

Construindo presenças e afeto em ambientes remotos: considerações sobre a formação docente no Pibid/UEG/inglês/Anápolis e a relação presença-ausência

Building presence and affective spaces online meetings: some
considerations about teacher education in Pibid/UEG/inglês/Anápolis on
dealing with absence

Barbra Sabota  0000-0002-3100-259X  3971621982615145
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Luiza Maria de Melo Borges  0009-0003-7148-7872  7904743287218572
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Resumo: Entre 2020 e 2022, estivemos envolvidas em um projeto de formação de professores/as de língua inglesa com fomento federal: o Pibid (Programa Institucional de Iniciação à Docência). Concomitante aos desafios encontrados com a desenvolvimento do projeto, tivemos de enfrentar a questão da ausência-presença gerada pela forçosa realização das reuniões on-line, devido a Pandemia de Covid-19. Neste texto, discutimos como um grupo de professoras conseguiu construir relações de afeto, apoio, amizade e colaboração a despeito da distância física imposta pela suspensão de atividades presenciais no período. Em uma roda de conversa, retomamos algumas das impressões das participantes sobre o que aprenderam e, em análise, demonstramos como foi possível criar laços, aprender juntas sobre a docência e superar lacunas emocionais mesmo reunidas remotamente.

Palavras-chave: Formação docente. Letramento crítico. Educação Linguística Crítica. Pibid.

Abstract: Between 2020 and 2022, we were involved in a funded English language teacher education project: Pibid (Institutional Program for Teaching Initiation). Concomitant with the challenges encountered with the development of the project, we had to face the issue of absence-presence generated by the forced holding of online meetings, due to the Covid-19 Pandemic. In this text, we discuss how a group of teachers managed to build relationships of affection, support, friendship and collaboration despite the physical distance imposed by the suspension of face-to-face activities during the period. In a conversation round of debate, we resumed some of the impressions of the participants about what they learned and, in analysis, we demonstrated how it was possible to create bonds, learn together about teaching and overcome emotional gaps even when gathered remotely.

Keywords: Teacher education. Critical literacy. Critical Language Education. Pibid.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (doravante Pibid) é uma oportunidade única e marcante de formação docente. Em tempos de pandemia, este impacto em nossas experiências foi ainda mais acentuado representando uma oportunidade de recalcular rotas, ressignificar o que entendemos por aprender e ensinar, agora tendo como meio de encontro o ambiente virtual.

Neste artigo, refletimos sobre a formação docente no Pibid da Universidade Estadual de Goiás (UEG) dentro do subnúcleo de Língua Inglesa na cidade de Anápolis, vivenciada no período de outubro de 2020 a março de 2022. Mais especificamente, objetivamos discutir as impressões de um grupo de professoras em formação sobre o Pibid, suas expectativas e descobertas vivenciadas no programa. Argumentamos que, por meio de ações visando desenvolver o letramento digital crítico e o letramento afetivo foi possível construir laços de proximidade, afeto, colaboração e amizade entre nós ao longo dos dezoito meses do projeto ressignificando a relação presença-ausência entre nós

Nosso subnúcleo era composto por oito acadêmicas do curso de Letras da Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Júnior (CSEH Nelson de Abreu Jr.) da UEG. Dispomos também da parceria com a professora supervisora atuante no Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) Gomes de Souza Ramos, na cidade de Anápolis e da coordenadora de núcleo, docente da UEG, que também era responsável pelo subnúcleo Inglês/Anápolis.

Ao longo do período do Pibid, houveram reuniões semanais a fim de a) discutir textos teóricos e aprender a propor leituras críticas a partir deles; b) elaborar materiais e planejar aulas de inglês sob o viés crítico a partir da multimodalidade; c) aprender a fichar e problematizar textos multimodais; d) aprender a produzir textos acadêmico-reflexivos (tais como portfólios, cartas e relatos reflexivos); e) propor e planejar ações (tais como: oficinas de leitura multimodal; postagens em um perfil de *Instagram* criado para divulgar nossas ações; participação em eventos, *podcasts* e similares; entre outras.)

Como se vê, foram várias as atividades desenvolvidas, o que nos trouxe muitas descobertas e aprendizagens. Contudo, uma de nossas maiores conquistas foi a construção de um ambiente de escuta sensível, acolhimento e de esperançamento remotamente distantes, mas afetivamente conectadas, como discutimos ao longo deste artigo.

Este texto, que ora se apresenta como artigo, foi iniciado como uma das produções escritas do projeto. A bolsista que coautora a publicação o produziu como relato de experiência acadêmica submetido ao final da vigência do programa como requisito parcial

de registro de sua participação no edital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) n. 02/2020. Sua coordenadora, que também assina o texto, orientou o planejamento da pesquisa e a produção do relato. Uma vez percebendo a qualidade da discussão tecida pela discente, propôs que juntas construíssem este capítulo que encerra a participação delas no referido programa. Na construção do texto, as discussões foram ampliadas e redimensionadas para o objetivo em questão.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa interpretativista (MOITA LOPES, 1994), haja vista que nos colocamos intrinsecamente imbricadas com o material empírico gerado e estudado, a fim de marcar nosso olhar para os relatos obtidos a partir da realização de uma roda de conversa entre as participantes do Pibid/Inglês/Anápolis que puderam estar presentes no dia da gravação. O roteiro da conversa foi pensado e organizado pelas autoras deste texto, em conjunto. À época julgamos mais conveniente a não participação da coordenadora na gravação da roda de conversa para que as pibidianas (como nos referimos às bolsistas ao longo das reuniões e ações do programa) pudessem se sentir ainda mais confortáveis para compartilhar suas emoções sobre a vivência no Pibid. Portanto, participam da gravação Luiza (a autora deste texto) e cinco pibidianas referidas aqui pelos pseudônimos: Alora, Lúcia, Carol, Noêmia e Veganah. A gravação da roda de conversa remota via *Google Meet*¹, se deu por meio do próprio aplicativo após o consentimento das participantes. Durante a roda de conversa, foram apresentados tópicos para debates que abrangeram desde as expectativas do início do programa à avaliação pessoal diante do encerramento das atividades. Também foram discutidas a sala de aula virtual, a formação docente digital e a sala de aula física como espaço escolar

1 Pibid e formação docente em contexto pandêmico: algumas problematizações

O Pibid propicia espaços de interação importantes para a formação docente, pois os(as) alunos(as) de licenciatura têm a oportunidade de se relacionar com atividades práticas desde o início do curso. O programa possibilita o fortalecimento de parcerias entre universidades e as escolas da educação básica. Esta convivência e parceria são importantes para que os(as) professores(as) em formação não se aflijam com a disparidade entre teoria aprendida na faculdade e a prática profissional. É necessário conviver para entender as

¹ Esta roda de conversa ocorreu em 02 de fevereiro de 2022 no formato digital. Foi hospedada e gravada na plataforma *Google Meet*. Teve duração total de 01 horas e 32 minutos e foi parcialmente transcrita para a elaboração do relato.

dificuldades e os potenciais educacionais de contextos locais. Isto implica dizer que o programa contribui para uma formação amparada em aspectos observados e vivenciados com o apoio e a supervisão de professores(as) disponíveis para contribuir com seu crescimento acadêmico-profissional, como discutem Silvestre e Sabota (2022).

Para Jordão e Buhner (2013), a atuação em sala de aula do(a) licenciando(a), na condição de professor(a) em formação, é uma arena de conflitos. O conflito, considerado pelas autoras como essencial para o amadurecimento dialógico dos pontos de vista, favorece a percepção da complexidade dos contextos e proporciona a busca de soluções contingenciais para as situações enfrentadas, o que culmina em mais possibilidades de crescimento pessoal e profissional. A práxis docente é, então, o momento propício para intervir na formação e auxiliar o(a) estudante em sua transição para docente atuante na rede básica de ensino. Por isso, estar em sala de aula ainda durante a graduação é fundamental para a licenciatura.

Contudo, este edital de Pibid foi desenvolvido em um momento que coincidiu com a suspensão das atividades presenciais nas escolas, em decorrência da pandemia de Covid-19 deflagrada pela OMS em março de 2020. As atividades presenciais foram retomadas apenas em outubro de 2021 – com a vacinação completa das bolsistas. Portanto, houve um longo hiato em que as atividades escolares foram desenvolvidas remotamente, como discute Sabota (2021). Em nosso contexto, Anápolis, uma cidade urbana no interior de Goiás, as atividades remotas afetaram diretamente os espaços de interação, haja vista que tanto as ações na escola parceira quanto às reuniões do grupo de estudo tiveram que ser realizadas remotamente, intermediadas por tecnologias.

O uso de tecnologias no cenário educacional já era uma realidade antes mesmo da pandemia, pois o letramento digital era apontado como imperioso para um futuro próximo. Mattos (2019) explica que a tecnologia tem influenciado todas as nossas práticas sociais, pois cada vez mais nos vemos envoltos(as) em situações cotidianas que envolvem o uso de algum dispositivo digital, sobretudo com acesso à internet. Assim, ao mesmo tempo que as tecnologias digitais integram nossas existências e realidades, elas também transformam “nossa maneira de ser e estar no mundo, nossas formas de compreendê-lo e, portanto, nosso conhecimento” (MATTOS, 2019, p. 152), podendo representar um cenário de inclusão ou exclusão social. Por isso, a exemplo do que discute a autora, defendemos que o letramento crítico deve avançar também por caminhos digitais.

Durante o período que trabalhamos na educação remotamente, tanto na universidade como nas escolas convivemos com aplicativos, plataformas e mídias impensadas até então. Ribeiro (2021), ao lembrar como interagimos com esses recursos digitais ao longo da pandemia, nos convida a refletir sobre o quanto aprendemos e como essas mesmas mídias podem ser incorporadas ao nosso ensino, uma vez que tivemos a oportunidade de aprender a usá-las e, mais do que isso, refletir sobre suas possibilidades e contribuições para o ensino.

Esta discussão, para a autora, mostra como experienciamos, em alguns contextos², ações de letramento digital crítico que podem permanecer e serem aprimoradas no período pós-pandêmico.

O momento vivido exigiu uma ação rápida para que nos adaptássemos a esta realidade e manter o que nos era caro como docentes: a colaboração, a proximidade, o afeto. Na época, diversas transmissões ao vivo – *lives* – e canais em plataformas de *streaming* foram criadas³ por parte de universidades e grupos de estudo/pesquisa a fim de promover ciência acessível. Entre temas debatidos de nosso especial interesse estão o cenário atual da educação e o compartilhamento das ações de letramento digital crítica desenvolvidas com esta finalidade.

Como ressaltam Ribeiro (2021) e Sabota (2021), as *lives* acadêmicas registraram o esforço das universidades públicas de produzir saberes relevantes em meio a um momento de incerteza a despeito de recebermos constantes acusações de grupos de extrema direita de que estávamos de ‘braços cruzados’. A produção de livros, como este, e de vários artigos em periódicos científicos sobre as atividades acadêmicas desenvolvidas em 2020 e 2021 atestam como estivemos tão engajados(as), como sempre estivemos, em atender a sociedade em suas demandas.

Este foi um marco temporal importante para a reflexão de futuras gerações de professores(as). Afinal por meio dos compartilhamentos on-line foi possível entender um pouco mais a dimensão do cenário que se formava. Para além disso, foram espaços em que pudemos pensar nas consequências da suspensão de atividades escolares presenciais, nas desigualdades de condição de acesso à escola e espaços educativos, tanto presenciais quanto virtuais, nas aprendizagens promovidas e nos *déficits* gerados os quais ecoarão e deverão ser enfrentados nos próximos anos. Aprendemos tanto com a nossa própria vivência quanto a

² A autora, em seu artigo, ressalva que poder experienciar esses recursos, retratou, em muitos casos, condições de sacrifício profissional e acentuou o cenário de desigualdades já presentes também no cenário educacional.

³ Vários exemplos poderiam ser citados para destacar a importância dessas ações. Destacamos aqui o canal do Grupo de Estudos em Linguística Aplicada em Questões do Sertão Alagoano – GELASAL (<https://www.youtube.com/channel/UCYLEXPcgoLrFWlzeb1sITJw>), o canal do Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras – GEELLE (<https://www.youtube.com/c/DanielFerrazGEELLE>), a lista de programas – *playlist* – de Eventos de Linguística do canal do Programa de Pós graduação em Letras da UFPR (<https://www.youtube.com/c/PosGraduacaoemLetrasUFPR>), o canal do Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens – GECAL (<https://www.youtube.com/channel/UcxxvfFhqWtqio0DZ5LGLLVg/featured>) e o canal do Laboratório de Mídias Interativas do Programa de Pós Graduação em Educação Linguagem e Tecnologias – LIM/PPG-IELT UEG (https://www.youtube.com/channel/UCW2cAERga_-Apuvv2X1QUKg), que foi produzido por nossa unidade CSEH Nelson de Abreu Jr.

dos outros, pois como expõem Faria e Sousa (2021, p. 48), o diálogo entre pares proporciona a oportunidade de “pensar com o(a) outro(a), a partir das experiências uns(umas) dos(as) outros(as), unindo forças na luta por uma educação democrática”. Nesse sentido, percebemos que o letramento digital crítico nos permitiu produzir, distribuir, acessar e debater conteúdos relevantes por meio de tecnologias digitais possibilitando que a aprendizagem ocorresse mesmo em contexto remoto. Conseguimos alcançar debates tecidos em diferentes regiões do país (e do mundo) e adaptar a nossos contextos buscando religar o global com o local, fator tão importante atualmente. Esse diálogo tecido virtualmente nos aproximou de pesquisadores(as) e contextos outros, a despeito da distância geográfica.

2 Expectativa e realidade: construindo saberes crítico decoloniais na formação docente

Em março de 2020, o alto índice de contaminação de coronavírus e de mortes causadas por este forçou o fechamento dos espaços físicos presenciais. A insegurança social alastrou-se para todas as áreas da sociedade. Por isso, quando iniciamos nossas vivências no Pibid, sentíamos também a vida confusa, insegura, solitária e fragmentada que a pandemia global impôs aos indivíduos. Na roda de conversa, sentimos ecoar a aflição quanto à *performance* em sala de aula (tanto presenciais quanto remotas), a incerteza sobre a formação docente em si e sobre os desdobramentos do contexto remoto quando do retorno ao presencial.

Logo no início da roda de conversa, buscamos ouvir a motivação, as expectativas e os sentimentos de cada uma ao entrar no programa. Todas possuíam expectativas de aperfeiçoamento por já terem relatos de como o programa afetou outros(as) docentes em formação. No entanto, elas compartilharam também as inseguranças que sentiram em face das adversidades surgidas a partir do contexto pandêmico. Isso é sentido no diálogo entre Alora e Carol:

[1] Alora: ...Eu senti que a gente estava no mar. Do nada, a baleia aparece e a gente vê a baleia nos textos. Você lembra disso? E aí eu sentia desse jeito. Eu ficava... gente, cadê minha baleia? Minha baleia não ‘tá vindo. Não tá aparecendo. E eu ficava perdida e eu pensava... meu Deus o que eu estou fazendo aqui? Por que eu entrei? Cadê aquela coisa, sabe? Que faz a gente ver que... é, realmente, eu estou aqui, eu estou entendendo, eu tô fazendo parte. Eu não sentia que fazia parte ainda. Eu vi algumas pessoas comentando, comentando... E eu não tinha toda a visão que a gente ia entrar na sala de aula ainda, por conta da

pandemia. Eu achei que a gente ia entrar nunca em sala de aula. Nunca. [Isto] Foi nos primeiros três meses: Outubro, novembro, dezembro [de 2020]. Achei que a gente não ia entrar. E aí foi o que me deixou mais assustada.

Carol: Mas foi legal que a gente foi compartilhando, porque eu achava que era uma insegurança só minha. Conforme a gente foi partilhando, vimos que tá todo mundo no mesmo barco

Alora: É exatamente isso que eu senti também. Igual falam uma frase aí da pandemia, dizendo que tá todo mundo no mesmo barco. Não está. Cada um tá num barquinho e tem uns outros no iate. Mas a gente estava realmente naquele barquinho e remando
(Roda de conversa, 02 fev. 2022).

A baleia metaforizada é uma referência a *Moby Dick* (MELVILLE, [1851] 2020). No romance, o marinheiro Ishmael dedica-se à caça de uma baleia branca e, por isso, navega em alto mar. Na época, enfrentávamos um mar de dificuldades para nos adaptarmos ao ambiente virtual e nossa *caça* era para encontrar um lugar de pertencimento dentro do grupo. Para tanto, procuramos respostas em nossas leituras e em nossos debates.

Na roda de conversa, foi possível notar que algumas tiveram mais dificuldades em se situar inicialmente. A adaptação foi um processo diferente para todas, afinal foram momentos de grandes incertezas e cada uma de nós, professoras e pibidianas, buscava a seu modo ressignificar suas ações, suas buscas por aprimoramento. Assim, nos pareceu muito pertinente a metáfora dos barcos, pois houve momentos que cada uma sentiu-se sozinha a navegar pelo mar. Para nós, era importante nos sentirmos pertencentes ao grupo para realizar bem nossas ações pedagógicas.

Em um segundo momento, ainda na roda de conversa, a pibidiana Carol apontou que a falta de um espaço físico dificultou a interação do grupo e que, por isso, sentiu falta dos debates presenciais. Em suas palavras:

[2] Carol: E uma coisa que eu sinto muita falta foi o nosso contato, o nosso Pibid físico. Essa falta de contato físico, sem dúvida, nos prejudicou muito como grupo. Porque eu acredito que apesar da gente ter criado afetos, apesar da gente ter o nosso contato, ter um olhar diferente sobre os colegas do Pibid, se tivesse sido presencialmente, nós estaríamos muito mais solidificadas como grupo. (Roda de conversa, 02 fev. 2022).

Essa fala reforça uma crença que parece bastante comum: a de que interações mais verdadeiras só podem ocorrer em espaços físicos presenciais. Isto porque, no espaço virtual, nossos corpos são escondidos atrás de uma câmera (não raras às vezes, desligada) e um microfone (grande parte do tempo, mutado), o que pode implicar em uma demora até que a segurança para interagir nestes espaços se estabeleça. A transferência de um espaço físico para um virtual gerou em nós o sentimento de incompletude, já que os corpos não são vistos claramente. Daí a ideiação de que relacionamentos poderiam ser melhor construídos se todas as ações fossem presenciais.

É importante lembrar que a dificuldade de adaptação foi generalizada, não apenas em nosso entrosamento, mas de situar-se com todo o novo contexto de aulas intermediadas por tecnologia. Ressalta-se que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) apesar de operar remotamente não é o mesmo que Ensino a Distância (EAD). Camargo (2021) explica que o ERE se assemelha mais a um modelo presencial virtualizado, haja vista que estudantes e docentes necessitam estar conectados simultaneamente em videoconferência. Assim, o que aconteceu em primeiro momento foi uma tentativa de transferir o espaço físico da sala de aula para um espaço virtual.

A escola parceira buscou adaptar-se e buscou alternativas para suas ações pedagógicas. Por causa das dificuldades de horário e limitações, vivenciamos poucas aulas em sala física, apenas em meados de outubro de 2021, quando nossa vacinação foi viabilizada e conhecemos a escola presencialmente.

Neste meio tempo, interagimos com a escola parceira de diversas maneiras. Acompanhamos as aulas intermediadas por tecnologia e realizamos oficinas de leitura e produção de textos multimodais, seguindo a BNCC e as orientações da Secretaria da Educação do Estado de Goiás, sem abdicar do letramento digital crítico por meio da multimodalidade. Também auxiliamos no desenvolvimento de outras atividades docentes importantes como a curadoria de materiais e produção de atividades.

No entanto, as colegas ainda relataram uma sensação de incompletude, também ao fortalecimento da agência do professor, como explica Duboc. Para a autora, “o senso de pertencimento a uma rede ou comunidade profissional [se estabelece] como pré-condição para a constante construção de repertórios bem como o próprio fortalecimento da agência do professor.” (DUBOC, 2018, p.14).

Em seus depoimentos, Lúcia e Carol externam associaram a ausência com a insegurança que sentiam ao final do programa:

[3] Lúcia: Tenho uma sensação de ausência, no sentido de perceber que as aulas são mais curtas, a gente percebe que, realmente, o contexto afetou muito a relação ensino-aprendizagem. Tanto nossa, pibidianas,

como dos alunos que a gente deu aula. Então eu acho que faltou. Tem uma ausência de mais contato, mais participação, de mais preparação geral das aulas... no sentido de que sempre dá para melhorar. Mas eu acho que isso tem a ver com o contexto geral, né. (Roda de conversa, 02 fev. 2022).

[4] Carol: O que o Pibid de fato me afetou foi essa questão de ter uma visão crítica sobre tudo...Tudo isso cumpriu minhas expectativas e muito mais. Agora, colocar tudo isso em prática, na sala de aula, foi a falha que tem. Essa vontade de quero mais é a vontade de poder aplicar tudo isso que aprendi, isso faltou. (Roda de conversa, 02 fev. 2022).

É possível perceber nas falas ora retratadas que, apesar da discussão de textos sobre letramento crítico – cujas premissas apontam para a compreensão do contexto como potencial transformador das realidades a partir da leitura de si, do outro e do mundo (MENEZES DE SOUZA, 2018; DUBOC, 2019; JORDÃO, 2018; RIBEIRO, 2021) – e sobre epistemologias pós-estruturalistas e decoloniais (SABOTA, 2021) que apontam para a necessidade de ruptura com expectativas irreais, padrões ideais a fim de combater desigualdades e promover um oportunidades de escuta sensível e espaços de fala não hierarquizados (SILVESTRE, 2017), as pibidianas ainda mantiveram em suas mentes as expectativas de perfeição e a completude. Isso talvez nos ajude a pensar que mais espaços de leitura e discussão sobre essas perspectivas precisam ser criados nas licenciaturas para que haja um rompimento com as estruturas macro de poder que formatam o pensamento acadêmico dentro de uma lógica moderno colonial que ressalta aquilo que falta, que não foi atingido (tendo como meta um produto padrão) em detrimento de uma sensação de ter conseguido o máximo possível considerando o contexto e as limitações, valorizando o que foi aprendido com a vivência (tendo como meta o processo em construção).

Pelos depoimentos das pibidianas, é possível perceber que as leituras foram feitas e que o esforço de torná-las vivências existe, apesar de ainda não se sentirem livres da opressão da completude. Vemos uma amostra disso quando Lúcia retoma a palavra e afirma que encontrou parte da resposta para a ausência que sente:

[5] Lúcia: Eu acho que até encontrei mais ou menos a resposta da ausência que estava falando. É justamente isso de teoria e prática... Bem no início, que foi a palestra de abertura que uma professora falou... A gente atinge um estágio bom de professor, de docentes, quando a gente consegue fazer isso melhor, a teoria e prática. (Roda de conversa, 02 fev. 2022).

Ao relembrar a palestra de abertura do PIBID, com a professora Kátia Curado ocorrida em 08 de outubro de 2020, Lúcia mostra que percebe a expansão do que é texto, haja vista que a palestra on-line é citada como fonte teórica. Nesse sentido, o propósito do PIBID é justamente a possibilidade de refletir a relação integrada entre teoria e prática, ou seja, não devem ser entendidas de forma dissociativa, como se a teoria pertencesse ao espaço da universidade e prática à escola. Para a palestrante, assim como para Jordão (2018), é mais adequado vê-las de modo associativo:

Acredito que a “prática docente” precisa estar conectada ao “pensamento teórico”. Uso aspas aqui porque acho melhor pensar em termos de práxis, ou seja, de que a teoria é uma prática e a prática, uma teoria. Assim, para plagiar o “poetinha”, teorizar uma coisa e praticar outra não seria uma incoerência apenas, seria uma grande hipocrisia (JORDÃO, 2018, p. 67).

Desse modo, podemos entender esta compreensão por parte das pibidianas estava ainda em processo o que nos deixa esperançosas quanto ao objetivo do projeto de nosso subnúcleo que visava discutir letramento crítico e a decolonialidade não apenas em contexto de leitura e produção textual multimodal (objetivo para a ação na escola), mas sobretudo de formação docente (objetivo para a ação com as pibidianas).

3 Emoções e afetos na formação docente em contexto remoto: relação presença ausência

Desde que iniciamos nossas ações no PIBID, sabíamos da necessidade de utilizar diferentes ferramentas digitais e de nos adaptar às tecnologias, afinal, além de este ser um dos focos do projeto do Núcleo Pibid/Inglês/UEG, enfrentávamos, como já dissemos um período de suspensão de atividades presenciais. Ademais, convivemos em uma sociedade digital, portanto, era de se inferir que o cenário virtual não iria nos surpreender. Contudo, entender a relação das tecnologias digitais e o ambiente escolar foi mais árduo do que imaginávamos, afinal, não foi fácil fazer o deslocamento dos espaços físicos para o virtual. Vejamos como Noêmia pensa a relação no espaço virtual:

[6] Noêmia: Às vezes, eu acho que essa questão do on-line te deixa muito travado, às vezes...Às vezes, eu não conseguia dialogar sobre o assunto, muitas coisas ficavam muito limitadas, como o tempo. Enfim,

mas apesar de tudo isso, eu acho que foi uma construção extremamente construtiva. (Roda de conversa, 02 fev. 2022).

Foi construtivo poder utilizar as tecnologias de forma crítica e colaborativa em sala de aula. No contexto escolar, estávamos acostumadas com a proibição dos eletrônicos. A tecnologia em sala de aula chegava a ser vista como algo que distraia os(as) alunos(as). Após as ações do programa, o grupo percebia que existem diversas formas de usá-las em sala de aula, como expressa Alora:

[7] Alora: Ver que a gente pode implementar isso na sala de aula foi uma coisa interessante, né? Com as TDIC [Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação] na sala de aula, deu para fazer uma imersão ainda melhor, usar a tecnologia a nosso favor. Não é dizer “não, você não pode usar celular dentro da sala de aula”. Sim, você pode usar. Tem como usar e você vai fazer uso disso e vai ser a melhor aula do mundo, porque a gente vai conseguir abordar tudo o que o aluno gosta, tudo que o aluno precisa e vai ser uma aula boa. (Roda de conversa, 02 fev. 2022).

Antes da pandemia e do PIBID, as bolsistas ainda não percebiam que a tecnologia poderia ser uma aliada. Inicialmente, tiveram dificuldades em perceber isso mesmo que a discussão sobre tecnologia digital em sala de aula não fosse um assunto novo ou recente. Camargo (2021) explica que a educação a distância sempre acompanhou o Desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Apesar de ensino remoto e educação à distância serem distintos, no quesito tecnologias digitais é possível encontrar convergências. A educação deve acompanhar a evolução sociocultural da humanidade, portanto, como ferramentas sociotécnicas as tecnologias digitais devem participar do cenário educacional. Contudo, para as pibidianas, a sensação era que o mundo virtual não poderia transitar pelo mundo físico por serem espaços separados. Na roda de conversa, Lúcia ilustrou bem essa separação ao explicar que o ato de se movimentar era importante para sentir que realmente realizou algo:

[8] Lúcia: Eu gosto de movimentar, de ter que pegar um ônibus, de ter na cabeça que eu estou indo fazer alguma coisa. Porque enquanto não tem essa rotina, esse movimento... Não sei. É uma rotina, mas parece que não é a mesma sensação. Então o sentimento é um pouco de decepção. Então quando foi para presencial, e eu tive que acordar cedo... Foi toda uma movimentação, então foi muito bom ver pessoas e não só telinhas. (Roda de conversa, 02 fev. 2022).

Apesar de sentirem que os espaços eram diferentes, é fato que o mesmo corpo que senta em uma cadeira, olha para uma tela e digita também é o mesmo corpo que caminha pela sala de aula. Contudo, o deslocamento físico parecia ser imprescindível para essas acadêmicas. Para que houvesse um deslocamento epistêmico e que pudessem se apropriar de um novo modo de ensinar, nossas pibidianas pareciam carecer de um deslocamento físico-geográfico.

Este deslocamento pode ser feito a partir do letramento digital crítico, mas também de leituras sobre letramento crítico, letramentos múltiplos. A partir dessas leituras, podemos reaprender e ressignificar o que sabíamos ser uma sala de aula e entender que poderíamos estar presentes virtualmente, mesmo diante da ausência física, o que nos possibilitou uma leitura mais ampla do que é a aula em relação com o mundo.

Há uma visão muito tradicional da sala de aula como o espaço físico no qual o professor expõe e deposita conhecimento e o aluno replica as informações. Esta é uma conceituação de Paulo Freire sobre a educação bancária, em suas palavras,

[e]m lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 2013, p. 72 e 73).

A ferramenta por si só não é capaz de capacitar o docente em tecnologia e romper com a educação bancária. Sem reflexão crítica e sem investimento na formação, o que ocorre é apenas a substituição de uma ferramenta. Atualmente, essa perspectiva já foi superada em partes e são apontadas outras tendências. Sena e Farias (2021, p.52) apontam que “no campo das competências digitais, a cultura de colaboração e interação tem sido um ponto forte da educação da era digital.”

Esta percepção ocorreu em função da pandemia, mas pode ser algo que aprimoremos nos próximos anos também, haja vista o mundo densamente semiotizado e altamente pautado pelas tecnologias digitais, concordemos ou não. Carol demonstra perceber que os(as) alunos(as) estavam mudados no retorno para as aulas presenciais em outubro de 2021, e devem estar ainda mais agora depois de um tempo maior de convívio nas escolas.

[9] Carol: Eu acho que essa questão da pandemia vai deixar marcas profundas porque os meninos em sala de aula hoje não são como eles eram antes da pandemia. (Roda de conversa, 02 fev. 2022).

Em alguns momentos, ao longo do programa, foi comum lidar com a constatação de que os(as) alunos(as) da escola mantinham-se alheios durante as explicações. Contudo, pode não ter sido apenas o suporte digital (ou a precariedade a seu acesso) o responsável por isso. Afinal, o período pandêmico causou instabilidade e mexeu com as emoções de todas(as) nós. Ou seja, pelas experiências que as colegas narraram, percebemos então que o problema para a ausência que sentimos não estava somente no fato das aulas serem virtuais ou presenciais. Como discutem Gelain e Gelain (2021), a afetividade é fundamental no processo educativo e

[a]s ferramentas tecnológicas são uma conquista sem igual. Tornaram a distância um não impedimento para o encontro. Mas o encontro que experimentamos, por meio das tecnologias, é alimentado pelo quê? Os encontros repetem-se e ganham importância quando alimentados pela atenção, pelo cuidado, pelo afeto, pelo diálogo, pela alegria, pois, quando isso se faz presente, sentimos “o gosto do quero mais” e o desejo de novamente se reencontrar (GELAIN; GELAIN, 2021, p. 30).

Os sentimentos das participantes foram que, caso tivéssemos mais quantitativos de aulas presenciais, teríamos interagido mais com os alunos e isto teria oportunizado construir os relacionamentos. Contudo esta sensação não gera uma garantia. Trabalhamos com o que tínhamos ao nosso alcance. Não podemos saber como seriam nossas primeiras aulas em contexto diferente, sem uma pandemia para preocupar a todos.

Enfim, ousamos afirmar que as inseguranças sentidas foram devidamente acolhidas e amparadas pelo apoio em grupo, o que permitiu o nosso crescimento profissional e pessoal. A adaptação, mesmo que um processo doloroso, foi um importante ponto em nossa formação docente. Veganah fala sobre como foi o momento que vivenciou necessário diante de sua concepção do que é ser docente:

[10] Veganah: Mas acho que - eu não sei vocês - mas acho que essa imprevisibilidade do ensino é o que melhor define o que é ser docente. Ter que lidar com essas irregularidades da vida. A gente não sabe quando vai precisar dar uma aula on-line de novo. Se a gente vai conseguir voltar, de verdade, logo, para o presencial. E foi um preparo, mesmo que doloroso, necessário. (Roda de conversa, 02 fev. 2022).

Por isso, diante de nossas vivências, o grupo considerou-se vitorioso a despeito das dificuldades. A ausência percebida foi amenizada pelo ganho na expansão de conhecimentos. Em um momento de delicada insegurança social, o letramento digital crítico foi indispensável em nossa formação. Em tempo, as leituras sobre as perspectivas críticas e decoloniais, de um

modo geral, nos possibilitaram experienciar aprendizagens duradouras que nos acompanham no olhar para a vida na e além da sala de aula.

Considerações finais

A baleia branca de nossos estudos foi uma metáfora que ilustrou a nossa busca por pertencimento durante nossa estadia e formação docente no Pibid. Quando iniciamos o PIBID, consideramos começar apenas uma pequena aventura, mas nos deparamos com um mar de descobertas e aprendizados.

A situação à nossa frente era desafiadora, não enfrentamos apenas uma pandemia mundial. Lidamos com tecnologias digitais e com o espaço escolar virtualizado o que provou ser não apenas um desafio intelectual, mas abalou nossas emoções. Assim, um dos nossos sofrimentos foi a ausência de interação na sala de aula. Tivemos poucas oportunidades de estar com nossos(as) alunos(as) e, por isso, de conhecê-los(as) e formar vínculos amplos com eles(as).

Em nossos estudos durante o projeto, discutimos em Menezes de Souza (2019) a necessidade de reconhecer os corpos para uma educação decolonial. O ambiente virtual dificultou o nosso trabalho inicialmente, pois não era possível ver com quem falávamos, contudo, isso não inviabilizou a criação de relacionamentos. Afinal, o corpo que digita atrás de uma tela, também é um corpo que sente e dialoga. É um corpo com memórias e sentimentos, ou seja, todos possuem um local de fala. Entendemos que o espaço virtual não significa ausência. Percebemos que a falta que sentimos está na dificuldade de criar vínculos, em nos adaptar a uma nova realidade que não esperávamos enfrentar, e na dificuldade de vivenciar a prática diante da imprevisibilidade de horários e regras do contexto pandêmico.

Sáímos, portanto, com a sensação de termos vivenciado pouco a sala de aula. Cada interação na sala de aula pode ser contada na palma de uma mão. E, por isso mesmo, fechamos nossos punhos, nos segurando firmemente a essas vivências como oportunidades especiais e raras. Ainda que desafiador, o momento foi único. O enfrentamento de situações adversas também proporciona (e do fato proporcionou a todas nós) oportunidades de crescimento, por isso, sentimos tirar grande proveito. Aqui aprendemos coisas que não seriam possíveis em outros momentos, pois entendemos, antes de mais nada, sobre a necessidade de aceitar deslocamentos, de estarmos dispostas a nos adaptar e sobre a relevância de ser presente mesmo na ausência. Para nós, é importante lembrar que a formação docente é um processo constante. Devemos sempre buscar a adaptação e estarmos presentes,

mesmo quando o contexto impõe a distância, pois a imprevisibilidade também é parte do que define a atividade docente.

Agradecimentos: Agradecemos à CAPES, pelas bolsas concedidas por meio de um programa tão importante como o Pibid. Agradecemos às nossas parceiras do Pibid/Inglês/Anápolis pelas oportunidades de troca, pelo constante apoio e pelas diversas aprendizagens.

Referências

CAMARGO, Gabriel Rodrigues. Dificuldades Emergentes na implementação do Ensino Remoto Emergencial no Cenário Brasileiro. In: TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima et all. (org.). *O (re) inventar de práticas pedagógicas com as tecnologias em tempos de pandemia: da educação básica ao ensino superior*. Jundiaí: Paco Editorial, 2021. p. 23-38.

DUBOC, Ana Paula. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro in PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria (org.). *Perspectivas Críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 13-26.

FARIA, Danusa Tederiche Borges; SOUSA, Roberta Dias de. Esperançar em tempos de pandemia: Diálogos entre docentes latino-americanos in AMARO, Ivan; SANGENIS, Luiz Fernando Conde (org.). *Direito à vida, direito à educação em tempos de pandemia*. Petrópolis: ANPed, 2021. v.1

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GELAIN, Itamar Luís; GILAIN, Adriana Cavalheiri. Mais afetividade e menos tecnologia: uma brevíssima provocação sobre a arte de ensinar. In: GONÇALVES, Israel Aparecido (org.). *Educação em tempos de pandemia: desafios e perspectivas*. Joinville: Editora Areia, 2021 p. 27-32.

JORDÃO, Clarissa Menezes; BUHRER, Édina Aparecida Cabral. A condição de Aluno-professor de Língua Inglesa em discussão: estágio, identidade e agência. *Revista Educação e Realidade*, UFRS, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 669-682, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/HyfVVGJp3yZBS7fD4XrLQw7M/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 19 fev. 2022.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria (org.). *Perspectivas Críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 71-82.

MATTOS, Andreia Machado de Almeida. (Multi) letramentos e novas tecnologias: more buzzwords? In: FERRAZ, Daniel de Mello; KAWACHI-Furlan, Claudia Jotto (org.). *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 148-159.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Decolonial Pedagogies, Multilingualism and Literacies. 2019. *Revista Multilingual Margins: A journal of multilingualism from the periphery*, v. 6, n. 1, p. 09-13, 2019. Disponível em: <<https://www.multimargins.ac.za/index.php/mm/issue/view/9>> Acesso em: 20 fev. 2022.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.* v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas. *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, n. esp. 2, p. 446-460, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEsp2p446-460.

SABOTA, Barbra. Now what?! O dia em que a escola parou e as reinvenções docentes em tempos de covid. In: EGIDO, Alex et al. (org.). *Linguagens em tempos inéditos: desafios praxiológicos da formação de professoras/es de línguas*. Goiânia: Scotti, 2021. p. 37-56.

SILVESTRE, Viviane P. V. *Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID*. Campinas – SP: Pontes Editores, 2017.

SILVESTRE, Viviane.; SABOTA, Barbra. (Re)conhecer e vive(ncia)r o Pibid na formação de professoras/es: Problematizações e reivindicações. In: BARRETO, Josenilce; PESSÔA, Aline (org.). *O ensino e a formação de professores de línguas em diferentes perspectivas*. Campinas: Pontes, 2022. p. 151-172.

BARBRA SABOTA

Doutora em Letras e Linguística pela UFG, e pós-doutora em Linguística Aplicada pela UnB. Professora da Universidade Estadual de Goiás – Unidade de Anápolis de CSEH, no curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT). Coordenadora do Grupo de estudos INTEGRA.

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/3971621982615145>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3100-259X>

E-mail: barbrasabota@gmail.com

LUIZA MARIA DE MELO BORGES

Licencianda em Letras na UEG. Bacharela em Direito pela Faculdade de Direito da UFG, Bolsista PIBID 2020-2022, núcleo inglês, sob supervisão de Barbra Sabota.

Lattes ID: <https://lattes.cnpq.br/7904743287218572>

Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0003-7148-7872>

E-mail: luizammb@gmail.com