo, acho que é por aí.

Partindo dos pressupostos que direcionam o trabalho com os multiletramentos, observamos nas falas dos bolsistas sobre como as redes sociais podem atuar a serviço da diversidade linguística e multissemiótica dos textos nesses espaços. Notamos que os bolsistas acreditam que as redes podem levar o acesso a essa diversidade de textos e à diversidade linguística. O Bolsista 1, por exemplo, cita o caso dos *YouTubers*, que atravessam fronteiras internacionais e têm suas produções difundidas para todo o mundo.

Conforme Recuero (2009), entendemos que as redes sociais, por permitirem a interação entre usuários e de diferentes grupos, e por serem suporte para diferentes gêneros e mídias, podem também promover e atuar a serviço dos multiletramentos.

O Bolsista 2, entretanto, não consegue sinalizar claramente, mas acredita que exista alguma contribuição sobre esse aspecto. Por sua vez, O Bolsista 3 aponta a necessidade da formação crítica sobre o uso das redes sociais, sobretudo a respeito da informação e de como lidar com ela. Ele sinaliza, ainda, sobre a importância de aprender a partir de um espaço de novas formas de interagir e de aprender, inclusive, do ponto de vista da linguagem, como emergem novas formas de interação de comunicação.

O Bolsista 4 acredita que, por ser uma plataforma, e por serem jovens, muitos que pertencem a esses espaços conseguem se informar, conversar e, para isso, se utilizam dos gêneros que circulam ali, como os memes e as piadas. Por isso, esses recursos e empregos se configuram um caminho para o trabalho na perspectiva dos multiletramentos.

Ao longo do ensino remoto, ficou evidente a desigualdade existente no que diz respeito ao acesso a esse ensino, embora algumas pesquisas apontem a falta de recursos oferecidos aos professores, assim como formação e ausência de políticas de acesso a dispositivos e subsídios tecnológicos, tanto para docentes quanto para discentes. Nesse

sentido, consideramos necessário ouvir a professora que acompanhou todo esse momento e que em muito contribuiu para o processo de formação dos bolsistas. Sendo assim, questionamos como conciliar as necessidades dos alunos diante de um contexto de ensino remoto e das desigualdades existentes:

Professora: Nossa muito difícil, não sei responder... Acho que não tem como, acho que a gente faz é minimizar essa lacuna, ela continua, porque o aluno que não tem acesso, ele continua sem acesso. O governo não deu nenhuma assistência, então, de uma certa forma, por exemplo, nesse ensino híbrido agora o que que faz para amenizar, o que a gente trabalha on-line, a gente trabalha presencial, mas fica muito limitado, sabe? Acaba que parece que a gente não pode exercer nossa função da forma como a gente quer, né...? Porque fica limitado, eu só posso trabalhar isso on-line, só posso trabalhar isso no presencial, porque se eu trabalhar algo a mais, eu vou prejudicar um ou outro, sendo que são ambientes diferentes, então são metodologias diferentes. E aí eu acho que fica muito complicado, fica muito restrito a trabalhar a mesma coisa. Mas eu acho que isso é uma forma de que foi usada para sanar essas desigualdades; outra é a questão da escola oferecer o material impresso, né? É o próprio governo, ele disponibiliza uma cota para disponibilizar o material impresso para os alunos e, mas mesmo assim, não são todos que acabam conseguindo. Então, a escola, mesmo por sua conta, tem que tirar o xerox e os pets, e, às vezes, fornecer para algumas famílias pra que elas consigam realizar a atividade, porque o governo ele não entende, por exemplo, na justificativa lá, de acordo com a administração, né, que se o pai tem um celular, né, e se tem acesso à internet... Ele não compreende que esse aluno não tem acesso, esse aluno tem acesso, só que ele esquece que o pai trabalha o dia inteiro, chega tarde da noite, às vezes trabalha de turno, e a criança e o adolescente não tem como ter acesso aquele material, né, que tá ali disponível, ou, por exemplo, participar das aulas do Meet que minha escola forneceu.

Ao longo do ano de 2021, já com os avanços em relação à vacinação e a diminuição de casos da Covid, as instituições de ensino deram início às atividades híbridas, as quais consistiam em atividades presenciais intercaladas, com rodízio e número limitado de alunos, organizados conforme orientações de protocolos sanitários, tornando o retorno gradual e não obrigatório.

Sendo assim, a partir de agosto, o regime tornou-se híbrido, e as atividades foram realizadas de forma presencial e *on-line*. Dessa forma, a professora aponta a dificuldade em sanar essa diferença que existe no acesso e como ele se mostrou desigual. Ela relata que houve tentativas de minimizar essa desigualdade, mas que ainda assim não foi suficiente. A docente cita o ensino híbrido, que embora tenha sido uma alternativa após um ano e meio de ensino remoto, ainda assim não conseguiu atingir a todos. Também destaca sua própria ação docente e aponta algo que foi preciso considerar nesse contexto: as metodologias são

diferentes, seja para um modelo remoto, seja presencial, e não era possível trabalhar as mesmas coisas em formatos distintos.

Outra crítica que a professora tece é em relação ao acesso aos materiais. Mesmo tendo disponibilizado material impresso, o próprio governo limitou a quantidade de cópias, o que deixou a escola como responsável em arcar com as despesas que excedessem aquele patamar. Outro ponto evidenciado por ela e que sinaliza a desigualdade diz respeito ao acesso aos recursos, uma vez que, mesmo o aluno tendo acesso aos materiais, uma vez que o responsável possui aparelho celular ou computador, isso não garante que esse aluno possa ter acesso livre e integral ao dispositivo, dificultando seu processo de integração.

Percebemos que o acesso ao ensino remoto minimamente de qualidade, ou seja, aquele em que o aluno possa ter acesso aos materiais disponibilizados, demanda não só o aparelho em si, mas uma internet de qualidade, seu uso exclusivo, tempo dedicado aos estudos, entre outros fatores.

Sobre o uso das redes sociais dentro e fora da escola com os alunos, questionamos a professora se ela faz esse tipo de uso.

Professora: É eu acho que... deixa eu pensar para formular aqui. Claro, eu uso as redes sociais de forma pessoal, mas, de forma para atender os alunos, nós fizemos várias tentativas ao longo desse tempo e a primeira delas foi o uso do Instagram, onde nós realizamos... procuramos então estreitar os laços com os alunos através dessa ferramenta. Eu criei, né, eu fui a responsável, mas criei para a escola, então essa página institucional, para que a gente desse informe, postasse recados, devolvesse projetos, valorizasse as atividades desenvolvidas pelos alunos. Pensando nisso, que deu muito certo pra escola, dentro do PIBID, a gente também optou por fazer uma página voltada para os alunos da escola, que envolvesse dicas de Língua Portuguesa, então a gente utilizou bastante essa ferramenta. Agora nós estamos tentando trabalhar um pouco o Podcast. É, nós utilizamos também tanto o Facebook, quanto o YouTube para fazer lives e, enfim, oficinas para os alunos nos sábados letivos, ou quando há alguma demanda de interesse maior. A gente tentou utilizar as redes sociais da melhor forma possível, como eu falei na primeira resposta, o próprio WhatsApp passou a ser a ferramenta informal, mas é a que mais faz com que a gente tenha contato com os alunos. O canal oficial é o Conexão escola, o aplicativo, mas o contato mais imediato é através do WhatsApp, então, por exemplo, num primeiro momento, eu comecei a usar o meu número pessoal, depois eu vi que era impossível, porque antes eu tinha um grupo com todos meus alunos do 9º ano, de todas as turmas. Eu mandava o material lá, né, e como a gente não tava num contexto *on-line*, havia poucas mensagens por fora daquele grupo ali, mas num contexto remoto então a chuva de mensagens foi muito grande, então eu tive que optar por trocar de número, utilizar um número profissional para que pudesse então atender esses alunos, né...? Embora a gente saiba que não consegue ficar restrito apenas ao horário de trabalho, porque, muitas vezes, o pai só tem acesso ao telefone à noite a internet, onde

vai passar para o filho, onde ele vai tirar a dúvida... Então, muitas vezes, a gente não tem como restringir, né, esse horário de atuação.

Sobre o uso das redes sociais, a professora relata que utiliza para fins pessoais, mas que também criou o perfil do Instagram® para a escola e que, segundo ela, foi uma ferramenta útil para informes, recados e outras ações da escola. A partir dessa experiência, que segundo a professora deu certo, ela sugeriu que os bolsistas também trabalhassem com o Instagram®. Identificamos que a professora parte de uma experiência própria sobre o uso das redes sociais na escola e sugere aos futuros bolsistas essa possibilidade de trabalho. Além disso, ela ressalta que o WhatsApp® foi a rede social mais utilizada no ensino remoto e que, mesmo o governo disponibilizando uma ferramenta como o aplicativo Conexão escola, as interações continuavam a ser feitas via WhatsApp®, evidenciando assim que a escolha da rede se deu de forma espontânea a partir do uso e da familiaridade que os alunos já tinham dessa rede.

Freitas (2017), em sua dissertação de mestrado, buscou analisar de que maneiras as interações entre alunos e com um dos seus professores, por meio do aplicativo WhatsApp®, podem interferir nos seus processos de ensino e aprendizagem, e nos mostra que as possibilidades de uso e de pesquisas sobre essa rede não se esgotam e que, ao longo do tempo, ganham novas abordagens.

O trabalho organizado por Porto, Oliveira e Chagas (2017), intitulado *WhatsApp e educação entre mensagens, imagens e sons*, reúne experiências e pesquisas sobre essa rede social no Ensino Básico como também nas instituições de Ensino Superior, salientando-a como um recurso de interação entre professores e alunos e também como espaço de ensino, aprendizagem e formação na Cibercultura.

Embora os estudos sobre essa rede já estivessem em ascensão antes do ensino remoto, com a implantação desse novo formato de ensino, acreditamos que novas experiências e estudos sobre o uso dessa e de outras redes tenham sido mais explorados, ampliando assim o debate e as pesquisas sobre as redes sociais na educação.

Ainda sobre a fala da professora, destacamos que o uso dessa rede com os alunos pela docente já acontecia antes da pandemia, mas que, com implantação do ensino remoto, o volume de mensagens aumentou, o que fez com que ela deixasse de usar seu próprio número pessoal e optasse por um outro telefone para o trabalho. É importante ressaltar que os custos com internet e aparelhos foram arcados pelos próprios professores ao longo do ensino remoto, pois, no caso do estado de Minas Gerais, não houve auxílio financeiro para custear esses

equipamentos. A professora salienta também que, nesse formato remoto, as mensagens eram enviadas inclusive fora do horário de trabalho e da escola, uma vez que os alunos utilizavam aparelhos dos pais, assim ficando reforçada a questão da falta de políticas públicas direcionadas ao acesso a esses recursos tecnológicos.

Sobre a produção de conteúdos e textos para as redes sociais, perguntamos à professora participante desta pesquisa se ela já produziu esses recursos e, em caso afirmativo, se teve alguma dificuldade:

Professora: Sim, praticamente noventa por cento do conteúdo que tá no Instagram da escola foi produzido por mim. Eu utilizo geralmente o Canva pra fazer isso, ou, quando necessário, o Paint, outros programas do computador mesmo, Videomakers... enfim, eu tento usar o que eu tenho mais facilidade pra poder elaborar esse conteúdo, né, seja um conteúdo de informe, seja um conteúdo de dicas, né? E no caso a minha maior dificuldade é ter tempo pra fazer mesmo, porque, às vezes, a gente tem ótimas ideias... Esse semestre mesmo a gente tá com ideias muito boas para desenvolver, mas não consigo ter tempo para desenvolvê-las, então acho que a maior dificuldade é tempo e parceira também, né? Porque, por exemplo, eu posso construir com muita facilidade uma dica de português, mas eu não vou conseguir construir uma de história, então, pra isso eu preciso dos meus colegas e muitas vezes a gente não tem a colaboração.

Sobre a produção de textos para as redes sociais, a professora cita as ferramentas que auxiliam na construção de textos multimodais e multissemióticos, tais como o Canva®, para criação de textos multissemióticos, e o Videomaker para produção e edição de vídeos. Ela sinaliza que usa as ferramentas que têm mais facilidade e aponta que a dificuldade maior é a falta de tempo que essas produções demandam. Outro ponto mencionado para o trabalho com as redes e, principalmente, relacionado à produção de textos, é o trabalho colaborativo, pois, segundo a professora, esse tipo de trabalho demanda a participação e a colaboração de outros professores, o que muitas vezes não acontece.

Embora a docente acentue essas dificuldades, percebemos que, na perspectiva dos multiletramentos, as redes sociais devem promover o trabalho colaborativo e multidisciplinar, e que não deve se restringir somente ao professor de Língua Portuguesa.

4.3 Contribuições sobre o uso das redes sociais para e na formação docente e sua relação com os multiletramentos

Neste eixo, buscamos identificar a relação dos professores em formação inicial com as redes sociais, a importância dos programas de formação docente, e as impressões desses sujeitos sobre o ensino remoto, seja enquanto docentes ou enquanto alunos de um curso de licenciatura. Utilizamos a entrevista semiestruturada com 4 bolsistas participantes dos dois projetos e a professora supervisora do projeto.

Questionamos aos bolsistas, inicialmente, sobre os motivos pelos quais vieram a participar de um programa de formação docente, o PIBID Linguagens Midiáticas. Obtivemos as seguintes respostas:

Bolsista 1: Eu quis participar do PIBID porque eu, assim, eu percebi que não era só eu, eu achava que era uma coisa só minha, mas conversando com várias pessoas do meu curso e até de outras licenciaturas, todo mundo tem um pouco de insegurança de ir pra sala de aula, depois que da gente se formar. Então, o PIBID, eu quis participar por essa experiência, de inserir a gente no nosso ambiente de trabalho e a gente não tá sozinho. Normalmente, a gente tá em dupla, trio, e tem as professoras para orientar a gente. E depois que a gente forma, é só a gente e os alunos (risos). Então, um pouco dessa insegurança, desse medo... aí eu falei “o PIBID vai me ajudar nisso, então vou participar do PIBID por isso, pela experiência” e a bolsa também é bom... (risos).

Bolsista 2: Quando eu tava no Ensino Médio, eu tive aula com pibidianos. Na época, era pibidianos do inglês, mas eu tive contato e aí eu ainda não sabia, no Ensino Médio, não sabia que ia para a licenciatura né, ainda tava... tinha minhas dúvidas, mas quando eu entrei na licenciatura, eu tinha certeza que queria fazer parte do PIBID, porque eu achava muito interessante esse contato da gente, enquanto se formando para ser professor, com os alunos. Eu lembro de ter gostado muito das aulas, dos pibidianos quando eles eram, e aí, quando eu decidi mesmo por esse caminho, eu tinha certeza que eu queria fazer parte do PIBID também, por já ter tido esse contato e achar importante esse contato nosso com a escola e com os alunos.

Bolsista 3: Então... o PIBID sempre foi um projeto que eu sempre escutei falar muito bem na universidade, logo no primeiro período. É... estavam com o processo seletivo. Acho que eram vagas que estavam sobrando e aí eu ainda nem tinha decidido se eu ia pra Língua Portuguesa ou pra Língua Inglesa. Aí eu tentei, só que só tinha vaga pra Língua Inglesa, e aí eu estava meio insegura ainda, porque mesmo eu não tendo decidido. Eu puxei mais pro lado da Língua Portuguesa e aí eu pensei em participar já, mas ainda tava chegando na faculdade, chegando no curso de Letras, não sabia, não entendia muito bem, tudo que envolvia a formação docente e aí eu deixei. Aí quando abriu de novo, foi na época já na pandemia, aí eu decidi participar, por ser um projeto que coloca a gente em contato direto assim com a sala de aula, antes mesmo da gente formar e trabalhar mesmo; e eu acho isso muito importante. Eu sempre quis ter essa experiência antes de formar pra saber se era isso mesmo sabe, pra me situar mesmo, e o PIBID faz isso muito bem e realmente assim, eu me orgulho muito de participar do projeto por conta

disso, eu me sinto assim bem preparada para o que vem aí depois que eu formar.

Bolsista 4: Então, eu entrei na universidade já querendo participar do PIBID sabe... É, eu acho que é uma boa oportunidade de a gente experimentar a sala de aula (antes de tá na sala de aula). A gente tem quatro estágios na licenciatura em Língua Portuguesa e a gente sente que é pouco, assim, pouco contato com a escola, né? O projeto não se deu no melhor contexto, no contexto que a gente queria, mas é o contexto, a gente é filho da época, o contexto é esse e a gente conseguiu trabalhar bem e assim, alguém tinha que fazer isso durante a pandemia, que sejamos nós. Eu quis participar por isso, por ser uma boa experiência dentro da minha formação, ter contato com a escola antes de tá formado e é isso.

A partir da entrevista, observamos que os bolsistas já conheciam o programa PIBID, o que mostra o respeito e a relevância do mesmo dentro da universidade, como também fora dela. O Bolsista 2 menciona seu contato inicial com o PIBID ainda durante a Educação Básica, antes mesmo de entrar para um curso de licenciatura. Percebemos aqui o impacto do programa na comunidade externa à universidade, onde as ações realizadas têm lugar na memória e na vida dos participantes do projeto.

Outro ponto citado pelos bolsistas, e que mais uma vez reforça a importância e a necessidade do programa, é o seu contato direto e participativo no fazer docente. Nas falas desses sujeitos, fica evidente a necessidade da prática docente, o contato com o ambiente de trabalho do futuro professor ainda durante a graduação, algo que somente o estágio supervisionado não contempla totalmente ao longo do curso. Além disso, essa experiência docente os deixa mais seguros para sua atuação no futuro. Ressaltamos aqui que o PIBID também valoriza a construção de comunidades de aprendizagem (GATTI *et al.*, 2019), pois vemos nas falas dos bolsistas a cooperação e a colaboração dos professores em exercício, apoiando os professores em formação inicial.

Sobre a experiência de participar de um programa de formação docente no contexto de pandemia, de ensino remoto, e as dificuldades enfrentadas nesse período, obtivemos:

Bolsista 1: Nossa, a maior dificuldade, sem dúvida, foi a interação com o aluno, a interação com professor e aluno ficou muito difícil com o ensino remoto, né? A gente não se sente tão assim, próximo dos alunos da escola, como seria no presencial. E também é um pouco mais complicados de tentar chamar os alunos para as aulas, as atividades, projetos. É um pouco desmotivador, mas ao mesmo tempo é uma experiência nova, né? A gente sabe que, infelizmente, essa não vai ser a última pandemia que pode acontecer, então, já serve de experiência para as próximas, acho que é isso.

O bolsista relata a falta de interação com os alunos como a maior dificuldade nesse contexto, evidenciando o papel interativo no fazer docente e sugerindo que o contexto do ensino remoto, ainda muito limitado pelo uso das tecnologias digitais para promover essa interação, deixou muitas lacunas no que diz respeito não só ao acesso, mas também à interação por meio desses dispositivos.

O participante cita que foi um pouco desmotivador, mas que foi uma experiência que, inclusive, pode se repetir futuramente.

Bolsista 2: Tem sido uma experiência, agora como a gente já tá um pouco mais avançado no tempo do programa, eu consigo enxergar essa experiência com um pouco mais de ... está me fugindo as palavras... Estou conseguindo ter um pouco mais de afeto, de acolher mais essa experiência, porque no início foi bem difícil saber que a gente ia ter que lidar com os alunos, ter esse contato *on-line*. E é bem mais difícil pra gente, sabe? A gente não consegue ver os alunos, não consegue saber da realidade deles... Assim, por mais que a gente faça questionários, e etc... É difícil esse contato e, como bolsista, eu achei que isso fosse prejudicar. E como bolsista desse programa que tem um objetivo de fazer essa interação, né, com a gente ainda na formação com os alunos, eu achei que essa experiência *on-line* fosse prejudicar essa minha formação no Pibid, mas agora eu consigo ver. Eu acho que é uma pena, ainda acho que é uma pena a gente não poder ter esse contato direto com os alunos presencialmente, mas eu acho que essas experiências *on-line* na pandemia acrescentam pra gente de alguma forma, nos nossos saberes. Enfim, eu acho que é isso.

O Bolsista 2 sinaliza essa experiência, a princípio, como difícil, mais uma vez evidenciando a distância entre professor e aluno. Em sua fala, ele diz que, por mais que utilizasse ferramentas para interagir e conhecer os alunos, ainda assim houve grande lacuna e distanciamento. Mais uma vez, vemos que, apesar do contexto difícil, a experiência que os bolsistas tiveram sobre um dos grandes problemas enfrentados durante o contexto do ensino remoto não foi algo somente vivenciado por pais, alunos e professores, mas também por professores em formação inicial.

Ambos os bolsistas mencionam a experiência e o saber desse contexto pandêmico como algo que marcou a sua trajetória docente.

Bolsista 3: É, como eu falei... foi difícil, assim, está sendo difícil. Acho que é um pouco frustrante, né, pra gente está em contato com os alunos sem ser na sala de aula como sempre foi e a gente não tem muito retorno dos alunos, dos projetos, das coisas que a gente faz dentro do PIBID. Não foi mesmo do jeito que eu ouvia falar, igual falei que, assim, eu já escutava muita gente falando do PIBID e foi totalmente diferente pra mim, né? Eu não vivi o que as pessoas que fizeram PIBID antes viveram, por conta disso, né, da

pandemia e de fazer tudo on-line. É, acho que a interação é o que mais pega assim, porque na sala de aula, você ser professor é isso, né? Você tá em contato com as pessoas e pelo computador é muito complicado, muito difícil. A gente deu, inclusive, uma aula pro sexto ano dentro do PIBID e aí assim, apareceu menos pessoas que na aula anterior de semana passada e aos poucos eles foram saindo. Eu acho que tá todo mundo meio que de saco cheio, principalmente os meninos, que têm que lidar com tanta coisa: é aula, é atividade, tudo *on-line*, tudo pelo celular, pelo computador... Então, assim, acho que a interação mesmo, a gente não ter esse retorno, que é tão presente na sala de aula que é a maior dificuldade.

Novamente, o Bolsista 3 também apresenta sua frustração diante do momento e cita a falta do contato direto com os alunos em sala de aula, assim como o retorno deles nas ações desenvolvidas *on-line* no projeto. Além de problemas encontrados ao longo do ensino remoto, tais como a falta de dispositivos, a falta de conexão, houve também a exaustão, o cansaço e o desânimo por parte dos alunos nas atividades online.

Percebemos na fala do bolsista acima referido, ao comentar sobre a sobrecarga de atividades que aconteceram ao longo do ensino remoto e que deixou os alunos cansados e desmotivados, um sentimento coletivo ao dizer que “tá todo mundo meio de saco cheio, principalmente os meninos”.

Bolsista 4: Assim, não é o contexto ideal, né? Não é o que a gente queria, a gente queria que fosse presencial. Tem sido uma experiência positiva, assim, porque a gente tem que fazer isso, né? Alguém que tem que fazer isso, e tem sido uma experiência positiva, a gente tem aprendido muito também nessas trocas com os professores que também estão vivendo isso também é muito importante. Os professores formados também não sabiam o que fazer nesse momento, né? E é bom ter essa troca entre professores formados, professores formadores e professores e formação porque é... a gente tá criando ponte também, a gente tá pegando uma coisa ali no susto, mas a gente tá conseguindo dialogar, a gente tá conseguindo conversar. A pandemia começou, logo a gente começou o projeto e foi pouco tempo depois, assim, e vocês no susto, a gente no susto foi aprendendo junto. A gente tem bons professores formados nesse momento assim, você, a Professora X, a Professora Y. A gente tá trocando o tempo todo, tem sido bom. Não é o ideal, não é exatamente o que a gente queria, mas tá acontecendo. Eu acho que a maior dificuldade pra mim, assim, foi tá longe da escola. Essa falta de contato, ter o engajamento da escola, de todo mundo, acho que a maior dificuldade é esse distanciamento mesmo.

Na fala do Bolsista 4 também há a sinalização da ausência como a maior dificuldade da sala de aula, bem como a falta de contato e o distanciamento dos alunos. No entanto, apresenta um outro lado da experiência do fazer docente, na perspectiva da interação com outros professores, que também atuam no processo de formação docente. Neste ponto, é

preciso termos em mente que o fazer docente também se constitui na troca e na interação com outros professores, pois o aprendizado entre os pares também constitui o processo de formação docente. A falta de interação entre alunos e professores aparece como o elemento de maior dificuldade no contexto do ensino remoto e, principalmente, na atuação docente desses professores em formação.

Ao questionarmos os bolsistas sobre a sua relação com as redes sociais, a relação destas ferramentas com a sua formação docente e as possibilidades de trabalho na perspectiva dos multiletramentos, buscamos conhecer como essas interações ocorrem e que compreensão há acerca delas. Obtivemos as seguintes respostas:

Bolsista 1: Uso mais o Instagram e o WhatsApp. O WhatsApp é mais pra responder às demandas que vai aparecendo, porque agora é fundamental pra tudo, pras aulas, pro Pibid. Pra tudo que eu participo, eu dependo do WhatsApp, e o Instagram eu uso mais pra seguir as pessoas que têm o conteúdo que eu gosto. Mas também a pandemia me fez ver que eu não gosto de redes sociais (risos)... Tá muito difícil manter nas redes sociais na pandemia, tá bem tóxico.

O Bolsista 1 menciona fazer uso mais recorrente de duas redes sociais: o Instagram® e o WhatsApp®, e aponta que este último tornou-se uma rede muito utilizada para as aulas e para o PIBID, ganhando maior espaço no que diz respeito às atividades voltadas à educação. Sobre o Instagram®, ele diz usar para seguir as pessoas que possuem conteúdo interessante, mas tece uma crítica ao comportamento das pessoas, sinalizando certa insatisfação com a rede.

Bolsista 2: É... durante a pandemia eu passei a usar só WhatsApp para ter conversas mesmo, e o YouTube para consumir conteúdo do YouTube. Twitter, eu já não tinha. O Instagram, eu deixei de usar durante a pandemia e foi essas duas que eu tava só usando, WhatsApp e YouTube durante a pandemia.

O Bolsista 2 menciona o uso do WhatsApp® para conversar e do YouTube® para consumir conteúdo. Afirma não utilizar-se do Twitter® e afirma que deixou de utilizar o Instagram® durante a pandemia.

Bolsista 3: Então, é... eu uso as redes sociais, eu uso muito Twitter, eu gosto muito do Twitter. O Instagram eu mexo menos, mas eu entro também, uma vez no dia pelo menos eu entro, e o WhatsApp. Fora isso, eu tenho Facebook, mas eu quase não mexo, entro muito pouco e até a pandemia, né,

eu entrava nessas redes sociais pra lazer mesmo, pra passar o tempo mesmo. Eu moro longe da minha família, aqui em Mariana, minha família é toda de Timóteo, usava também pra falar com minha família. Mas, depois da pandemia, né, a gente criou o perfil do Instagram para poder conversar, interagir com os meninos do PIBID, do Soares, e aí então o Instagram e o WhatsApp passou a ter essa função de um passatempo, passei a ter que usar essas redes sociais, o Instagram e o WhatsApp pra poder trabalhar aí com esses meninos.

O Bolsista 3 diz utilizar e gostar muito do Twitter® e do WhatsApp®, mas não do Instagram®. Ele afirma ter conta no Facebook®, mas que não a acessa muito. O referido bolsista relata que as redes sociais tinham um papel de lazer, uma espécie de passatempo, como também uma forma de conversar e se conectar à família, pois não residem na mesma cidade. Ele menciona que, com a pandemia, as redes sociais, tais como o WhatsApp® e o Instagram® ganharam outra função em sua vida, deixando de ser um lazer e passando a ser parte de suas atividades docente, nas ações do projeto.

Por sua vez, o Bolsista 4 afirma o seguinte: “Eu uso redes sociais, Twitter, Instagram, Facebook, WhatsApp, Telegram, YouTube pra ver vídeo também, e eu uso pra isso, né? Ver notícia, conversar, manter contato, trabalhar também, a gente tem trabalhado pelas redes sociais, é por aí”. Por meio dessa declaração, observamos que ele faz uso de mais redes que os demais. Como mencionado, o uso é direcionado para ver notícias, conversar, interagir com pessoas e também para o trabalho.

A presença das redes sociais, sobretudo o WhatsApp®, aparece nas falas de todos os bolsistas, inclusive a menção do seu uso para o trabalho/estudo, em especial no momento de ensino remoto. Indagados sobre há quanto tempo utilizam as redes sociais e como eles aprenderam a utilizá-las, obtivemos as respostas:

Bolsista 1: O Instagram foi uma rede social que, quando surgiu, eu amei, porque era para compartilhar foto, postar foto, eu amei. Eu postava foto o tempo inteiro, praticamente. Eu uso ele desde 2013, e depois eu fui diminuindo, e hoje em dia já não tem mais nada praticamente no Instagram®. Praticamente é pra falar mal do presidente no Story (risos). Só isso que eu faço praticamente.

O Bolsista 1 ressalta a rede social Instagram® e fala sobre suas principais funcionalidades desde o início, quais sejam, a postagem e o compartilhamento de fotos pessoais, algo que, com o tempo, a rede foi modificando. Aspectos como os ora mencionados ilustram o fenômeno não estático das redes sociais, pois elas estão sempre em transformação.

Além disso, o discente comenta que faz uso, na atualidade, principalmente para emitir comentários sobre situação política no país – algo que tem sido muito comum nas redes sociais ao longo dos últimos anos.

Bolsista 2: Tem muito tempo né, muito tempo – como se eu fosse muito velha e tals – (risos). Mas é, eu lembro de ter... de bem nova ter o Orkut, já extinto, né, então com uns 12 anos. Eu tinha perfil lá, com mais ou menos uns 13, eu comecei a usar o Facebook (que eu já não uso mais), e uso o Instagram desde que começou também, desde bem cedo, acho que mais ou menos com essa idade e aí depois o WhatsApp, provavelmente com essa idade uns 13 e 14 anos. Desde esse tempo, que eu me lembro.

Na fala do Bolsista 2, o uso das redes sociais começa ainda na adolescência, como na maioria dos usuários dessas redes. Outro aspecto que ele cita é a passagem pelas redes, conforme o surgimento de novas. O bolsista cita o Orkut® como uma das redes sociais já extintas, passando pelo Facebook® e chegando ao WhatsApp®.

Bolsista 3: Nossa, desde muito nova. Lá em casa tinha um computador, assim, eu cresci, eu lembro de ter computador, sabe, e sempre uma coisa nossa, minha e da minha irmã. Meus pais não mexiam, a minha mãe foi mexer no computador quando ela entrou na faculdade, mas ela já entrou com mais de 40 anos e aí que ela foi mexer com as tecnologias assim. Mas sempre ficou pra gente assim, pra mim e minha irmã, então a gente sempre mexeu, de criança. Eu lembro de já mexer no Orkut, MSN, e essas redes de hoje, o Twitter eu uso desde 2009. Foi quando começou a aparecer, aí eu já tinha um perfil lá. O Instagram foi depois, acho que foi 2013, eu tinha 16 anos na época eu criei o perfil no Instagram, mexo até hoje no mesmo.

Bolsista 4: Como eu aprendi a utilizar, eu não lembro não, foi fucando mesmo. Mas, quanto tempo? É bastante tempo... três horas por dia, quatro, três horas é mentira, se eu falar, é muito tempo, o dia inteiro nas redes sociais, tá no celular você tá o tempo todo, bastante tempo do dia nas redes sociais... e a desde 2008 e 2009 que uso.

Identificamos que o início do uso das redes sociais na vida desses professores em formação se deu na adolescência e se estende até os dias de hoje, o que nos mostra que as redes sociais estão presentes no cotidiano desses professores ao longo dos anos. Outro elemento observado foi a passagem desses sujeitos por diferentes redes, acompanhando assim o surgimento de novas e abandonando antigas.

Tendo em vista a presença das redes sociais e das tecnologias na vida desses futuros professores, perguntamos aos bolsistas e à professora se o uso das redes sociais pode contribuir em algum aspecto para sua formação docente. Obtivemos as seguintes respostas:

Bolsista 1: Agora, com o PIBID, sim, porque os alunos estão em todas as redes sociais, né? TikTok, Instagram, Facebook... Aquele questionário que a gente fez no início, os alunos falaram que fazem uso dessas redes, dá pra trabalhar com essas redes, mas, ao mesmo tempo, dá um pouco de insegurança de “levar os alunos” para essas redes, porque ao mesmo tempo que tem seus prós, tem seus contras também. Mas se eles já estão inseridos lá, então tentar fazer um uso um pouco melhor dessas redes sociais.

Bolsista 2: Não sei, de verdade não sei, não consigo pensar agora, como que as redes sociais poderiam contribuir para minha formação docente. Acho que sim, por um lado, porque os nossos alunos, se for pensar nos nossos alunos, todos eles estão inseridos nesse mundo digital, das redes sociais... Então, eu acho que, como docente, elas podem contribuir de alguma forma para minha formação por causa disso, né? Pelos meus alunos estarem inseridos nesse contexto, acho que é isso.

Bolsista 3: Nossa, eu acho que sim, total. Hoje a gente, assim, eu pelo menos prefiro ter o papel pra ler, mas a gente encontra muita coisa na internet, né? Então, é... eu vejo muito perfil que discute algumas coisas, algumas questões da docência mesmo no Instagram. É, então, eu acho que contribui, sim, muito pra gente enriquecer mesmo a nossa formação. A gente tem muita informação na internet, então é, eu acho que contribui sim, principalmente, pelo menos pra mim, o YouTube com relação a isso, de assistir alguns vídeos, e tal, apesar de não usar tanto assim o YouTube, já usei mais, tem muita coisa por lá que contribui e o Instagram também.

Bolsista 4: Eu acho que sim, principalmente por participar do projeto do Instagram. É um lugar de troca, se a gente souber usar bem a plataforma, a gente souber usar a linguagem, a gente consegue acessar muita gente que, às vezes, não consegue acessar em sala. Se a gente souber usar os recursos ali, a linguagem certa, "o time" certo, a gente consegue conversar e alcançar muita gente, sim. Eu acho que é muito importante, a pandemia trouxe isso pra gente, de que dá pra usar as redes sociais, e tudo mais, de forma paralela ao ensino, a sala de aula ali, que funciona bem sim.

Sobre a relação uso de redes sociais e a formação docente, observamos que os bolsistas acreditam que ela tende a contribuir para sua formação, principalmente no que diz respeito ao fato deles estarem inseridos nesse universo. Notamos, pela fala dos bolsistas, a necessidade da reflexão sobre o uso responsável da rede e o papel do professor ao se posicionar de maneira crítica e ética nesse universo.

Professora: Hmm, não sei. Eu acho que nunca refleti sobre isso. Acho que nunca refleti sobre isso... de uma certa forma, muitas vezes, a gente tem que pensar que por ser algo informal talvez, isso eu não esteja muito ligado a uma questão metodológica. Eu penso que contribui sim, talvez... Eu não posso dizer isso por todos, mas eu falo por mim, até então, como eu posso dizer... Vou dá um exemplo mesmo, essa semana um aluno me falou que não estava bem, que estava deprimido com algumas coisas, então, de uma certa forma, aproxima a gente um pouco, embora o presencial, né, faça mais

diferença. Então, num contexto *on-line*, através do WhatsApp, ele se sentiu à vontade de se abrir comigo pra poder conversar um pouco sobre o que tava acontecendo e, enfim, então eu vejo isso como uma aproximação que essa atenção ao aluno, eu sempre achei que é algo que estimula, que valoriza, que fortalece e melhora o desempenho do aluno. Então, eu acho que, nesse sentido, é muito bom. Eu fiquei pensando um pouco sobre o Instagram, sabe, eu acho que o Instagram, eu acho que ele não vai acabar se a gente voltar totalmente presencialmente. Eu acho que é uma ferramenta que deve continuar sendo utilizada porque é um recurso pedagógico muito interessante eu acho, eu acredito que ele é bem visual, didaticamente é bem atrativo, é uma rede que de certa forma os alunos estão. Enfim, acho que tem tudo pra continuar, pode ser sim um aprimoramento, eu pensei primeiramente no WhatsApp, mais depois, eu fiquei pensando no Instagram e eu acho que sim.

Observamos que, inicialmente, a professora nunca havia refletido sobre o uso das redes sociais para sua prática e formação docente, no entanto, ela cita uma situação em que o WhatsApp® proporcionou uma interação maior com o aluno e o aproximou mais. Ela reflete também sobre o Instagram® e cita características da rede que podem contribuir para a sua formação e para o aluno também, principalmente no que diz respeito ao aspecto visual da rede, o qual, segundo ela, é atrativo. Sua fala converge com os estudos da multimodalidade e da sociedade cada vez mais inserida no visual. Além disso, a docente ressalta que a experiência de uso com o Instagram® durante a pandemia pode continuar sendo praticada.

Indagados aos bolsistas se eles acreditam que as redes sociais podem contribuir para melhorar a aprendizagem dos alunos, obtivemos:

Bolsista 1: Sim. Eu considero que sim, porque, igual no curso de Letras mesmo, tem memes que dá pra usar na sala de aula. Seria bem legal, e os alunos amam memes... Também daria pra eles produzirem memes, tem *site* que na internet dá pra produzir memes... Acho que sim, que tem alguns aspectos das linguagens midiáticas que dá pra trabalhar muito em sala de aula. Tô aprendendo isso agora, porque eu nem tinha pensado nisso antes, né? E agora, com as redes sociais, e essa linguagem midiática e tudo, eu tô pensando bastante nisso, que dá pra fazer o uso bem legal na sala de aula com essas mídias, essas linguagens.

O Bolsista 1 cita o meme como um gênero textual que circula nessas redes e que deve ser trabalhado na escola. A linguagem midiática também precisa ser abordada na escola. Ele menciona que está aprendendo isso agora, e que era algo que não pensava antes, mas que já aparecia sinalizada a necessidade desse tipo de trabalho com a linguagem midiática e, sobretudo, em seu trabalho em sala de aula. Vemos aqui como essas ações podem atuar a favor dos multiletramentos, e que, a partir de ações mais reflexivas, os docentes podem pensar

novas práticas de uso da linguagem frente às transformações nos textos e nos meios nos quais estamos cada vez mais imersos.

Bolsista 2: Eu acredito que sim, pode contribuir, ao mesmo tempo que eu acho que deva existir um cuidado... é difícil... Eu acredito que sim, mas, eu acho assim uma crença pessoal. Aqui, as redes sociais, ao mesmo tempo pode ser um lugar bastante tóxico e a gente tem que cuidar para que nossos alunos, pra que a gente possa usar essas ferramentas, de modo a contribuir com o ensino e aprendizado deles, mas com cuidado, tomando sempre cuidado para que nosso alunos possam fazer um uso crítico dessas redes, ter uma criticidade em cima do seu próprio uso.

Bolsista 3: Eu acho que sim, pela quantidade de informação mesmo, mas eu ainda... eu não tenho uma opinião formada sobre o limite disso. Eu acho que é muito fácil misturar as coisas, porque é muita informação, né? E como eu falei, é lazer, é estudo tudo junto. Eu acho que contribui sim, com certeza, porque qualquer coisa que a criança adolescente pesquisar ela vai achar, então dá pra fazer muita coisa sim na internet, mas eu fico pensando no limite mesmo, no excesso, nessa mistura de coisas aí... como é que funciona, principalmente agora que é só esse o meio praticamente, só pela internet. Então, como é que os alunos estão lidando com isso assim, se tem um limite, se eles, né, sabem separar as coisas... eu fico pensando nisso assim e eu não tenho uma opinião, uma coisa mais certa assim pra falar.

Nas falas dos Bolsistas 2 e 3 há uma preocupação em torno do uso das redes sociais aplicadas à educação no sentido dos limites que devem existir. O Bolsista 2 aponta o olhar crítico para o uso dessas redes, algo que a escola pode atuar no desenvolvimento de tais habilidades, promovendo o letramento crítico dos alunos frente a essas práticas.

Já o Bolsista 4 observa o seguinte: “Ah, eu acho que sim, eles gostam de redes sociais, né? Eu acho... A gente lutar contra isso, brigar com isso não vai funcionar, a gente tem que saber usar, eu acho que dá sim, dá pra trocar bastante coisa legal na rede social sim”. O referido Bolsista comenta que lutar contra a realidade em que os alunos se inserem não vai ajudar e sugere que é preciso saber usar esses recursos, pois acredita que é possível fazer trocas e coisas relevantes na rede.

Questionamos a professora sobre se as práticas de leitura e escrita realizadas nas redes sociais podem contribuir para a formação do aluno e de que maneira. Também indagamos sobre como o uso das redes sociais pode contribuir para a diversidade linguística e para a multiplicidade semiótica de textos que circulam na sociedade. Obtivemos a seguinte resposta:

Professora: Eu acredito que sim, eu acho que toda forma de adquirir conhecimento é válida, seja ela de forma formal ou informal, e se for de uma forma atrativa, por que não? Eu acho que, talvez, pode permitir ao aluno o

contato com uma maior diversidade de textos, e textos que não teria dentro de uma sala de aula, então a gente trabalha a língua em uso... Então, isso é muito importante também, e eu penso pra própria valorização da diversidade, eu vejo como algo positivo.

A professora aponta que as redes têm o papel de colocar o aluno em contato com uma maior diversidade de textos, na perspectiva da língua em uso. Sendo assim, considera importante que os alunos se apropriem desses textos e que a escola contribua para isso. Nesse sentido, concordamos com Gomes, quando afirma:

A escola precisaria proporcionar novos letramentos, aqueles que surgem coletivamente e que envolvem habilidades sociais desenvolvidas através da colaboração e do trabalho em rede e que possibilitam às pessoas resolver problemas coletivamente (Jenkins, 2007) (GOMES, 2016, p. 87).

Pensando em como promover novos letramentos na escola, questionamos sobre o que os professores ainda não sabem e o que pode ser feito para ajudá-los a promover o uso das redes sociais na escola. Obtivemos como respostas:

Bolsista 1: Eu quero acreditar que o ensino remoto, como tá sendo, vai ajudar os professores a levar um pouco dessas tecnologias e redes para sala de aula. Agora não teve como fugir, não tem como correr e muitos professores até amigos meus, assim, que falam que tinham professores mais velhos que não gostavam de levar essas coisas pra sala de aula e que agora vão ter que aprender e fazer uso, né? Acredito que eles devem pensar também em levar para sala de aula. Eu, futuramente, eu acredito, assim, que não dá mais pra gente fingir que essas redes sociais não existem, que essa linguagem midiática não existe e, quando a gente voltar ao presencial, a gente vai voltar somente para o livro didático e aquela coisa que era antes. Eu não quero acreditar sabe, que vai voltar daquele mesmo jeito, mas assim, que vejam novas possibilidades, né...?

A fala do Bolsista acima aponta para a dificuldade encontrada por docentes para se adaptarem ao contexto remoto, pois muitos que não faziam uso de recursos como os ora discutidos por motivos de desconhecimento ou porque não utilizam tais recursos no dia a dia e tiveram que aprender de uma hora pra outra a manusear ferramentas e dispositivos. Além disso, ele aponta novos caminhos após o ensino remoto. Muito do que os professores aprenderam nesse momento, ainda que de maneira forçada, deve ser aprimorado para o ensino no futuro. O bolsista chama atenção para o fato de que a escola não pode mais se distanciar dos temas e das culturas que envolvem a realidade dos alunos e da sociedade.

Vejam os que o Bolsista 2 afirma a respeito:

Bolsista 2: Ixi... Eu acho que eles ainda não sabem... Eu acho que pode ajudar são oficinas oferecidas para os professores, né, com o objetivo de formar esse, de formar digitalmente, para eles terem essa formação digital. Essas oficinas podem ser oferecidas pela escola através de parceria com a universidade, por exemplo, então a gente tem essa parceria do PIBID que é da UFOP, do PIBID da UFOP com as escolas. Então, acho que os próprios professores que coordenam esses projetos e os próprios bolsistas poderiam desenvolver oficinas para esses professores com esse objetivo e eu acho que é isso, pelo menos, pensando no nosso caso, e eu acho que é isso, mas eu não sei dizer ainda o que eles não sabem, não sabem usar, às vezes, o básico, e não sei, não consigo dizer direito, acho que é isso.

O Bolsista 2 salienta a importância da parceria universidade-escola como parte do processo de formação continuada dos professores. Ele aponta que é preciso formar digitalmente professores e acredita que essa parceria possa auxiliar nesse trabalho. O Bolsista cita o próprio projeto PIBID.

A esse respeito, os Bolsistas 3 e 4 e a Professora mencionam o seguinte:

Bolsista 3: Nossa, é complicado isso, né? Porque a gente viu nessa pandemia, né, muitos professores mais velhos com muita dificuldade de acesso, de saber mexer mesmo nas redes sociais, com as tecnologias, com a internet. Eu não sei, eu acho que talvez algum curso, a formação continuada entra aí de tá se atualizando, não sei mesmo... O ideal seria capacitar mesmo os professores com relação às tecnologias, mas eu não consigo pensar... Ainda mais nesse cenário político nosso, que alguma coisa nesse sentido acontecer, acho bem complicado, bem difícil, mas seria por aí, né? Algum curso que capacitará esses professores para essas tecnologias, porque realmente foi uma questão que vi muito... Sobre professores mais velhos ou não também, que não sabiam, que não tiveram contato com as tecnologias e tomaram um coro mesmo ainda desde que começou a pandemia pra poder se atualizar e conseguir fazer o trabalho...

Bolsista 4: É, assim, como a gente não foi preparado pra trabalhar com isso, a gente não tem isso durante a nossa formação, a gente não sabe como usar, né? E professores mais velhos não sabem como usar, mas acho que a gente precisa de formação continuada, pra continuar entendendo tudo isso, pra continuar conversando sobre esses assuntos, já que a pandemia apresentou isso tudo. É algo que parece que não tem volta... Eu acho que é investir nisso dentro da formação mesmo, pensar disciplinas disso, colocar na matriz, documento parametrizadores, pensa nisso também. A BNCC fala de tecnologia na nossa formação, não tem muito de tecnologia, então, acho que é isso, colocar na formação e na formação continuada esses temas.

Professora: A gente não sabe muita coisa, falar que sabe é muita pretensão. Eu acho que na verdade não sei dizer o que especificamente, mas eu acredito que dia após dia surgir coisas novas e aos poucos a gente vai aprendendo, vai adquirindo, nem que seja na marra... Vai aprendendo a lidar com aquela nova ferramenta e é isso assim para não ser engolido também pela sociedade,

porque é preciso tá ligado no que tá acontecendo, nas inovações. Então, acho que tem muito a saber ainda, sabe? Tudo muda muito rápido.

Nas falas dos bolsistas e da professora, identificamos, mais uma vez, a necessidade da formação continuada, sobretudo no que diz respeito à aproximação entre as instituições de formação e a escola (GATTI *et al.* 2019). Nessa perspectiva, é desejável que os cursos de formação inicial, em parceria com os professores de profissão, promovam sempre novas práticas e instrumentos de formação.

Ao longo dos encontros do projeto, e nos relatos dos sujeitos envolvidos na pesquisa, identificamos em vários momentos o compartilhamento das vivências, reflexões, frustrações e emoções desses professores em formação, o que mais uma vez reforça a necessidade dos espaços e ações de reflexão sobre a formação docente. Sobre isso, Nóvoa pontua que:

Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade, que também ajudam a combater os fenômenos de evasão e, mais tarde, de “desmoralização” e de “mal-estar” dos professores. Nas profissões do humano há uma ligação forte entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais. No caso da docência, entre aquilo que somos e a maneira como ensinamos. (NÓVOA, 2017, p. 1121).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada em um contexto de muitas incertezas e dificuldades, pois enfrentamos um dos momentos mais difíceis e dolorosos do século XXI, a pandemia da COVID-19. Nesse cenário, a educação no mundo inteiro, em suas diferentes modalidades, precisou se adaptar a uma realidade totalmente remota.

O ensino remoto emergencial surgiu como uma alternativa para a garantia da educação em tempos de isolamento e de combate à pandemia, no entanto, conforme vimos ao longo de nossa pesquisa, essa alternativa foi muito desafiadora e desigual para todos os envolvidos.

Diante desse cenário, e tendo em vista nossos objetivos de pesquisa, concluímos que não podemos nos distanciar ou ignorar o impacto dessa pandemia para a educação no que diz respeito à Educação Básica e, sobretudo, à formação e atuação docente, como também das pesquisas e estudos acadêmicos nessa realidade.

Sabendo disso, nosso objetivo geral foi analisar o uso das redes sociais para fins educativos em uma escola pública e as contribuições do letramento digital e dos multiletramentos nas atividades desenvolvidas durante o ensino remoto. Iniciamos nosso trabalho em parceria com o PIBID, e pudemos acompanhar, remotamente, as ações desenvolvidas dentro do projeto em uma escola pública de Ensino Fundamental. Nossa pesquisa teve como metodologia os estudos da etnografia *on-line*, a partir da qual realizamos a inserção no campo de pesquisa de modo virtual, observando as ações nos ambientes virtuais onde as atividades do projeto se desenvolveram. Também realizamos entrevistas e coletamos materiais produzidos ao longo da pesquisa, obtendo dados como relatos e materiais digitais.

A análise dos dados demandou da pesquisadora uma reorganização, pois a pesquisa etnográfica *on-line* gera um acúmulo de dados que precisam ser reorganizados e categorizados constantemente. Posto isso, organizamos, junto aos nossos objetivos, três categorias temáticas: 1) Letramento digital de professores em formação no contexto do ensino remoto emergencial; 2) Multiletramentos e uso das redes sociais na escola durante o ensino remoto emergencial; e 3) contribuições sobre o uso das redes sociais para e na formação docente e sua relação com os multiletramentos.

Identificamos que os professores em formação inicial estavam inseridos em práticas de letramento digital uma vez que produziam textos e conduziam ações pedagógicas no âmbito das redes sociais. Considerando o papel que as redes sociais têm na sociedade contemporânea, assim como a diversidade textual que encontramos nesses espaços, identificamos a presença da multimodalidade nas produções textuais realizadas para a rede social como parte das atividades pedagógicas do projeto. Identificamos que esses professores em formação já estão inseridos em práticas de letramento digital em seu cotidiano e se inserem no mundo das redes sociais, o que auxiliou a produção de textos nesse ambiente.

No âmbito da formação docente, em relação ao curso de licenciatura, observamos que há poucas práticas em torno do uso das tecnologias que promovam letramento digital, o que é corroborado pelos relatos dos bolsistas, os quais apontam que, antes da pandemia, o uso das TDIC era muito limitado.

Em relação ao ensino remoto emergencial oferecido pela universidade, observamos que ainda há desigualdades quanto ao acesso às TDIC, problema já evidenciado em pesquisas e relatórios sobre o acesso às TDIC no Ensino Superior. Encontramos, também, algumas lacunas no que diz respeito às metodologias adotadas na universidade durante o ensino

remoto, tais como excesso de atividades, carga horária extensa, como também questões de natureza emocional que afetaram os alunos durante esse período.

Os dados nos mostram a realidade encontrada dos alunos de licenciatura durante o ensino remoto, como a dificuldade de estudar nessas condições de incerteza e de falta de delimitação do espaço e tempo entre a vida pessoal e a acadêmica, como também as preocupações e reflexões em torno da prática docente diante desse cenário.

Encontramos, em vários momentos, as queixas sobre a falta de interação, o distanciamento da escola e a angústia pelo não retorno esperado dos alunos. Tudo isso nos sinalizou a importância do papel do professor como agente do processo educativo. Ainda que mediado por tecnologias, a presença docente no espaço escolar concretiza, de fato, a profissão docente.

Ao analisarmos o uso das redes sociais e os multiletramentos no contexto do ensino remoto, percebemos que as redes sociais podem trabalhar com a diversidade cultural existente na sociedade, como também na escola, e mediar práticas de produção de textos multimodais e multissemióticos, evidenciando e potencializando trabalhos na perspectiva dos multiletramentos.

As tecnologias digitais se tornaram essenciais para diminuir a distância entre o aluno e a escola e o uso das redes sociais, tais como as utilizadas no projeto (WhatsApp e Instagram), configurando-se possibilidades para o trabalho pedagógico. Assim, pudemos identificar possíveis espaços para o trabalho com os multiletramentos, e percebemos que a interação – fator preponderante dessas redes – ainda ficou em segundo plano no que diz respeito à interação professor e aluno. Entendemos que fenômenos como esse podem ser explicados por fatores como: dificuldade de acesso de qualidade à internet e a equipamentos, o contexto da pandemia em si, como aspectos emocionais, sociais e econômicos que afetaram toda a sociedade e as dificuldades em conciliar esse novo formato de ensino em tão pouco tempo, com baixos recursos e metodologias.

Salientamos que as redes sociais puderam aproximar os futuros professores da realidade escolar, como, por exemplo, o grupo do WhatsApp, que trouxe oportunidades de trocas entre professores e alunos de modo que eles pudessem conhecer as culturas e as vivências desses jovens. Por meio dele, embora atingidos por uma pandemia e por todas as dificuldades oriundas delas, puderam participar de atividades promovidas pela escola durante o ensino remoto.

Reforçamos a importância dos programas de formação inicial, assim como a integração dessas ações com a comunidade escolar, pois identificamos momentos de troca e aprendizado a partir das práticas e vivências entre professores supervisores do PIBID, os professores já em exercício e seu diálogo permanente e de formação com os alunos bolsistas do PIBID.

Ao analisarmos a inserção desses professores em formação inicial em ambientes digitais e refletirmos sobre o uso das tecnologias e das redes sociais na escola, tais ações nos direcionaram para ampliar os estudos e a necessidade de práticas de leitura e produção textual ainda na formação de professores. A sociedade e os jovens, em especial, estão cada vez mais inseridos nesse universo onde diferentes formas de comunicação e interação se configuram e precisamos que professores conheçam e saibam utilizar essas ferramentas para formar cidadãos atuantes e críticos sobre o papel e o uso das tecnologias em nossa vida.

Encontramos, nesse caminho, a preocupação de professores, assim como a reflexão em torno de que é preciso um trabalho sobre esses textos, ferramentas e potências que as redes sociais têm em nossa sociedade, como também refletimos sobre o papel do professor e da escola no trabalho, ético, colaborativo e responsável sobre o uso dessas redes.

Os dados encontrados nos mostram que o uso das redes sociais pode contribuir para o letramento digital do docente, seja ele em formação inicial ou continuada, pois identificamos nos textos produzidos pelos docentes, na criação de textos digitais, como cartazes e vídeos, o desenvolvimento de habilidades como: planejamento, elaboração de projetos, produção de textos multimodais, a escolha de cores, *design*, e os diferentes modos semióticos e de linguagens que tais ferramentas oferecem.

São necessários conhecimento e discussão ainda na universidade sobre os diferentes textos que emergem nesse universo, como também promoção de espaços para a produção e recepção desses textos, de modo que, no seu exercício docente, os professores possam integrar práticas que potencializam o uso desses recursos por parte dos alunos e promover ações voltadas aos multiletramentos.

Acreditamos que este estudo contribui com as pesquisas sobre o uso das redes sociais na educação, ampliando o entendimento sobre letramento digital de docentes e discentes e refletindo sobre diferentes práticas de que contribuem para a formação de sujeitos críticos e atuantes em diferentes esferas sociais. Asseguramos nosso compromisso com a formação docente e acreditamos também que este estudo contribui para as pesquisas no âmbito da

formação de professores, que, como evidenciamos, precisa ser pensada de forma contínua, pois ensinar exige consciência do inacabamento (FREIRE, 1996).

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. C.; MARTINS, E. S.; LEITE, M. C. S. R. O PIBID e a aprendizagem do fazer docente em tempos de pandemia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.16, n. esp. 3, p. 1586-1603, jun. 2021.
- BARBOSA, M. E.; D'ANGELO, S. E. L. Fanfiction. *In*: CAZDEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021, p. 67-136.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- BOYD, D. M.; ELLISON, N. B. Social network sites: Definition, history, and scholarship. **Journal of computer-mediated Communication**, v. 13, n. 1, 210-230, 2007. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x> Acesso em: 12 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. **Portaria Normativa de nº 122, de 16 de setembro de 2009**. Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria122-pibid-pdf>. Acesso em: 20 de dez. de 2020.
- BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede, 2006.
- BUZATO, M. E. K. Novos letramentos e apropriação tecnológica: conciliando heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. *In*: RIBEIRO, A. E. *et al.* (Orgs.). **Linguagem, tecnologia e educação**. Editora Peirópolis, 2010. E-book Kindle.
- CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas** – estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de A. R. Lessa e H. P. Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2008.
- CARVALHO FILHO, E. D. A Influência do Facebook nos discursos de estudantes de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental. *In*: GUALBERTO, C.; PIMENTA, S. (Org.). **Semiótica Social, Multimodalidades, Análises, Discursos**. 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, p. 177-197.

CGI.br. **Comitê Gestor da Internet no Brasil**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil - CGI.br, 2018. Disponível em: <https://www.cgi.br/>. Acesso em: 30 jun. 2020.

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Trabalho Docente em Tempos de Pandemia**. Relatório técnico: Belo Horizonte. 2020. 22p.

CORRÊA, H. T. Ensino remoto emergencial. *In*: CAZDEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021, p. 67-136.

COSCARELLI, C. V. Textos e hipertextos: procurando o Equilíbrio. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2009.

COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. Letramento digital. *In*: **Glossário Ceale**. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-digital> Acesso em: 20 jan. 2021

COPE, B.; KALANTZIS, M. A pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. *In*: **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2000, p. 9-37.

D'ANDRÉA, C. F. de B. **Pesquisando plataformas online**: conceitos e métodos. Bahia: EDUFBA, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32043> . Acesso em: 30 jun. 2021.

DIAS, D. R. **Multiletramentos e usos das TDIC**: um estudo de caso do IFMG Campus Ouro Preto-MG. 2015. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Ouro Preto (Instituto de Ciências Humanas e Sociais), Mariana, 2015.

DIONÍSIO, A. P. **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

FERNANDES, J. D.; ALMEIDA, D. B. de. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. *In*: ALMEIDA, D. L. B. **Perspectivas em análise visual**: do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008, p. 11-31.

FERRAZ, C. P. A etnografia digital e os fundamentos da Antropologia para estudos em redes on-line. **Aurora: revista de arte, mídia e política**, São Paulo, v.12, n.35, p. 46-69, jun.-set. 2019.

FREITAS, M. de. **“Bora animar o grupo!”**: a construção de uma comunidade de prática virtual em um Instituto Federal de Ensino. 2017. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.

- FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 335-352, 2010.
- GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Unesco, 2019
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GOMES, L. F. Redes sociais e escola: o que temos de aprender? In: ARAÚJO, Júlio e LEFFA, Vilson (orgs.). **Redes Sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- HINE, C. *Etnografia Virtual*. Barcelona: Editorial UOC. 2004.
- KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Editora Ática, 1986.
- KLEIMAN, Â. B. (Org.). **Os significados dos Letramentos: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1995.
- KOZINETS, R. V. **Netnografia: Realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre, 2014.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images. The Grammar of Visual Design**. Londres: Routledge, 1996.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo. E.P.U, 1986.
- MAGALHÃES, R. AVA. In: CAZDEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais**. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021, p. 67-136.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MENDONÇA, M.; ANDREATTA, E.; SCHLUDE, V. (org.). **Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.
- MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020.

NASCIMENTO, R. G. do; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 529-552, jul./dez. 2011.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. *In: Conference On Teacher Professional Development For The Quality And Equity Of Lifelong Learning. Anais [...]*, Lisboa, Portugal, 2007.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47 n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E. A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos Da Escola**, v. 14, n. 30, p. 719-734, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1212>. Acesso em: 23 set. 2021.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Ensino para a compreensão. *In: SACRISTAN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 67-97.*

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15-34.*

PORTO, C.; OLIVEIRA, K.E.; CHAGAS, A. **WhatsApp e educação: entre mensagens, imagens e son.** Salvador: Ilhéus: EDUFBA; EDITUS, 2017, 302 p.

PRETTO, N. Professor em rede. *In: Reflexões: ativismo, redes sociais e educação. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 118-120.*

RECUERO, R. Redes sociais na internet. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RECUERO, R. Discurso mediado por computador nas redes sociais. *In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Orgs.). Redes Sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender? 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.*

RECUERO, R. Mídia social, plataforma digital, site de rede social ou rede social? Não é tudo a mesma coisa? **Medium**, 2019. Disponível em: <https://medium.com/@raquelrecuero/m%C3%ADdia-social-plataforma-digital-site-de-rede-social-ou-rede-social-n%C3%A3o-%C3%A9-tudo-a-mesma-coisa-d7b54591a9ec> Acesso em: 30 mai. de 2021.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, e02011, 2020.

RIBEIRO, A. E. Tecnologia digital. *In: Glossário Ceale. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE.. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.*

RIBEIRO, O. J. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. *In:* COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2011.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). A pedagogia dos multiletramentos. *In:* **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

ROJO, R. H. R. (org). **Escola Conectada os multiletramentos e as TICS**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

MARQUES, I. B. A. S; OLIVEIRA, M. S; SANTOS, A. D. G. Formação docente: letramento digital para o ensino remoto de língua portuguesa. **Revista da Abralin**, v. 20, n. 3, p. 1073-1093, 2021. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2001/2520> . Acesso em: 12 jan. de 2022.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In:* NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-92.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.81 p.143 -160, dez 2002.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C.A.R. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2011.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social Da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

XAVIER, A. C. S. Letramento digital e ensino. *In:* **Núcleo de estudos e hipertexto e tecnologia educacional**. 2002. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf> . Acesso em: 20 dez. 2020.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. *In:* NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 115-138.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Carta de Apresentação da pesquisadora ao diretor

Mariana, ____ de _____ de 2021.

Ilma. Sra.
Diretora da Escola Estadual Professor Soares Ferreira

Apresentamos a Vossa Senhoria a discente Beatriz Toledo Rodrigues, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado da Universidade Federal de Ouro Preto. A referida discente tem como objetivo desenvolver, sob minha orientação, a pesquisa intitulada “**Letramento digital e ensino: um estudo sobre o uso das redes sociais na escola**”.

Sua proposta de trabalho visa, por meio da investigação, entender um pouco mais sobre o uso das redes sociais em atividades de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa, utilizando-se a metodologia de Pesquisa Qualitativa, amparada na Etnografia digital, sendo os instrumentos de coleta de Observação, Entrevista semiestruturada e Questionário.

Para desenvolvimento da pesquisa levamos em consideração o expressivo número de jovens usuários das redes sociais e sua relação com as práticas de linguagem que surgem nesses ambientes, bem como a diversidade de culturas que também permeiam esses espaços. Amparadas pela teoria dos Multiletramentos e do Letramento digital, buscaremos contribuir para a formação crítica e emancipatória desses sujeitos.

Neste sentido, solicitamos autorização para que a aluna possa realizar a pesquisa de campo nesta conceituada Instituição de ensino, a fim de estabelecer contato com os professores (as) selecionados pela direção.

Esclarecemos que para a escolha do professor que participará da pesquisa, solicitamos levar em consideração o professor efetivo ou substituto da instituição que tenha interesse em participar da pesquisa e que seja professor da disciplina de Língua Portuguesa, devido à particularidade de se vincular os Multiletramentos, o letramento digital e preocupações com a leitura e escrita.

Salientamos que a intenção é trabalhar, ao menos, com um professor do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, conforme viabilidade do professor(a). Se necessário, o quadro poderá ser alterado visando garantir o desenvolvimento da pesquisa e disponibilidade dos envolvidos.

A realização das entrevistas acontecerá única e exclusivamente de maneira remota (vídeo chamadas, e-mails, *google forms*, mensagens via aplicativos de envio de mensagem por smartphone, ou outra ferramenta de comunicação virtual) em data e horário previamente combinado, tendo em vista a disponibilidade dos participantes.

Os participantes não terão nenhum gasto e/ou ganho financeiro por participar da pesquisa. Após, o término dessa etapa, de posse da relação dos sujeitos selecionados, solicitaremos autorização para dar início à pesquisa de campo na(s) turma(s) em que os professores lecionam, procedendo-se assim o acompanhamento das atividades on-line (também de maneira virtual) junto ao PIBID, por meio da observação e entrevista semiestruturada com professores, alunos e bolsistas do PIBID.

Estaremos atentos para que essa pesquisa venha interferir o mínimo possível na rotina da instituição, dos professores e alunos, evitando assim causar maiores incômodos. Esclarecemos ainda, que a nossa postura será atenta e profissional, evitando assim qualquer tipo de situação constrangedora. Ressaltamos que as informações adquiridas durante e após a pesquisa serão utilizadas para fins de elaboração de relatórios e artigos científicos para divulgação dos resultados, entretanto, nomes, imagens e informações pessoais não serão divulgados, a fim de manter a integridade do voluntário e sigilo das informações. Os dados arquivados serão guardados em mídia digital por 5 anos e incinerados após esse tempo.

Na certeza de podermos contar com a honrosa atenção de Vossa Senhoria autorizando a realização da mencionada pesquisa, apresentamos nossos agradecimentos e nossa elevada estima e consideração.

Cordialmente,

APÊNDICE B - Carta de Apresentação da pesquisadora à professora

Mariana, ____ de _____ de 2021.

Prezada Professora,

Sou Beatriz Toledo Rodrigues, graduada em Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Ouro Preto, professora efetiva da Rede estadual no município de Itabirito, secretária escolar efetiva na Rede Municipal de Itabirito e atualmente estou regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado do Instituto de Ciências Humanas e Sociais - ICHS/UFOP e resido em Itabirito - MG. No Mestrado, tenho como objetivo realizar, sob a orientação do Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa, a pesquisa intitulada “**Letramento digital e ensino: um estudo sobre o uso das redes sociais na escola**”, tendo como objetivo geral investigar o uso das redes sociais em atividades de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, além de analisar qualitativamente seu impacto na construção do letramento digital e dos multiletramentos.

Nossa proposta de trabalho visa, por meio de processos investigativos, contribuir com as práticas dos professores e alunos em nossa contemporaneidade. A pesquisa de campo será qualitativa tendo com norte os estudos da Etnografia digital, e como instrumentos de coleta de dados a observação, as entrevistas semiestruturadas em que temos um conjunto de questões iniciais, podendo ser ampliadas e transformadas durante sua realização. As entrevistas também poderão ser gravadas, transcritas e transformadas em textos para análise e interpretação dos dados. Utilizaremos a observação em ambientes que promovam a aplicação de atividades remotas (por exemplo, grupos de mensagens e vídeo chamadas) com o intuito de verificar a aprendizagem e sua relação entre professores e alunos nas atividades que envolvam o uso das redes sociais para fins educativos. Posteriormente, será solicitado ao professor participante a indicação de alunos para responderem à entrevista e/ou questionário.

A realização das entrevistas acontecerá única e exclusivamente de maneira remota (vídeo chamadas, e-mails, *Google forms* ou mensagens via aplicativos de envio de mensagem por smartphone) em dia e horário previamente combinado de acordo com a disponibilidade dos participantes. Os participantes não terão nenhum gasto e/ou ganho financeiro por participar da pesquisa.

Estaremos atentos para que essa pesquisa venha interferir o mínimo possível em sua rotina e de seus alunos, evitando assim causar maiores incômodos. Esclarecemos ainda, que a nossa postura será atenta e profissional, evitando assim qualquer tipo de situação constrangedora.

Ressaltamos que as informações adquiridas durante e após a pesquisa serão utilizadas para fins de elaboração de relatórios e artigos científicos para divulgação dos resultados, entretanto, nomes e informações pessoais não serão divulgados, a fim de manter a integridade do voluntário e sigilo das informações. Os dados arquivados serão guardados em mídia digital por 5 anos e incinerados após esse tempo.

Assim sendo, a finalidade desta correspondência é apresentar-me, apresentar os objetivos da pesquisa e convidá-los a participar deste trabalho. Posteriormente, de posse da relação dos sujeitos selecionados, solicitaremos autorização ao Diretor para dar início à pesquisa de campo, bem como providenciar a assinatura, por ambas as partes, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, documento que tem por objetivo esclarecer e proteger o sujeito da pesquisa e o pesquisador e manifestar o respeito à ética no desenvolvimento do trabalho.

Por fim, registramos que sua colaboração será de grande relevância não só para esta pesquisa que ora inicia, mas principalmente por oportunizar a ampliação dos estudos no campo dos Multiletramentos e usos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC na Educação e do Letramento digital, considerando assim as mudanças ocorridas em nossa contemporaneidade, caracterizada pela multiplicidade cultural dos alunos, que se expressam e se comunicam por meio de textos multissemióticos constituídos por meio de uma multiplicidade de linguagens (fotos, vídeos e gráficos, linguagem verbal oral ou escrita, sonoridades) que produzem significados em suas vidas. Desta forma estaremos preparando o aluno para dar continuidade aos estudos, para ingressar no mercado de trabalho e exercer sua cidadania.

Certos de contar com a sua participação agradecemos e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Cordialmente,

APÊNDICE C - Carta de Apresentação da pesquisadora aos bolsistas

Mariana, _____ de _____ de 2021.

Prezados bolsistas do PIBID,

Sou Beatriz Toledo Rodrigues, graduada em Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Ouro Preto, professora efetiva da rede estadual no município de Itabirito, secretária escolar efetiva na rede municipal de Itabirito e atualmente estou regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado do Instituto de Ciências Humanas e Sociais - ICHS/UFOP e resido em Itabirito - MG. No Mestrado, tenho como objetivo realizar, sob a orientação do Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa, a pesquisa intitulada “**Letramento digital e ensino: um estudo sobre o uso das redes sociais na escola**”, tendo como objetivo geral investigar o uso das redes sociais em atividades de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, além de analisar qualitativamente seu impacto na construção do letramento digital e dos multiletramentos.

Nossa proposta de trabalho visa, por meio de processos investigativos, contribuir com as práticas dos professores e alunos em nossa contemporaneidade. A pesquisa de campo será qualitativa tendo como norte os estudos da Etnografia digital, e como instrumentos de coleta de dados a observação, as entrevistas semiestruturadas em que temos um conjunto de questões iniciais, podendo ser ampliadas e transformadas durante sua realização. As entrevistas também poderão ser gravadas, transcritas e transformadas em textos para análise e interpretação dos dados. Utilizaremos a observação em ambientes que promovam a aplicação de atividades remotas (por exemplo, grupos de mensagens e vídeo chamadas) com o intuito de verificar a aprendizagem e sua relação entre professores, bolsistas PIBID e alunos, nas atividades que envolvam o uso das redes sociais para fins educativos. Posteriormente, será solicitado ao professor participante a indicação de alunos para responderem à entrevista e/ou questionário.

A realização das entrevistas acontecerá única e exclusivamente de maneira remota (vídeo chamadas, e-mails, *Google forms* ou mensagens via aplicativos de envio de mensagem por smartphone) em dia e horário previamente combinado de acordo com a disponibilidade dos participantes. Os participantes não terão nenhum gasto e/ou ganho financeiro por participar da pesquisa.

Estaremos atentos para que essa pesquisa venha interferir o mínimo possível na rotina dos envolvidos, evitando assim causar maiores incômodos. Esclarecemos ainda, que a nossa postura será atenta e profissional, evitando assim qualquer tipo de situação constrangedora.

Ressaltamos que as informações adquiridas durante e após a pesquisa serão utilizadas para fins de elaboração de relatórios e artigos científicos para divulgação dos resultados, entretanto, nomes e informações pessoais não serão divulgados, a fim de manter a integridade do voluntário e sigilo das informações. Os dados arquivados serão guardados em mídia digital por 5 anos e incinerados após esse tempo.

Assim sendo, a finalidade desta correspondência é apresentar-me, apresentar os objetivos da pesquisa e convidá-los a participar deste trabalho. Posteriormente, de posse da relação dos sujeitos selecionados, solicitaremos autorização ao Diretor para dar início à pesquisa de campo, bem como providenciar a assinatura, por ambas as partes, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, documento que tem por objetivo esclarecer e proteger o sujeito da pesquisa e o pesquisador e manifestar o respeito à ética no desenvolvimento do trabalho.

Por fim, registramos que sua colaboração será de grande relevância não só para esta pesquisa que ora inicia, mas principalmente por oportunizar a ampliação dos estudos no campo dos Multiletramentos e usos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC na Educação e do Letramento digital, considerando assim as mudanças ocorridas em nossa contemporaneidade, caracterizada pela multiplicidade cultural dos alunos, que se expressam e se comunicam por meio de textos multissemióticos constituídos por meio de uma multiplicidade de linguagens (fotos, vídeos e gráficos, linguagem verbal oral ou escrita, sonoridades) que produzem significados em suas vidas. Desta forma, estaremos preparando o aluno para dar continuidade aos estudos e exercer sua cidadania.

Certos de contar com a sua participação agradecemos e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Cordialmente,

APÊNDICE D - Carta de Apresentação da pesquisadora à Coordenadora do PIBID

Mariana, _____ de _____ de 2021.

Ilma Sra.

Coordenadora Institucional do PIBID-UFOP - Linguagens Midiáticas

Sou Beatriz Toledo Rodrigues, graduada em Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Ouro Preto, professora efetiva da rede estadual no município de Itabirito, secretária escolar efetiva na rede municipal de Itabirito e atualmente estou regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais - ICHS/UFOP e resido em Itabirito - MG. No Mestrado, tenho como objetivo realizar, sob a orientação do Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa, a pesquisa intitulada “**Letramento digital e ensino: um estudo sobre o uso das redes sociais na escola**”, tendo como objetivo geral investigar o uso das redes sociais em atividades de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, além de analisar qualitativamente seu impacto na construção do letramento digital e dos multiletramentos.

Nossa proposta de trabalho visa, por meio de processos investigativos, contribuir com as práticas dos professores e alunos em nossa contemporaneidade. A pesquisa de campo será qualitativa tendo como norte os estudos da Etnografia digital, e como instrumentos de coleta de dados a observação, as entrevistas semiestruturadas em que temos um conjunto de questões iniciais, podendo ser ampliadas e transformadas durante sua realização. As entrevistas também poderão ser gravadas, transcritas e transformadas em textos para análise e interpretação dos dados. Utilizaremos a observação em ambientes que promovam a aplicação de atividades remotas (por exemplo, grupos de mensagens e vídeo chamadas) com o intuito de verificar a aprendizagem e sua relação entre professores, bolsistas PIBID e alunos, nas atividades que envolvam o uso das redes sociais para fins educativos. Posteriormente, será solicitado ao professor participante a indicação de alunos para responderem à entrevista e/ou questionário.

A realização das entrevistas acontecerá única e exclusivamente de maneira remota (vídeo chamadas, e-mails, Google forms ou mensagens via aplicativos de envio de mensagem por smartphone) em dia e horário previamente combinado de acordo com a disponibilidade dos participantes. Os participantes não terão nenhum gasto e/ou ganho financeiro por participar da pesquisa.

Estaremos atentos para que essa pesquisa venha interferir o mínimo possível na rotina dos envolvidos, evitando assim causar maiores incômodos. Esclarecemos ainda, que a nossa postura será atenta e profissional, evitando assim qualquer tipo de situação constrangedora.

Ressaltamos que as informações adquiridas durante e após a pesquisa serão utilizadas para fins de elaboração de relatórios e artigos científicos para divulgação dos resultados, entretanto, nomes e informações pessoais não serão divulgados, a fim de manter a integridade do voluntário e sigilo das informações. Os dados arquivados serão guardados em mídia digital por 5 anos e incinerados após esse tempo.

Assim sendo, a finalidade desta correspondência é apresentar-me, apresentar os objetivos da pesquisa e convidá-los a participar deste trabalho. Posteriormente, de posse da relação dos sujeitos selecionados, solicitaremos autorização ao Diretor para dar início à pesquisa de campo, bem como providenciar a assinatura, por ambas as partes, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, documento que tem por objetivo esclarecer e proteger o sujeito da pesquisa e o pesquisador e manifestar o respeito à ética no desenvolvimento do trabalho.

Por fim, registramos que sua colaboração será de grande relevância não só para esta pesquisa que ora inicia, mas principalmente por oportunizar a ampliação dos estudos no campo dos Multiletramentos e usos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC na Educação e do Letramento digital, considerando assim as mudanças ocorridas em nossa contemporaneidade, caracterizada pela multiplicidade cultural dos alunos, que se expressam e se comunicam por meio de textos multissemióticos constituídos por meio de uma multiplicidade de linguagens (fotos, vídeos e gráficos, linguagem verbal oral ou escrita, sonoridades) que produzem significados em suas vidas. Desta forma, estaremos preparando o aluno para dar continuidade aos estudos e exercer sua cidadania.

Certos de contar com a sua participação agradecemos e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Cordialmente,

APÊNDICE E: CARTA DE ANUÊNCIA DA UNIDADE DE ORIGEM

ANUÊNCIA DA UNIDADE DE ORIGEM

Eu, _____ Diretor do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) estou de acordo com a realização, neste Setor, da pesquisa *Letramento digital e ensino: um estudo sobre o uso das redes sociais na escola*, de responsabilidade da pesquisadora Beatriz Toledo Rodrigues, com a finalidade de investigar o uso das redes sociais para fins educativos e o letramento digital docente e discente nas atividades de ensino e aprendizagem. A pesquisa é de abordagem qualitativa, sendo os instrumentos de coleta de dados o questionário, a entrevista semiestruturada e observação.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição proponente do presente projeto de pesquisa e assegura que dispõe de infraestrutura necessária para a garantia da execução do projeto.

Mariana, _____ / _____ /2021.

Diretor responsável do Instituto de Ciências Humanas e Sociais - ICHS

Pesquisadora responsável: _____

Assinatura

APÊNDICE F: CARTA DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Carta de Concordância da Instituição de Ensino

Eu, _____ portador do RG, nº _____, na qualidade de diretor(a) da Escola Estadual Professor Soares Ferreira autorizo a pesquisa intitulada “Letramento digital e ensino: um estudo sobre o uso das redes sociais na escola”, sob a responsabilidade da mestrandia Beatriz Toledo Rodrigues, aluna regularmente matriculada no Curso de Pós-Graduação em Educação - Mestrado da UFOP, e do professor Dr. Hércules Tolêdo Corrêa, vinculado ao Departamento de Educação da UFOP, ser realizada nas dependências desta instituição com professores e alunos. Autorizamos a observação das atividades escolares de maneira remota (devido ao isolamento social imposto pela pandemia) e a entrevista semiestruturada com os professores e alunos selecionados, visto que a entrevista será realizada de maneira remota em horário combinado entre o entrevistado e o entrevistador, para que não haja prejuízo na sua atuação.

Mariana, ____ de _____ 2021.

Nome Completo
Diretor da Instituição de Ensino

Carimbo da Instituição de Ensino

Consentimento

Eu _____ Diretor(a) da Escola Estadual Professor Soares Ferreira li e entendi as informações precedentes e estou consciente dos direitos, responsabilidades, riscos e benefícios que a pesquisa implica, concordo em autorizar a participação da instituição sabendo que receberei uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Mariana, _____ de _____ 2021.

Nome Completo
Diretor da Instituição de Ensino

APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO AOS
PROFESSORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – TCLE

Prezado(a) Professor(a),

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Letramento digital e ensino: um estudo sobre o uso das redes sociais na escola”, que será realizada pela Mestranda em Educação Beatriz Toledo Rodrigues, sob a orientação do Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa e apresentada à Banca de Defesa para obtenção do título de Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Ouro Preto. O objetivo geral da pesquisa é investigar o uso das redes sociais digitais e o letramento digital docente e discente nas atividades de ensino e aprendizagem.

A proposta de trabalho visa, por meio de processos investigativos, contribuir para a formação docente e discente no contexto digital atual. A pesquisa de campo será de abordagem qualitativa. A coleta de dados será realizada de maneira remota, em decorrência da pandemia da Covid-19, sendo assim serão coletados dados através de entrevistas semiestruturadas com questões possíveis de serem ampliadas ao longo da pesquisa, questionário e etnografia digital (observação em ambiente digital, onde há interação entre os participantes). Esses dados serão gravados, transcritos e transformados em textos para análise e interpretação dos dados.

Os entrevistados não terão nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa. Todos os dados desta pesquisa serão armazenados em arquivo pessoal da pesquisadora, responsável pela pesquisa e serão incinerados após cinco anos.

Por se tratar de observações e narrativas, o risco inclui a revelação da identidade do voluntário da pesquisa, contudo, todos os cuidados serão tomados buscando garantir o anonimato dos participantes. Somente os responsáveis pelo projeto terão acesso às informações que serão utilizadas apenas para os fins desta pesquisa.

Os participantes estarão livres para se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Os resultados finais serão apresentados em forma de uma **Dissertação e/ou artigos científicos**.

Durante a realização da entrevista, o participante poderá se sentir desconfortável em responder alguma pergunta, porém, poderá se recusar a responder qualquer pergunta e estará livre para interromper a entrevista sem qualquer prejuízo.

A entrevista será realizada em horário combinado, de maneira remota, por meio de ferramentas digitais, entre o entrevistado e o entrevistador, para que não haja prejuízo na sua atuação. O entrevistado tem liberdade para esclarecer qualquer dúvida que possa surgir em qualquer fase da pesquisa, através dos seguintes contatos:

Atenciosamente,

Finalmente, tendo compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a sua participação voluntária no mencionado estudo e estando conscientes dos direitos, responsabilidades, riscos e benefícios que esta participação implica, o entrevistado concorda e autoriza sua participação, com consentimento sem que para isso tenha sido forçado ou obrigado.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, Professor da Escola Estadual Soares Ferreira, disponho-me a contribuir no que for preciso com a pesquisa intitulada: “Letramento digital e ensino: um estudo sobre o uso das redes sociais na escola”, sob a responsabilidade da discente Beatriz Toledo Rodrigues, aluna regularmente matriculada no Curso de Pós-graduação em Educação – Mestrado da Universidade Federal de Ouro Preto, e do orientador Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa.

Estou ciente da proposta de pesquisa que será aplicada e de acordo que a pesquisa não trará prejuízo para minhas atividades profissionais. Estou ciente da liberdade para recusar a participar ou retirar meu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo. As informações obtidas serão utilizadas somente para fins de pesquisa e somente a discente e seu orientador terão acesso às informações.

Mariana, ____ de _____ de 2021.

Assinatura - Nome Completo Professor

E-mail:

Telefone:

APÊNDICE H: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO AOS
BOLSISTAS PIBID

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – TCLE

Prezado(a) Bolsista PIBID,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Letramento digital e ensino: um estudo sobre o uso das redes sociais na escola”, que será realizada pela Mestranda em Educação Beatriz Toledo Rodrigues, sob a orientação do Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa e apresentada à Banca de Defesa para obtenção do título de Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Ouro Preto. O objetivo geral da pesquisa é investigar o uso das redes sociais digitais e o letramento digital docente e discente nas atividades de ensino e aprendizagem.

A proposta de trabalho visa, por meio de processos investigativos, contribuir para a formação docente e discente no contexto digital atual. A pesquisa de campo será de abordagem qualitativa. A coleta de dados será realizada de maneira remota, em decorrência da pandemia da Covid-19, sendo assim serão coletados dados através de entrevistas semiestruturadas com questões possíveis de serem ampliadas ao longo da pesquisa, questionário e etnografia digital (observação em ambiente digital, onde há interação entre os participantes. Esses dados serão gravados, transcritos e transformados em textos para análise e interpretação dos dados.

Os entrevistados não terão nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa. Todos os dados desta pesquisa serão armazenados em arquivo pessoal da pesquisadora, responsável pela pesquisa e serão incinerados após cinco anos.

Por se tratar de observações e narrativas, o risco inclui a revelação da identidade do voluntário da pesquisa, contudo, todos os cuidados serão tomados buscando garantir o anonimato dos participantes. Somente os responsáveis pelo projeto terão acesso às informações que serão utilizadas apenas para os fins desta pesquisa.

Os participantes estarão livres para se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Os resultados finais serão apresentados em forma de uma **Dissertação e/ou artigos científicos**.

Durante a realização da entrevista, o participante poderá se sentir desconfortável em responder alguma pergunta, porém, poderá se recusar a responder qualquer pergunta e estará livre para interromper a entrevista sem qualquer prejuízo.

A entrevista será realizada em horário combinado, de maneira remota, por meio de ferramentas digitais, entre o entrevistado e o entrevistador, para que não haja prejuízo na sua atuação. O entrevistado tem liberdade para esclarecer qualquer dúvida que possa surgir em qualquer fase da pesquisa, através dos seguintes contatos:

Atenciosamente,

Finalmente, tendo compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a sua participação voluntária no mencionado estudo e estando conscientes dos direitos, responsabilidades, riscos e benefícios que esta participação implica, o entrevistado concorda e autoriza sua participação, com consentimento sem que para isso tenha sido forçado ou obrigado.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, bolsista do PIBID – UFOP - Área Letras, disponho-me a contribuir no que for preciso com a pesquisa intitulada: “Letramento digital e ensino: um estudo sobre o uso das redes sociais na escola”, sob a responsabilidade da discente Beatriz Toledo Rodrigues, aluna regularmente matriculada no Curso de Pós-graduação em Educação – Mestrado da Universidade Federal de Ouro Preto, e do orientador Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa.

Estou ciente da proposta de pesquisa que será aplicada e de acordo que a pesquisa não trará prejuízo para minhas atividades profissionais. Estou ciente da liberdade para recusar a participar ou retirar meu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo. As informações obtidas serão utilizadas somente para fins de pesquisa e somente a discente e seu orientador terão acesso às informações.

Mariana, ____ de _____ de 2021.

Assinatura - Nome Completo Bolsista

E-mail:

Telefone:

APÊNDICE I: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR(A)

Saudações Iniciais

Sobre as TDICS e o ensino remoto

- 1- Quais recursos e/ou ferramentas digitais você utilizava em seu cotidiano e que hoje fazem parte de sua rotina escolar?
- 2- Como conciliar as necessidades dos alunos diante de um contexto de ensino remoto e das desigualdades existentes?
- 3- Como foi sua adaptação ao contexto do ensino remoto? Quais ferramentas, recursos digitais você precisou aprender e/ou aprimorar o uso durante o ensino remoto?
- 4- Você já participou de alguma formação continuada, incluindo cursos de curta, média ou longa duração para os usos das tecnologias digitais no contexto educacional? Se sim, fale dessa experiência.
- 5- Como você avalia sua experiência enquanto supervisora de um programa de formação docente em um contexto de ensino remoto? Qual a maior dificuldade nesse contexto?

Sobre as redes sociais e o letramento digital

- 6- Você utiliza as redes sociais dentro ou fora da escola com os alunos? Quais? Fale sobre isso.
- 7- Você produz ou já produziu conteúdos educativos para as redes sociais? Se, sim quais? Teve alguma dificuldade?
- 8- Em sua opinião, o uso das redes sociais contribui para sua prática e formação docente? Por quê?
- 9- Em sua opinião, as práticas de leitura e escrita realizadas nas redes sociais podem contribuir para a formação do aluno? De que maneira? Você tem alguma experiência que possa ser narrada?
- 10- Como o uso das redes sociais na escola pode contribuir para a diversidade linguística e a multiplicidade semiótica de textos que circulam na sociedade?
- 11- Em sua opinião, o que os professores ainda não sabem e o que pode ser feito para ajudá-los a promover o uso das redes sociais em sala de aula e na escola?
- 12- Como devemos repensar e incluir propostas de leitura e produção textual nos meios digitais, considerando a multimodalidade presente nesses ambientes?
- 13- Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao seu depoimento?

APÊNDICE J: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS BOLSISTAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM

Saudações Iniciais

Sobre formação docente, TDIC e o ensino remoto

1. O que o motivou a ser professor?
2. Por que você quis participar do PIBID “Linguagens Midiáticas”?
3. Na universidade, você utilizava as TDICS antes da pandemia? E durante? Conte sobre sua relação entre tecnologias digitais e estudos durante o ensino remoto.
4. Como tem sido a experiência de ser bolsista de um programa de formação docente em um contexto de pandemia, de ensino remoto? Qual a maior dificuldade nesse contexto?
5. Como tem sido a experiência de ser um aluno de licenciatura em um contexto de pandemia, de ensino remoto? Qual a maior dificuldade nesse contexto?

Sobre as redes sociais e os multiletramentos

6. Você utiliza as redes sociais? Se sim, quais e para quais finalidades?
7. Há quanto tempo faz uso dessas redes? Como você aprendeu a usar as redes sociais?
8. Você acha que as redes sociais podem contribuir em algum aspecto para sua formação docente? Fale um pouco sobre isso.
9. Que tipo de textos e mídias (fotografias, comentários, memes, vídeos) você produz e consome nas redes sociais?
10. Você acredita que as redes sociais podem contribuir para melhorar a aprendizagem dos alunos? Por quê?
11. Como você avalia sua experiência docente no projeto PIBID em um contexto remoto? Você teve dificuldade de produzir textos em ambientes digitais ou de manusear ferramentas digitais ao longo das atividades do projeto?
12. Como o uso das redes sociais na escola pode contribuir para a diversidade linguística e a multiplicidade semiótica de textos que circulam na sociedade?
13. Em sua opinião, o que os professores ainda não sabem e o que pode ser feito para ajudá-los a promover o uso das redes sociais em sala de aula?
14. Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao seu depoimento?

Agradecimentos

ANEXOS

ANEXO A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa da UFOP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO	
---	--

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Assinado por:

(Coordenador(a))

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, PROPP, Centro de Convergência, Campus Universitário
Bairro: Morro do Cruzeiro **CEP:** 35.400-000
UF: MG **Município:** OURO PRETO
Telefone: (31)3559-1368 **E-mail:** cep.propp@ufop.edu.br

Página 08 de 08

Fonte: Adaptado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP - Plataforma Brasil. Disponível em: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf> Acesso em 22 de mar. de 2021.