



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Ana Clara Frey de S. Thiago

**Relações '*afetoeducativas*' em ambiências *online* no Ensino Fundamental I:  
possibilidades formativas em tempos de pandemia no Complexo da Maré –  
RJ**

Duque de Caxias

2022

Ana Clara Frey de S. Thiago

**Relações '*afetoaducativas*' em ambiências *online* no Ensino Fundamental I:  
possibilidades formativas em tempos de pandemia no Complexo da Maré – RJ**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Luciana Velloso da Silva Seixas

Duque de Caxias

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

T423 Thiago, Ana Clara Frey de S.  
Tese Relações '*afetoeeducativas*' em ambiências *online* no Ensino Fundamental I: possibilidades formativas em tempos de pandemia no Complexo da Maré – RJ / Ana Clara Frey de S. Thiago - 2022.  
211f.

Orientador: Luciana Velloso da Silva Seixas

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Professores e alunos – Teses. 2. Educação – Maré (Rio de Janeiro, RJ) - Teses. I. Seixas, Luciana Velloso da Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 37.064.2

Bibliotecária: Lucia Andrade – CRB7/5272

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Ana Clara Frey de S. Thiago

**Relações '*afetoeducativas*' em ambiências *online* no Ensino Fundamental I:  
possibilidades formativas em tempos de pandemia no Complexo da Maré – RJ**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 17 de agosto de 2022.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Luciana Velloso da Silva Seixas (Orientadora)  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Luciana Pires Alves  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Mirian Maia do Amaral  
Fundação Getúlio Vargas

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Jaciara de Sá Carvalho  
Universidade Estácio de Sá

---

Prof. Dr. Aristóteles Berino  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Duque de Caxias

2022

Ao longo da nossa jornada somos marcados por uma diversidade de sensações que nos afetam e acabam por nos constituir como sujeitos, posto que alguns aspectos nos diferenciam diante do coletivo na elaboração de nossas memórias afetivas. Os cheiros, os sons, os toques, os gostos, as palavras, os momentos que vivenciamos a cada dia proporcionam a formação da nossa personalidade. Nesse sentido, antes de iniciar(em) a leitura desses escritos, pedimos ao(s) leitores(as) que acompanhe(m) a trilha sonora desta Dissertação, através do link <https://anasthiago41.wixsite.com/trilhasonora> que complementa as palavras que aqui serão lidas, pois que são diretamente relacionadas às vivências relatadas.

Boa *'escutaleitura'*!

**Ana Clara São Thiago**

## DEDICATÓRIA

Aos queridos educandos da turma 1401  
que mobilizaram em mim os sentidos da verdadeira  
práxis educativa ao longo dos 4 anos que permanecemos juntos;

Ao meu avô, Nilton Costa Pereira de São Thiago,  
por ser o exemplo vivo de um verdadeiro educador de almas;

“Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem  
e, assim descobrindo-se, com eles sofrem,  
mas sobretudo, com eles lutam”.

*Paulo Freire*

## AGRADECIMENTOS

Ao Douglas, meu amado amigo, irmão, esposo, companheiro de todas as horas, pai dos nossos pequenos; pela sua alegria sincera, seu dom de me fazer sorrir a todo momento; pelas lágrimas compartilhadas, pelo auxílio que me oferece durante toda a minha formação, por doar muito do seu tempo e preocupação para mim; por ter guardado o seu amor para nós;

Aos nossos pequeninos querubins, Joaquim e Benjamin, pelas suas chegadas em meio a momento tão difícil em nosso planeta, dessa pandemia, mas que trouxeram a beleza de suas vindas marcando esse tempo de pesquisa e de descoberta da maternidade. Quanto amor, aprendizado e beleza nessas vidas!

A minha família, pais, irmãos e irmãs, sogro e sogra, tios e tias, primos e primas, por todos os exemplos presentes, pelas convivências, apoios incondicionais de todas as horas; pelo amor a mim dedicado, pelas amizades verdadeiras, pelas palavras nas horas certas; por terem feito de mim o que sou hoje, investindo e contribuindo na minha formação desde a tenra idade;

A todos os meus avós, em especial, Helena e Nilton, pela dedicação extrema à família; por serem exemplos de educadores preocupados com as causas verdadeiras para a evolução do espírito, pelo amor que dedicaram a todos os próximos que passaram pelos seus caminhos, por demonstrarem que o caminho verdadeiro começa quando seguimos os princípios do Mestre Jesus;

À minha orientadora e amiga, Prof.<sup>a</sup>. Dra. Luciana Velloso, por estar presente em minha vida desde a graduação, caminhando lado a lado nos percursos formativos; pelas portas abertas para iniciarmos essa jornada do mestrado, pelo companheirismo sincero para com todos seus alunos; pela sua dedicação extrema à educação, à formação do ser humano, à escuta implicada, por ser um exemplo para mim. Por acreditar em cada ser humano que passa pelo seu caminho, por transmitir a todos esse amor pela verdadeira educação, apesar de todos os percalços, dificuldades, por inspirar sempre em nossos corações a esperança por dias melhores;

À Prof.<sup>a</sup>. Dra. Mirian Maia do Amaral pela dedicação extrema, apoio incondicional a todo momento, por estar sempre disposta a nos inspirar em nossas tessituras teórico-metodológicas, nos enviando mensagens, ideias, considerações, que foram essenciais nesse percurso da pesquisa; a nos inspirar pelo seu exemplo de educadora-pesquisadora dedicada e implicada nos processos formativos, movidos pelo verdadeiro amor pela educação;

Aos amigos que constituímos ao longo da jornada do mestrado, em especial, Ana Carla, César, Karol e Letícia, pela nossa entrada conjunta na turma da FEBF e mesmo nos vendo fisicamente apenas uma vez, mantivemos nossos laços unidos pelas ambiências *online*, fortalecendo nossos intentos, em que conseguimos chegar até o fim dessa jornada;

Ao nosso grupo de pesquisa, inicialmente Educiber e depois SoCib e cada integrante que ali passou e ainda permanece, Leila, Lucia, Élvio, Tamires, Karol, Laís, Lílian, Lívia, Mirian, Gabrielle, e Pâmela, Isabelle, Natan, Vivi e Mayra, pelas trocas intensas, carinhosas, afetivas, pelos aprendizados que tecemos juntos nesse percurso investigativo;

Aos professores que tivemos na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense durante a pós-graduação, pelas trocas, aprendizados, que mesmo em momentos tão difíceis ali estavam presentes a nos apoiar, incentivar nossas pesquisas, pelo nível de formação de qualidade que oferecem. Pelo comprometimento, pela força que representam, principalmente nesse momento delicado pelo qual passa o nosso país. Em especial, agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosemary Santos pelas orientações iniciais no grupo Educiber e entusiasmo pela pesquisa, que nos inspira;

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em especial, dessa vez, à FEBF por ser o lugar que me acolheu no momento de retorno à pesquisa, fortalecendo meus elos do *'aprenderensinar'*;

Às Profs. Dras. Luciana Alves Pires, Jaciara de Sá Carvalho e ao Prof. Dr. Aristóteles Berino, por aceitarem nosso convite em participar da banca de qualificação e defesa destes escritos, contribuindo maravilhosamente para as melodias que decidimos compor, juntos;

Às minhas amigas e amigos da jornada, pelo amparo, apoio, alegrias compartilhadas, em especial, aos docentes da escola em que atuo, pelo compartilhamento das experiências, fortalecimento da *'prácticateoria'*, comprometidos com uma formação verdadeira de seres humanos; com a Educação pública, para todas e todos; em especial aos docentes que aceitaram colaborar com essa pesquisa.

À escola em que atuo, no Complexo da Maré, por ter inspirado essas composições, pela alegria que tenho em estar lá, em conviver com toda a comunidade escolar, com as famílias, responsáveis, discentes, docentes, coordenação e direção, por todo apoio oferecido durante esse percurso da pesquisa e formação;

Aos educandos da turma 1401 que ao longo dos meus 4 anos de atuação na rede do município do Rio de Janeiro tornaram possíveis minhas vivências como docente, nas



experiências que me movem, no afeto dos percursos educativos e na defesa de uma Educação pública de qualidade;

Aos *'praticantespensantes'*<sup>1</sup> da pesquisa, docentes-discentes-responsáveis, pelas conversas, narrativas partilhadas, emoções, sentimentos, por tornarem esse trabalho possível; em especial, aos discentes, por serem inspiração para minha atuação como *'professorapesquisadora'*;

Aos personagens conceituais escolhidos nesse caminho investigativo, pelos entrelaçamentos que nos possibilitaram fazer a partir de nossos posicionamentos epistemológicos, em especial, ao nosso querido educador e filósofo da educação, Paulo Freire, pelas tantas inspirações *'afetoeducativas'* presentes em cada palavra de suas obras;

À minha outra formação em Musicoterapia e aos pacientes que tive até o momento, pelas possibilidades de ver o mundo a partir de olhares mais sensíveis e dedicados ao outro, entendendo a música como parte essencial de nossas existências;

Ao Colégio Opção, minha escola eterna, fundado pelos meus avós Nilton e Helena, espaço em que me formei integralmente, nos aspectos das relações humanas e nos conhecimentos científicos; pelas lembranças maravilhosas de cada convivência que tive naqueles *'espaçostempos'* e que me inspiram por uma educação movida pelo afeto;

À Mocidade do Grupo Espírita Chico Xavier, pela troca afetiva que temos uns com os outros, pela cumplicidade, diálogo, aprendizado, lugar onde estou e estarei eternamente;

Aos nossos guias, amigos e familiares que já estão do outro lado da vida, buscando nos ajudar, nos influenciando no caminho de bem através de vibrações de amor; ao meu anjo da guarda mais especificamente por ser o meu companheiro de todas as horas, momentos, segundos, por sempre me ouvir e me inspirar no bem e no amor;

A Jesus, nosso Irmão Maior, pelo seu exemplo, pelas palavras que ultrapassam o tempo e espaço; por ser o grande pedagogo das almas, da ação, por nos amar e nos instruir, nosso Mestre; pelas bênçãos que derrama sobre nós em todos os instantes, desejando que avancemos juntos nessa caminhada evolutiva;


E a Deus, por ser nosso Pai de Infinita bondade, de Infinito amor; pela oportunidade que nos oferta de sempre começar de novo, acreditando no potencial que temos em nossos corações.

---

<sup>1</sup>Praticantes culturais, *'praticantespensantes'*, ou somente praticantes, são os indivíduos que realizam uma prática com determinado grupo, envolvendo-se com certo sentimento de identidade coletiva ao se relacionarem com os outros, por meio de um padrão de sociabilidade que os une (SANTOS, E., 2014; 2019).

## HOMENAGEM A PAULO FREIRE

*Carta a Paulo Freire -Em homenagem aos seus 100 anos*

 19.09.1921-  19.09.2021

Petrópolis, RJ, 28/04/2021

Querido Paulo,

Ao escrever esta carta para compartilhar, contigo, os sentimentos que invadem meu coração, neste momento, penso:

“Como Paulo agiria se ainda aqui estivesse?” “Como reagiria diante desse cenário inusitado em que vivemos, hoje, e que já acumula, só no Brasil, mais de 400.000 mortes?”.

Sou professora da Educação básica, das séries iniciais, no Complexo da Maré, no Rio de Janeiro. Ano passado, a grave pandemia do novo coronavírus, tomou conta de todos, e alterou os modos como nos relacionamos com o outro e com o mundo, impactando todos os setores das atividades humanas; e, em particular, a área de educação, que devido à necessidade de distanciamento físico, teve de fechar escolas e migrar suas aulas do ensino presencial para plataformas digitais.

Seriam as situações-limites de que falas? Como superá-las, buscando o INÉDITO VIÁVEL<sup>2</sup>, e continuar na luta, engajados, querendo SER-MAIS?

A ESPERANÇA<sup>3</sup> precisa, mais do que nunca, tornar-se ATO!

Sabes, Paulo, jamais imaginei que a saudade pudesse ser tão forte, a ponto de me pegar chorando, sem qualquer controle, enquanto elaborava as atividades pedagógicas, e pensava em meus alunos, em suas casas, passando por situações as quais eu não tenho o menor controle... Acredito que a emoção não esteja dando conta da distância, e da saudade, ainda mais, diante de tanta desigualdade aflorando, a cada dia.

Nesse momento, escrevo esta carta por meio de um dispositivo tecnológico, que é a forma mais utilizada nos dias atuais, mesmo sabendo que muitos ainda não possuem esse direito assegurado: o da conectividade e acesso aos meios tecnológicos. Como, então, desenvolver as atividades escolares, pautadas na troca, no diálogo e na partilha quando uma grande parcela dos alunos se encontra excluída desses processos interativos; quando,

---

<sup>2</sup>Sobre o ‘Inédito Viável’, ‘Ser-mais’, ‘situações-limites’, ver a nota explicativa nº 1, de Ana Maria Araújo Freire (Nita), contida na obra: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011, p.277-279.

<sup>3</sup>O ato de ‘Esperançar’ – veja mais em FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011

praticamente, só há uma ponta na relação de *'aprenderensinar'* – o docente? Como bem dizes, “NÃO HÁ DOCÊNCIA SEM DISCÊNCIA”<sup>4</sup>.

Apesar disso, e da opressão de um governo negacionista, que, claramente, exhibe um descaso com a saúde e educação da população, seguimos na tentativa de ultrapassar essas barreiras - resilientes e resistentes.

Neste dia em que te escrevo, por acaso, ou não, é comemorado o Dia Mundial de Educação; uma data que objetiva nos conscientizar da importância dessa instância para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, conscientes de seus direitos e deveres. Mas, como fazê-lo, sem DIÁLOGO, sem que possamos exercitar nossa ESCUTA; uma escuta que não exclui, que entende que todos têm o direito de ser ouvidos e compreendidos?

Mas, acredite, nem tudo é tristeza. Há muita coisa sendo realizada pelos professores que, percebendo, como eu, a gravidade da crise, lembram de teu ensinamento, de que *'talvez valha a pena uma hora a menos de conteúdo, e uma hora a mais de sonho de um mundo melhor'*, e exercitam a pedagogia dos encontros. Desse modo, sem subestimar o pensar, a busca pelo conhecimento, enfatizam a amorosidade e cuidado com o outro.

Com efeito, conversamos com os alunos e seus familiares sobre as dificuldades e desafios do dia a dia, sem que dissociemos o *'saber'*, do *'sentir'*, estreitando nossas relações, por meio de ligações telefônicas e mensagens digitalizadas. Esses contatos constituem o IR ALÉM, mantendo-nos vivos e nos fazendo acreditar que, acima da *'escola-conteúdo'* está a ESCOLA DA VIDA, como nos ensinas.

Paulo, eu sinto falta do cheiro da escola, do almoço que acontecia pela manhã, das gargalhadas dos meus pequenos, da correria, dos olhares, dos abraços. Sentimos muito, estamos muito afetados com o desenrolar dos acontecimentos no Brasil. Precisamos valorizar a vida, dar mais atenção ao meio ambiente, preservar nosso planeta, garantindo a qualidade de vida das futuras gerações.

O desenvolvimento das tecnologias digitais em rede permitiu que esses laços não fossem rompidos. Mas é preciso que eles se estendam a todos, que políticas públicas sejam pensadas a partir dos territórios, numa relação direta entre a educação, a sociedade e a cidade.

Eu te peço que nunca deixes de nos inspirar. Teus escritos nos movem à indignação frente às imposições do mundo, não nos deixando abater, possibilitando-nos contemplar a

---

<sup>4</sup>FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 51ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2015, p. 25.

BONITEZA<sup>5</sup> da vida, como, por exemplo, nesta mensagem que recebi de um aluno: “Tia, estou com saudades da senhora”. Quanto amor há nesta saudade, que transforma nossas lágrimas em OUSADIA. Eu quero ousar crer que será possível um novo amanhã. Quero ousar sonhar que construiremos, juntos, esse porvir, em uma PRÁXIS<sup>6</sup>, que nos mobilize.

Deixei, para o final desta carta, os agradecimentos que preciso te fazer, Paulo! Agradecer pela tua vida de luta incansável, uma luta em prol do coletivo, movida pelo AMOR, pela esperança, pela UTOPIA<sup>7</sup> que sonha o possível; que não nega o passado, mas o compreende para a elaboração no presente, de um futuro outro. Uma história compreendida, que não nega os erros, nem os justifica; apenas os transforma em potenciais para o acerto.

Quem diria que, há quase 100 anos, um menino, sentado à sombra de uma mangueira, iria se tornar um dos maiores pensadores da Educação no mundo? Tuas palavras nos entusiasma, Paulo Freire; tuas concepções contribuem para o desenvolvimento de nossa AUTONOMIA; tuas práticas mobilizam nossa paixão pelo ‘*educaraprender*’, visto que somos seres INACABADOS, incompletos.

Meus avós, Nilton e Helena, são os maiores exemplos de educadores que eu poderia ter, e que sempre praticaram o que ensinaste. Quem sabe, o vovô já tenha se encontrado contigo, nessa outra dimensão e, juntos, continuem a ser fonte de nossas inspirações?

Forte abraço, obrigada por tudo,

Ana Clara São Thiago

---

<sup>5</sup>Termo muito presente na obra: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2015, (p. 139)

<sup>6</sup> Sua concepção de práxis está contida na obra: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

<sup>7</sup>Veja mais sobre ‘**utopia**’ e ‘**sonhos possíveis**’ em: FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 2ª ed. Org: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

## RESUMO

THIAGO, Ana Clara Frey de S. **Relações 'afetoeeducativas' em ambiências online no Ensino Fundamental I:** possibilidades formativas em tempos de pandemia no Complexo da Maré. Rio de Janeiro - RJ, 2022, 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2022.

A crise decorrente da propagação do novo coronavírus, no Brasil, ao nos impor o distanciamento físico, alterou nossas vidas e, em particular, nossas formas de 'aprenderensinar', agora limitadas aos 'espaçostempos' mediados pela tecnologia. Educar em tempos de pandemia exige que nos reinventemos, aprendamos, em processo, a usar novas metodologias e recursos tecnológicos e midiáticos, tendo em vista, principalmente, a permanência das relações 'afetoeeducativas'. Nesse contexto, esta pesquisa tem por objetivo compreender como relações 'afetoeeducativas' estabelecidas nas ambiências online têm favorecido a emergência de processos formativos de estudantes da educação básica no movimento de 'aprenderensinar'. Para tanto, nossas opções teórico-metodológicas buscam um rigor *outro*, mediante a bricolagem dos princípios da multirreferencialidade (Arduino, Barbier e Giust-Desprairies, 1998; Macedo; Barbosa, 2012) e a abordagem da 'pesquisa com os cotidianos' (Certeau, 2013; Andrade, Caldas e Alves, 2019). Refletimos, ainda, sobre a importância da práxis educativa (Freire, P., 2015), a partir da análise de 'conversas' e narrativas como principais formas de produção de 'conhecimentossignificações' (Ribeiro; Sampaio; Souza, 2019), que emergiram dos dispositivos acionados, com destaque para os aplicativos ZOOM e WhatsApp. A pesquisa, realizada no período de março de 2020 a março de 2021, contou com a participação de 11 discentes do 4º ano do Ensino Fundamental, de uma escola localizada na periferia do Complexo da Maré, no Rio de Janeiro. Além disso, foi possível conversar com 5 responsáveis e 12 professores dessa mesma comunidade escolar, ampliando as produções para análise e entrelaçamento com os diversos saberes existentes. Nessa perspectiva, nossa pesquisa aponta que, apesar das dificuldades de conexão às redes nas periferias agravadas pela desigualdade social no acesso, emergiram estratégias e táticas 'docentesdiscentes' que viabilizaram processos formativos autorais, principalmente por meio de dispositivos como o aplicativo WhatsApp, favorecendo relações 'afetoeeducativas' nas ambiências online em tempos de distanciamento físico.

Palavras-chave: Relações 'afetoeeducativas'; Ambiências online; Processos formativos 'docentesdiscentes'; WhatsApp; Exclusão digital nas periferias; 'Aprenderensinar' na pandemia.

## ABSTRACT

THIAGO, Ana Clara Frey de S. *'Affectiveeducational' relationships in online environments in Elementary School*: formative possibilities in times of pandemic in Complexo da Maré. Rio de Janeiro - RJ, 2022. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2022.

The crisis resulting from the spread of the new coronavirus in Brazil, by imposing physical distance on us, has altered our lives and, in particular, our ways of *'learningteaching'*, now limited to *'spacetimes'* mediated by technology. Educating in times of a pandemic requires us to reinvent ourselves, learn, in the process, to use new methodologies and technological and media resources, mainly with a view to the permanence of *'affectiveeducational'* relationships. In this context, this research aims to understand how *'affectiveeducational'* relationships established in online environments have favored the emergence of formative processes of basic education students in the *'learningteaching'* movement. To this end, our theoretical-methodological options seek another rigor, through the bricolage of the principles of multireferentiality (Ardoino, Barbier and Giust-Desprairies, 1998; Macedo; Barbosa, 2012) and the approach of *'research with everyday life'* (Certeau, 2013; Andrade, Caldas and Alves, 2019). We also reflect on the importance of educational praxis (Freire, P., 2015), based on the analysis of 'conversations' and narratives as the main forms of production of *'knowledgemeanings'* (Ribeiro; Sampaio; Souza, 2019), which emerged of the activated devices, with emphasis on the ZOOM and WhatsApp applications. The research, carried out from March 2020 to March 2021, had the participation of 11 students from the 4th year of Elementary School, from a school located on the outskirts of Complexo da Maré, in Rio de Janeiro. In addition, it was possible to talk with 5 guardians and 12 teachers from the same school community, expanding the productions for analysis and intertwining with the various existing knowledge. From this perspective, our research points out that, despite the difficulties of connecting to networks in the periphery, aggravated by social inequality in access, *'studentsteachers'* strategies and tactics emerged that made authorial training processes possible, mainly through devices such as the WhatsApp application, favoring relationships *'affectiveeducation'* in online environments in times of physical distance.

Keywords: *'Affectiveeducational'* relationships; *Online* ambiences; Formative processes of *'studentsteachers'*; *WhatsApp*; Digital divide in the peripheries; *'Learningteaching'* in the pandemic.

## RESUMEN

THIAGO, Ana Clara Frey de S. **Relaciones 'afectivoeducativas' en entornos online en la Escuela Primaria I:** posibilidades de formación en tiempos de pandemia en Complexo da Maré. Rio de Janeiro- RJ, 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2022.

La crisis derivada de la propagación del nuevo coronavirus en Brasil, al imponernos la distancia física, ha alterado nuestras vidas y, en particular, nuestras formas de 'aprenderenseñar', ahora limitadas a 'espaciotiempos' mediados por la tecnología. Educar en tiempos de pandemia nos exige reinventarnos, aprender, en el proceso, a utilizar nuevas metodologías y recursos tecnológicos y mediáticos, principalmente con miras a la permanencia de las relaciones 'afectivoeducativas'. En este contexto, esta investigación tiene como objetivo comprender cómo las relaciones 'afectivoeducativas' establecidas en entornos en línea han favorecido el surgimiento de procesos formativos de estudiantes de educación básica en el movimiento 'aprenderenseñar'. Para ello, nuestras opciones teórico-metodológicas buscan otro rigor, a través del bricolaje de los principios de la multirreferencialidad (Ardoino, Barbier y Giust-Desprairies, 1998; Macedo; Barbosa, 2012) y el enfoque de la 'investigación con la cotidianidad' (Certeau, 2013; Andrade, Caldas y Alves, 2019). También reflexionamos sobre la importancia de la praxis educativa (Freire, P., 2015), a partir del análisis de las 'conversaciones' y las narrativas como principales formas de producción de 'conocimientos-significados' (Ribeiro; Sampaio; Souza, 2019), que surgió de los dispositivos activados, con énfasis en las aplicaciones ZOOM y WhatsApp. La investigación, realizada de marzo de 2020 a marzo de 2021, contó con la participación de 11 alumnos del 4º año de la Enseñanza Fundamental, de una escuela ubicada en las afueras del Complexo da Maré, en Río de Janeiro. Además, fue posible conversar con 5 tutores y 12 docentes de la misma comunidad escolar, ampliando las producciones para el análisis y entrelazando con los diversos saberes existentes. Desde esta perspectiva, nuestra investigación apunta que, a pesar de las dificultades de conexión a redes en la periferia, agravadas por la desigualdad social en el acceso, surgieron estrategias y tácticas de 'docentesdicentes' que posibilitaron procesos de formación autoral, principalmente a través de dispositivos como el WhatsApp, favoreciendo las relaciones 'afectivoeducativas' en entornos online en tiempos de distanciamiento físico.

Palabras-clave: Relaciones 'afectivoeducativas'; Ambientes en línea; Procesos formativos de los 'docentedicentes'; WhatsApp; Brecha digital em las periferias; 'Aprenderenseñar' em la pandemia.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Avós paternos, Nilton e Helena .....	23
Figura 2 - Família .....	25
Figura 3 - Joaquim.....	25
Figura 4 – Turma 2013.1 e profª Luciana Velloso - UERJ /Maracanã .....	26
Figura 5 – Grupo de pesquisa EduCiber – 1º encontro na UERJ-Maracanã em 11 mar. 2020.....	29
Figura 6 – Grupo de Pesquisa EduCiber em atividade remota através da plataforma ZOOM .....	31
Figura 7 – Sentimento de Pertencimento ao grupo – Grupo de pesquisa SoCib.....	32
Figura 8 – Aluna Silvia com uma das sementes coletadas das frutas após o almoço .....	56
Figura 9 – Devolutiva de uma responsável sobre o crescimento de uma das sementes através do <i>WhatsApp</i> .....	57
Figura 10 - Fotomontagem: Os diários como dispositivos de autoria.....	61
Figura 11 - O <i>WhatsApp</i> como dispositivo formativo.....	66
Figura 12 - Apresentação musical para o grupo através da plataforma ZOOM <i>Meeting</i> .....	68
Figura 13 – Atividade pedagógica – o que eu não quero ‘ <i>serfazer</i> ’ .....	77
Figura 14 - Representação do Complexo da Maré sob o olhar infantil (1) .....	79
Figure 15 - Representação do Complexo da Maré sob o olhar infantil (2) .....	79
Figura 16 – Mapa de zoneamento das favelas da Maré.....	81
Figura 17 - Cibercultura e seus aplicativos .....	95
Figura 18 - Funções e usos dos Apps (aplicativos) no Smartphone .....	99
Figura 19 - Print de tela - Tour <i>online</i> 360º gratuito - Museu do Amanhã – RJ .....	100
Figura 20 - <i>Print</i> de tela – Visualização da Maré (em vermelho) e proximidades pelo Google Earth .....	102
Figura 21 – Memes – possibilidades interativas e/ou educativas nas redes .....	105
Figura 22 - Estratégias docentes para atuação na pandemia .....	109
Figura 23 - Memes – professores (as) na quarentena .....	111
Figura 24 - Princípios da Educação <i>Online</i> .....	114
Figura 25 - Uma turma fascinante .....	127
Figura 26 - Momentos memoráveis.....	129
Figura 27 - Cartazes: +paz-violência – Marielle Franco, presente! .....	130
Figura 28 – Último dia presencial na escola em 2020 – 12 de março.....	131
Figura 29 – Sala de aula intacta entre 12.03.2020 - dezembro/2020.....	132
Figura 30 – Exemplos de atividades corrigidas no aplicativo <i>Paint</i> .....	140



Figura 31 – Encontros síncronos pelo aplicativo <i>Zoom</i> .....	142
Figura 32 – Interpretação dos sentidos nas narrativas dos(as) <i>'praticantespensantes'</i> .....	150
Figura 33 – Exclusão digital (1) .....	153
Figura 34 – Exclusão digital (2) .....	154
Figura 35 – Diálogo com praticante-responsável Ariane – 08 de jun, 2020. ....	155
Figura 36 – Os usos do aplicativo WhatsApp .....	164
Figura 37 – Desafios de acesso às plataformas instituídas pelos responsáveis – agosto/2020 ...	169
Figura 38 – Novas práticas de leitura e escrita pelo <i>WhatsApp</i> .....	173
Figura 39 – Vídeo enviado pelo <i>WhatsApp</i> - Praticante-discente Ana.....	174
Figura 40 – Estudante inventa táticas para subverter a falta de acesso à Internet.....	178
Figura 41 - Desafios de <i>'ensinoaprendizagem'</i> na pandemia.....	178
Figura 42 – Tecendo relações de afeto no <i>Zoom</i> .....	179
Figura 43 – Mantendo relações na pandemia – vídeoconferências .....	181

## LISTA DE TEXTOS

Texto 1 - A chegada.....	63
Texto 2 -Entre afetos e saudades ' <i>docentesdiscentes</i> ' (parte 1) .....	72
Texto 3 -Entre afetos e saudades ' <i>docentesdiscentes</i> ' (partes 2 e 3).....	74
Texto 4- ' <i>professorapesquisadora</i> '(DC, 2020) - Uma turma como aquela .....	126

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Mapa mental: dimensões do afeto e afetividade .....	122
Gráfico 2 – Noções fundamentais das relações ‘afetoaducativas’ .....	145
Gráfico 3 - Panorama de acesso e conectividade – turma 1401 .....	162

## SUMÁRIO

<b>PRELÚDIO DO AUTOCONHECIMENTO – RELAÇÕES E INSPIRAÇÕES DO QUE SOU</b> .....	22
<b>1 A COMPOSIÇÃO DOS CONHECIMENTOS EM REDE: A PARTITURA METODOLÓGICA ESCRITA NUM RIGOR <i>OUTRO</i></b> .....	46
1.1 <b>Improvisação musical em dois acordes: a arte de brincar cotidianos e a multirreferencialidade</b> .....	49
1.2 <b>Entre inspirações e violões: os dispositivos da pesquisa</b> .....	59
1.2.1 O Diário de Campo e suas melodias formacionais.....	60
1.2.2 As interfaces <i>online</i> e as potencialidades do <i>WhatsApp</i> .....	64
1.3 <b>Os timbres e ornamentos da pesquisa: a emergência das noções subsunçoras</b> .....	70
1.4 <b>Mergulhando nas sinfonias da Maré: sonorizando com a Periferia</b> .....	76
1.4.1 O contexto histórico-periférico do Complexo da Maré.....	80
1.4.2 Os praticantes da pesquisa: as vozes .....	83
<b>2 A CULTURA <i>CIBER</i> EM ANDAMENTO: O RITMO DOS ‘<i>ESPAÇOSTEMPOS</i>’ CONTEMPORÂNEOS</b> .....	92
2.1 <b>O tempo e o espaço – grandezas indissociáveis na vida (e na música)</b> .....	93
2.2 <b>Os fenômenos da cibercultura: movimentos rítmicos da atualidade</b> .....	95
2.2.1 Dançar ao ritmo da Mobilidade Ubíqua .....	99
2.2.2 Saindo do ritmo: os impactos das <i>fake news</i> .....	102
2.3 <b>Entre valsas e descompassos: ‘<i>aprenderensinar</i>’ <i>online</i> em tempos de pandemia</b> .....	107
<b>3. RELAÇÕES ‘<i>DOCENTESDISCENTES</i>’ EM AMBIÊNCIAS <i>ONLINE</i> NA MARÉ: MELODIAS EDUCATIVAS PERMEADAS DE AFETO</b> .....	120
3.1 <b>As diferentes dimensões do afeto e afetividade</b> .....	121
3.2 <b>Melodias compostas em tempos pré-pandemia: canções inspiradoras</b> .....	126
3.3 <b>Composições em tempos de pandemia: o silêncio nas ausências</b> .....	130
3.4 <b>Os usos das tecnologias na periferia em tempos pandêmicos</b> .....	138
3.5 <b>Melodias de educação e afeto: notas indissociáveis em uma canção</b> .....	143
3.5.1 O conceito de Relações ‘ <i>Afetoeducativas</i> ’ .....	145
<b>4 A ‘BONITEZA’ DAS NOÇÕES SUBSUNÇORAS: CARACTERÍSTICAS SONORAS DE AUTORIA NA COMPOSIÇÃO</b> .....	147
4.1 <b>A desigualdade social no acesso: os silêncios da periferia</b> .....	150

4.2.	<b>O <i>WhatsApp</i> como aplicativo viabilizador das melodias no ciberespaço.....</b>	<b>164</b>
4.3.	<b>Estratégias e táticas ‘<i>docentesdiscentes</i>’ para manter composições ‘<i>afetoeducativas</i>’ em tempos de pandemia .....</b>	<b>175</b>
	<b>ENTRE <i>ALLEGROS, MODERATOS E ADAGIOS</i>: CONSIDERAÇÕES DE UMA COMPOSIÇÃO EM <i>RITORNELLOS</i>...</b>	<b>189</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>194</b>
	<b>APÊNDICE A - Carta-Convite .....</b>	<b>206</b>
	<b>APÊNDICE B - Termo De Consentimento Livre E Esclarecido .....</b>	<b>207</b>
	<b>APÊNDICE C – Tabela Panorama de atividades online realizadas pela turma 1401 – Professora Ana Clara .....</b>	<b>209</b>
	<b>ANEXO – Glossário .....</b>	<b>211</b>

## PRELÚDIO<sup>8</sup> DO AUTOCONHECIMENTO – RELAÇÕES E INSPIRAÇÕES DO QUE SOU

*“No abrir dos olhos há uma alma presente, que sente, que flui, que vibra com o ato de puramente existir... Há um sentimento que impulsiona o pulsar, num movimento que oscila entre o campo da dúvida e da consciência... Será um fato? Será o acaso? Será uma ilusão? Quais os caminhos da Criação para aquele instante em que uma vida pulsante desabrocha em um olhar... E, no silêncio vazio de um corpo perdido a vagar, sente-se que há harmonia quando uma nota iludida compreende que através da sintonia encontra o seu lugar...! É o doce sentir da existência!”*

(A autora, 2020)

O início de uma composição musical demanda primeiramente a inspiração do(a) artista, de modo que cada nota lançada na partitura ou no instrumento é decorrente desses instantes de conexão do seu interior com o mundo. Nesse mesmo sentido, dá-se o começo da escrita, em que buscamos tecer redes entre o íntimo e o cosmos, intento deste prelúdio, leitor(a), que te convida a conhecer aspectos relevantes de minha caminhada, que me conduziram até aqui, e que justificam minha escolha por este estudo, na busca de compreensões sentidas e situadas, plenas de símbolos, operações, ponto de vista, ética, rigor.

O primeiro som de uma música parte do silêncio, do desconhecido. É o instante em que o intérprete respira para iniciar o tocar, e mesmo sem a escuta de uma nota, sabe-se que há música. Segundo Baremboim (2009), pianista e regente argentino, “o som não é independente, não existe por si mesmo, mas tem uma relação permanente, constante e inevitável com o silêncio” (BAREMBOIM, 2009, p.13), o que permite relacioná-lo ao momento em que uma mulher sabe que carrega no ventre um outro ser, e que se fortalece quando escuta o pulsar de um pequenino coração, que também se movimenta numa constante repetição de som e silêncio.

E assim vim ao mundo em 1994, ao som de *Unforgettable* e ‘Eu era um lobisomem juvenil’, a primeira muito ouvida enquanto ainda estava no ventre de minha mãe, e a outra com harmonia e ritmo que me faziam cair no sono, no colo de meu pai. Sou Ana Clara<sup>9</sup>, ou apenas Ana, Clara, Clarinha, Aninha, como desejar, e em alguns parágrafos-compassos

---

<sup>8</sup>O termo Prelúdio costuma ser utilizado em obras musicais como uma introdução. Torna-se diferente da abertura da obra porque antecipa temas da mesma. Você irá escutar neste [link](#) um dos prelúdios mais famosos já compostos, o “Prelúdio e Fuga Número 1 em Dó Maior” do livro I de “O Cravo Bem Temperado”, de Johann Sebastian Bach, que inspirou o compositor francês Charles Gounod, no século XIX a compor a famosa “Ave Maria, de Bach-Gounod”

<sup>9</sup>Meus pais sempre colocavam a música “*Clareana*”, da cantora Joyce, devido à semelhança com meu nome.

tentarei te “cantar” essa caminhada em forma de itinerância<sup>10</sup>, refletindo com Barbier (2007) sobre as diversas redes educativas, formacionais, afetivas, que me trouxeram até aqui.

Logo após completar um aninho, adentro o espaço escolar mais importante da minha trajetória, o Colégio Opção, escola que funcionou em Petrópolis, no período de 1977 a 2011, de propriedade de meus avós paternos, Helena e Nilton; lugar em que boa parte da minha família estudou. Falar desse espaço é falar do meu avô Nilton (1942-2015), que se formou, em Biologia, na Universidade da Guanabara - UEG, atual UERJ -Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e que lecionava desde seus 15 anos. Sua paixão, energia, fé, vida, sempre foram dedicadas à educação, guiados em exemplos como o de Francisco de Assis.

Na década de 1970, vovô inicia um novo projeto: abrir um curso de vestibular na Região Serrana do Estado (Petrópolis). Diante da grande aceitação por parte dos jovens e da população da cidade, ainda sem muitos cursos preparatórios para universidades públicas, meu avô acaba por realizar um grande intento, estimulado por minha avó, Helena, pedagoga, formada no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), que abdicou da sala de aula para cuidar dos seis filhos: fundar um colégio, com ideais menos mercadológicos e mais humanistas, voltado à educação de jovens e crianças, com o objetivo de compreender cada um em suas possibilidades, buscando desenvolvê-los em suas múltiplas dimensões: física, intelectual, social, emocional e simbólica. (Figura 1, adiante).

Figura 1 - Avós paternos, Nilton e Helena



Fonte: Acervo da autora, 1997

---

<sup>10</sup>Para esse autor, a itinerância representa o percurso de uma existência, que se manifesta de forma cadenciada e inacabada, no emaranhado de diferentes outros itinerários com que se relaciona.

Nessa ambiência<sup>11</sup>, desenvolvi meus estudos, tendo como diretora a própria avó, da pré-escola até o ensino fundamental I, e o avô, do Ensino Fundamental II até o 1º ano do Ensino Médio, quando a escola veio a fechar... Não, não é uma história triste, caro(a) leitor(a); muito pelo contrário... Por ser um administrador/educador, acredito que consiga compreender os motivos de não ter se perpetuado materialmente. As aulas do Prof. Nilton são lembradas por suas palavras plenas de afeto, que lembram Paulo Freire, quando afirma que ‘não se pode falar de educação sem amor’<sup>12</sup>.

E destas inspirações, das (con)vivências neste colégio, algo de muito especial estava nascendo em mim. Algo que sempre senti, mas que ao longo da juventude se tornava mais claro, me trazendo, primeiramente, a certeza de que nosso processo formativo não pode se restringir à mera instrução ou aprendizado transmissivo-conteudista, ele precisa ser vivenciado em suas possibilidades afetivas. E, ainda: não há outro campo onde queira atuar, senão o da Educação! Esta decisão me lembra Freire, P. (2014), quando afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, P. 2014, p. 95).

Com efeito, são muitos os ‘*espaçostempos*’<sup>13</sup> de formação por que passamos ao longo de nossas vidas. Dessa forma, não há como não dedicar boa parte desta composição à minha família (Figura 2), meu porto seguro, ao meu anjinho Joaquim (Figura 3) que chega em nossas vidas alguns meses após iniciar o curso no mestrado e à música, que me inspiram a cada dia. Piazzetta (2010), musicoterapeuta brasileira, afirma que a música, pelo seu caráter sensível, pode envolver corpo e espírito, cérebro e mente em um sistema indissociável. É preciso que escrevamos e musiquemos nossas histórias para que elas permaneçam nos diversos ‘*espaçostempos*’ que existem e ainda estão por existir.

---

<sup>11</sup> O conceito de **ambiência** provém do francês *ambience* e trata da qualidade do ambiente vivenciado e das atividades que ali ocorrem. Para além do conceito de ‘ambiente’, este termo pode definir um espaço não físico e o conjunto de condições sociais e intelectuais que envolvem o indivíduo que ali se encontra. Disponível em: <https://conceito.de/ambiencia>. Acesso em 06 de jun. de 2022.

<sup>12</sup> Disponível em: Revista Caras. 1034 ed., 30 ago. 2013, ano 20, nº 35, CITAÇÕES – p. 48. Acesso em: 06 de jun. de 2022.

<sup>13</sup> Optamos pela grafia deste e de outros termos juntos, em itálico e entre aspas, pelo fato de concordarmos com Andrade, Caldas e Alves (2019) de que não é possível separar seus sentidos, dado que “as dicotomias necessárias à criação das ciências na Modernidade têm significado limites ao que precisamos criar na corrente de pesquisa a que pertencemos” (ANDRADE, CALDAS E ALVES, 2019, p. 19), ou seja, nas pesquisas com os cotidianos.



Figura 2 - Família



Fonte: Acervo da autora, 2018.

Figura 3 - Joaquim



Fonte: Acervo da autora, 2021.

Assim, minhas escolhas após o término do Ensino Médio recaem sobre a Musicoterapia, ao mesmo tempo uma arte, uma ciência e um processo interpessoal que estuda e trabalha a relação do homem com o som/música (BRUSCIA, 2000) e, encorajada por professores e familiares, decido abraçar também a carreira de pedagoga.

Em 2013, inicio o curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e, em paralelo, o Bacharelado em Musicoterapia no Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário; uma nova fase em minha vida, na qual saio da minha cidade natal e me deparo com a cidade grande, em que sou apenas mais uma ‘formiguinha’ diante de uma imensidão de pessoas. Quantas possibilidades pude observar nesses dois espaços! O

conhecimento, a pesquisa, discussões políticas, conscientização crítico-social, além das inúmeras convergências entre os dois campos de estudo, por meio de olhares diferentes que se entrelaçavam nos diferentes campos de atuação. Como Rubem Alves<sup>14</sup> destaca, o nosso olhar precisa ser refletido a todo instante para que afluamos no outro o que ele possui de melhor.<sup>15</sup>

Na Faculdade de Musicoterapia pude participar da renovação do Centro Acadêmico de Musicoterapia do Rio de Janeiro, organizando encontros para estudantes em outros estados, simpósios, jornadas, congressos que se estenderam pela América Latina. Na UERJ, fui presenteada com uma turma de mulheres fortes, com diferentes experiências de vida, verdadeiras Marias como diria Milton Nascimento, trabalhadoras da educação, apoiadoras de suas famílias, que chegavam todos os dias à noite na Universidade para compartilhar saberes que vivenciavam.

É nesse espaço que conheço também minha professora, orientadora, amiga, Luciana Velloso, que me acompanha, desde então, nessa jornada. Linda UERJ, que nos tornou mais reflexivas, mais politizadas, mais felizes, mais conscientes de nosso papel social (Figura 4).

Figura 4 – Turma 2013.1 e Prof.<sup>a</sup> Luciana Velloso - UERJ /Maracanã



Fonte: Acervo da autora, 2015

---

<sup>14</sup>Rubem Azevedo Alves (1933-2014) foi um psicanalista, educador, teólogo, escritor e pastor presbiteriano brasileiro. Autor de livros religiosos, educacionais, existenciais e infantis. [Wikipédia](#). Acesso em: 26 fev. 2021.

<sup>15</sup> Referência ao texto “O olhar do professor”, disponível em: <https://pt.slideshare.net/patriciasantosjp/o-olhar-do-professor-rubem-alves-11756169>

### **Primeiras composições - As tessituras dos ‘fazeressaberes’**

A partir da possibilidade de me graduar nesses cursos, percebi que era possível encontrar relações entre essas áreas de atuação. Paulo Freire e Edgar Morin foram os principais autores do campo da educação com os quais me identifiquei inicialmente, e que me ajudaram a refletir sobre a importância do movimento interdisciplinar e da complexidade que tecem a rede de conhecimentos, percebendo que a prática educativa deve estar atrelada ao afeto que a mobiliza, questão essencial também no processo terapêutico. Uma relação que afeta o outro é aquela que realmente se propõe a uma conscientização integral e coletiva.

Vale ressaltar que o meio acadêmico me proporcionou as primeiras oportunidades de conhecer o universo profissional das minhas duas áreas, por meio dos diferentes estágios curriculares e da atuação como bolsista de Iniciação Científica num projeto de extensão<sup>16</sup> da Faculdade de Biologia, fomentado pela FAPERJ, fatores de extrema relevância em minha formação, além da possibilidade de me tornar professora de música numa escola de educação infantil privada, com turmas de crianças até cinco anos de idade, minha primeira experiência profissional.

Apesar de me encontrar trabalhando na educação privada, ambicionava outros ideais. Não posso negar que a experiência que vivenciei neste espaço agregou valor a minha formação, mas estar inserida em uma universidade pública ampliou a minha consciência crítico-política sobre o mundo, sobre a valorização do acesso à educação de qualidade para todos. No último ano da graduação, prestei concurso, e fui aprovada para exercer a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro

Um dia após ter recebido meu certificado de conclusão do curso de Pedagogia, adentro uma sala de aula<sup>17</sup> de 1º ano do Ensino Fundamental I, no Complexo da Maré, estabelecendo meu primeiro contato com meus alunos (32 crianças), nesse novo ambiente e realidade. Pude, então, compreender que a escola, além de ser o *lôcus* da produção de saberes diversos, precisa ser vivenciada como espaço de criação, de inventividade e de formação (MACEDO, 2020.) Desse modo, como educadora busco fazer com que essas crianças se percebam como atores e transformadores do espaço em que vivem, tendo a consciência de é preciso alfabetizar a partir de como se lê e escreve a própria vida; ou seja, a partir da leitura do mundo, como nos ensina Freire P. (2011a).

---

<sup>16</sup>Projeto intitulado ‘Espaços não formais no ensino de Ciências e Biologia: uma proposta para o Parque Nacional da Tijuca’

<sup>17</sup> O nome da escola será preservado, assim como dos praticantes, por motivos de ética de pesquisa.

No ano de 2018, a Secretaria de Educação do município (SME) ofereceu aos professores de 1º a 3º ano, um espaço para que apresentassem suas experiências de sala de aula. Nessa oportunidade, refleti e critiquei, negativamente, minha prática, enrijecida por conta da obrigatoriedade de cumprimento de um currículo que se fecha num conjunto de conhecimentos legitimados como formativos, como alerta Macedo (2012, p. 5), “uma das mais autoritárias invenções da história pedagógica, em face da sua concepção e implementação até hoje pouco ou nada democráticas”, e que, nem sempre favorecem o aprendizado. Concluí, desse modo, que uma formação acadêmica que contempla diferentes saberes, conhecimentos, metodologias, e que proporcione a reflexão do educador sobre sua prática, contribui para a sua atuação. Sob esse olhar e das questões trazidas anteriormente, apresentei trabalho realizado com essa turma, até então, sobre alfabetização cartográfica (CALLAI, 2005), valorização da história e espaço vividos, da Geografia, refletindo que essas experiências poderiam ser ampliadas, para além desse momento.

Além disso, percebia a potência do trabalho educativo com as tecnologias digitais em rede, sendo mediadoras do processo de ‘*aprendizagem em rede*’ escolar, produtoras e socializadoras de sentidos e autorias plurais, a partir de experiências potencializadoras, favorecidas pela mobilidade ubíqua (SANTAELLA, 2013).

Mas, em que consiste o dispositivo nesta concepção de pesquisa?

A partir da definição de Ardoino (2003, p. 80) que os entende como “uma organização de meios materiais e/ou intelectuais, fazendo parte de uma estratégia de conhecimento de um objeto”, Santos, E. (2020b, *online*) os concebe como “pensamento pedagógico que se atualiza em rede; ou seja, a inteligência pedagógica que se materializa em atos de currículo<sup>1</sup> mediados por tecnologias em rede, nas relações interativas *online* e na interface cidade-ciberespaço, constituindo autorias, na pesquisa-formação.”

Nesse sentido, para melhor compreender a minha prática e os dilemas<sup>18</sup> que se apresentavam nos cotidianos escolares, motivada pelos usos das tecnologias digitais em rede e o trabalho com o ensino de Geografia no Ensino Fundamental I, iniciei a busca por cursos de pós-graduação e linhas de pesquisa que se aproximassem dos meus ideais de estudo. Assim, deparo-me com o mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ) e o mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF-UERJ), *campus* da UERJ, em Duque de Caxias. Aprovada nos dois processos seletivos, não tive

---

<sup>18</sup> “Conjunto de situações bipolares ou multipolares que se apresentam ao professor no desenrolar de sua atividade profissional” (ZABALZA, 1994, p. 62).

dúvidas quanto à escolha. Na FEBF encontrei proximidades, tanto física quanto de ideais, pois que atuando na periferia agora estaria no único Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas do estado do Rio de Janeiro, estreitando, cada vez mais, meus laços afetivos com a UERJ.

### **Compassos<sup>19</sup> iniciais – aventurando-me nas melodias da pesquisa em grupo em tempos de pandemia**

Ao adentrar o programa, no início do ano de 2020, novas expectativas surgem. O retorno a UERJ, conhecer a Baixada Fluminense, trabalhar e estudar, concomitantemente, retornar à Petrópolis, ao final de cada dia... seria possível? Teria condições de dar o meu melhor, em cada um dos espaços em que atuava? E em meio a essas inquietações e questionamentos, encontro-me, em março de 2020.1, participando das primeiras aulas do curso de Mestrado, sem falar do primeiro encontro do Grupo de Pesquisa Educação e Cibercultura, o EduCiber<sup>20</sup>, que naquele período era coordenado pelas professoras Rosemary dos Santos<sup>21</sup> e Luciana Velloso, (Figura 5), que visando investigar como a cultura e a educação podem potencializar práticas docentes em rede educativa na universidade e na escola básica, com vistas à formação de professores na cibercultura, e que reúne pesquisadores, oriundos dos grupos de pesquisa Docência e Cibercultura GPDOC/UERJ, bolsistas de iniciação científica e orientandos das duas professoras.

Figura 5– Grupo de pesquisa EduCiber – 1º encontro na UERJ-Maracanã



Fonte: Acervo da autora (2020)

<sup>19</sup>Os compassos musicais têm como objetivo organizar a estrutura da música, dividindo-a em intervalos de tempos iguais para facilitar a leitura.

<sup>20</sup> Disponível em: <https://educiberuerj.blogspot.com/>. Acesso em 15 jan. 2021

<sup>21</sup> Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9464170521679409>. Acesso em: 15 jan. 2021

Ser integrante de um grupo, principalmente de pesquisa, envolve diferentes concepções que tecem as redes de conhecimento. Em meio à diversidade e à heterogeneidade há a beleza das singularidades; e todos participando desse tecido complexo que, em conjunto, produz *'fazeressaberes'*. Em alguns momentos, somos ouvintes; em outros, contribuímos com nossos pensamentos e reflexões. Lemos vários textos, dialogamos com nossos interlocutores, trazemos nossas experiências, trocamos afetos e, na diversidade, produzimos saberes nesse constante ato de *'aprenderensinar'*. Sobre a importância de fazer parte de um grupo e do sentido de pertencimento, Coulon (1995) afirma que:

[...] uma pessoa dotada de conjunto de modos de agir, de métodos, de atividades, de *savoir-faire*, que a fazem capaz de inventar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo que a cerca. É alguém que [...] exhibe "naturalmente" a competência social que o agrega a esse grupo e lhe permite fazer-se reconhecer e aceitar (COULON, 1995, p. 48).

Assim, nossos trabalhos vêm sendo realizados de forma dialógica, participativa, de modo que todos são autores e coautores dos conhecimentos que nos circundam, por meio de escritas, apresentações de textos selecionados, relações entre o cotidiano e as pesquisas em desenvolvimento, participações nas redes, entre outras possibilidades.

Faz-se necessário destacar, ainda, o acontecimento extraordinário que paralisou a vida econômica e social do país: a pandemia decorrente da chegada do novo coronavírus (COVID-19), que modificou por completo nossas formas de relação, deixando confinadas mais de quatro bilhões de pessoas, devido à rápida forma de contágio e desconhecimento por parte das autoridades de saúde dos reais impactos do vírus em cada pessoa contaminada.

Dessa forma, o campo da educação também é atravessado por estes acontecimentos, e após o primeiro encontro de nosso grupo, em março de 2020, fomos obrigados a manter o distanciamento físico por precaução, e desde então buscamos outras formas de permanecer em contato. Esse fato não nos impediu de ampliar nossos conhecimentos, visto que as tecnologias digitais em rede, possibilitaram que nos mantivéssemos conectados e, por meio da plataforma de vídeo *Zoom*<sup>22</sup>, e do *WhatsApp*<sup>23</sup>, estabelecêssemos nossas conversas<sup>24</sup> e reflexões teórico-

---

<sup>22</sup>A *Zoom Video Communications* é uma empresa americana de serviços de conferência remota que fornece serviço de conferência remota "Zoom" que combina videoconferência, reuniões *online*, bate-papo e colaboração móvel.

<sup>23</sup>O *WhatsApp* é um aplicativo <https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp> - cite note-7 multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp> - cite note-7. Acesso em: 08 jun. 2022.

metodológicas, direcionadas aos temas do grupo de pesquisa. Assim, o segundo encontro do grupo foi feito, de forma remota (Figura 6), com leituras de livros, textos, apresentação de resenhas, encontros e conversas com autores e pesquisadores do nosso campo de pesquisa.

Figura 6 – Grupo de Pesquisa EduCiber em atividade remota através da plataforma ZOOM



Fonte: Acervo da autora (2020)

Cabe destacar que a criação de ambiências educativas *online* amplia as possibilidades comunicacionais, essencial neste momento em que a pandemia do novo coronavírus não trouxe somente mudanças quanto ao formato desses encontros, mas, principalmente, nas pesquisas, nos planejamentos, na forma de produzir, obrigando-nos a mudar os rumos anteriormente planejados.

Ao tratarmos de *ambiências online*, refletimos para além do ambiente virtual, pensando esse espaço de forma mais abrangente, visto que o conceito de ambiência envolve a

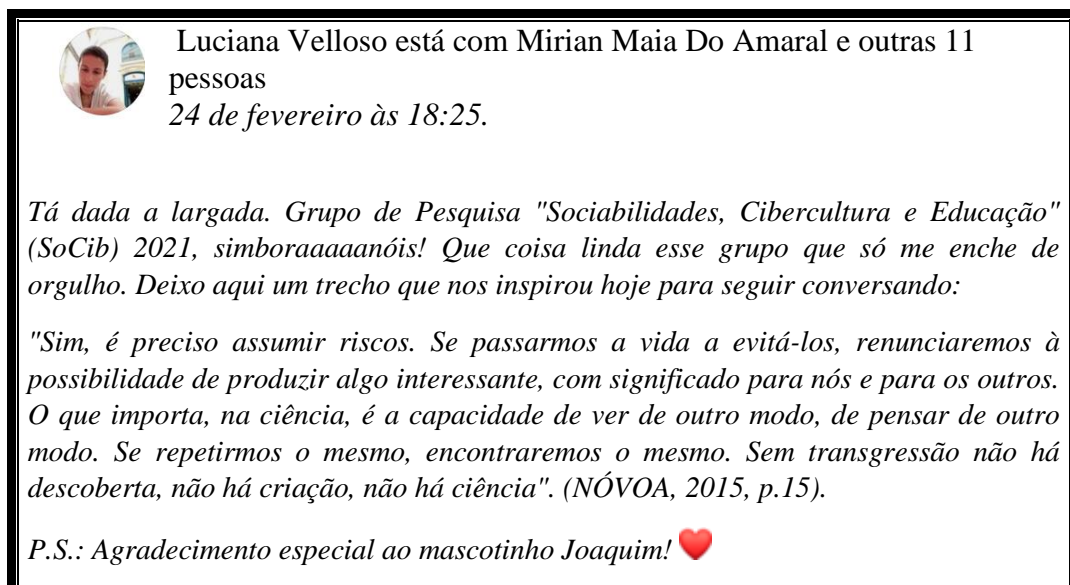
---

<sup>24</sup>A utilização dessa metodologia tem por embasamento as pesquisas com os cotidianos de Michel de Certeau que “inova em suas pesquisas ao usar as ‘conversas’ como possibilidades de produção dos dados, no lugar dos tradicionais questionários e entrevistas” (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2017, p. 10).

capacidade do ser humano de se relacionar *com/no* ambiente. O virtual, nesse viés, é potência (DELEUZE, 1996), abarca comportamentos, relações, experiências, e o *online*, nesse sentido, refere-se ao momento vivenciado e aos entrelaçamentos que ali emergem.

E dessas redes vivenciadas na cibercultura, outras mudanças aconteceram ao longo do percurso do mestrado com relação aos nossos encontros. No início de 2021, sentimos a necessidade de ampliar nossos ‘*espaçostempos*’ e nasce, então, o grupo de pesquisa Sociabilidades, Cibercultura e Educação – SoCib - (Figura 7), devidamente autenticado e cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa da Plataforma CNPq<sup>25</sup>, sendo coordenado pela professora Luciana Velloso, com a colaboração da pesquisadora Mirian Maia do Amaral,<sup>26</sup> e os diálogos se estendem nas redes nas tessituras de ‘*fazeressaberes*’ permeados de afetividade e sentimento de pertencimento ao grupo.

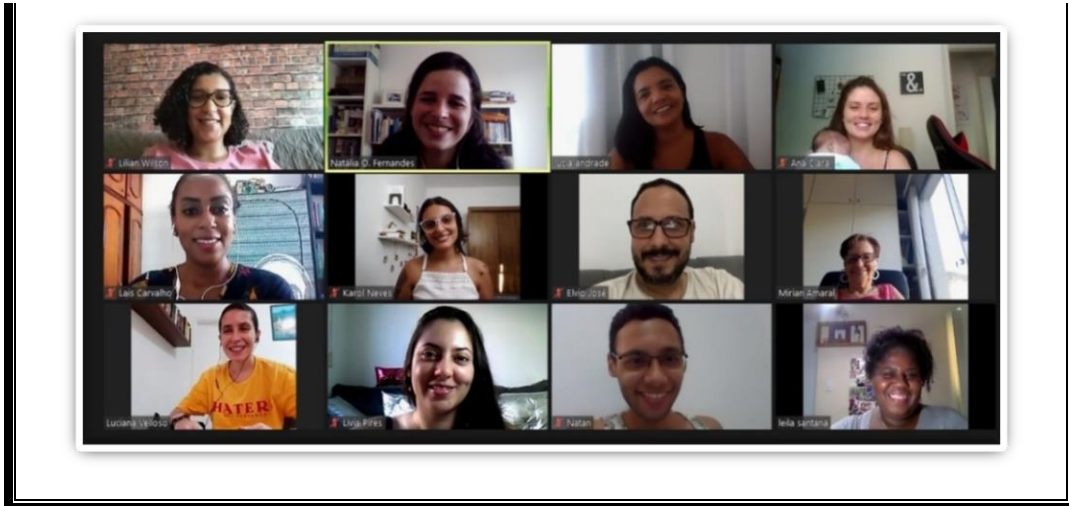
Figura 7 – Sentimento de Pertencimento ao grupo – Grupo de pesquisa SoCib



<sup>25</sup>Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/692833> Acesso em: 03 jun. 2022.

<sup>26</sup> Disponível em: CV: <http://lattes.cnpq.br/64933381786772205> Acesso em: 01 fev. 2021.





Fonte: VELLOSO, L. *Facebook*, 2021 (Grupo Fechado).

Nessa imagem é possível visualizar outro atravessamento da pesquisa, já destacado anteriormente, mas importante de ser ressaltado visto que impacta o desenvolver dessa pesquisa. Próximo ao nascimento do SoCib chega ao mundo o nosso pequenino Joaquim, serzinho de luz, um querubim que vem à Terra para novos aprendizados e nos ensinar sobre muitas coisas que ainda não sabemos. Sua vinda acontece em concomitância com o ingresso no mestrado, visto que ingressei em fevereiro de 2020 e em junho do mesmo ano descobrimos a gravidez. Seu nascimento, momento muito marcante, impacta diretamente esses estudos, visto a necessidade dessa *'professorapesquisadora'* e agora mãe do Joaquim permanecer em casa no ano seguinte por conta da licença à maternidade.

Dessa forma, esta pesquisa que seria realizada de modo presencial no ambiente escolar, com a turma em que atuo como regente no ensino fundamental, teve de ser radicalmente modificada, seja pelo fator inicial do distanciamento social pela pandemia e em seguida pelo afastamento escolar devido à maternidade. Assim, foi preciso demarcar um tempo específico de análise das produções obtidas nas relações *'docentesdiscentes'* nos *'espaçostempos'* online, especificado entre março de 2020 e março de 2021, de modo a realizar tessituras coerentes e pertinentes aos objetivos dessa pesquisa. Vale destacar que em alguns momentos serão lembradas experiências vivenciadas com a turma em anos anteriores ao ingresso no mestrado, com intuito de enriquecer as reflexões aqui propostas e dialogar com os autores em estudo.

O que se deseja nesse trabalho, principalmente, é valorizar as potencialidades de uma relação afetiva no âmbito da educação, trazendo narrativas e experiências que afirmem a importância desse contato. E quando esse contato não acontece, quais as implicações desse fato? Mais da metade do corpo discente não possui acesso à *Internet* com regularidade, seja

pela falta de um pacote de dados, pela presença de um único dispositivo móvel na família, ou simplesmente pela ausência de qualquer meio de comunicação. Como atuar nessas condições, a quilômetros de distância da escola e, mesmo trabalhando com impressos, não temos a devolutiva dos trabalhos? O que podemos fazer quando o campo de pesquisa escorre de nossas mãos? Macedo (2020) afirma que o campo, como lugar e não lugar, espreita-nos para um encontro cheio de surpresas e acontecimentos heurísticamente fecundos e, ao mesmo tempo desafiadores. O campo nos interroga a cada instante. Um novo constructo de pesquisa e indagações se nos apresentavam, no mesmo contexto de investigação – a periferia.

Afinal, como perpetuar as práticas pedagógicas, envolvidas pelo afeto necessário ao trabalho educativo, nas ambiências *online* na periferia? Quais as possibilidades e potencialidades dessas vivências em tempos de pandemia, quais os impactos que provocam para a sociedade? Diante de sua realização, quais os desafios, as narrativas, as conversas que emergem desse campo investigativo que se apresenta como novo devido às circunstâncias?

Assim, apesar do sentimento de inconformismo com essa situação de desigualdade, e que se torna cada vez mais clara na sociedade, foi preciso buscar novos horizontes, novas indagações diante dos cotidianos vivenciados para que esta pesquisa permanecesse viva e as possibilidades futuras de abrangência do trabalho educativo sejam muito mais potentes do que são hoje. Como diria Cazusa, ‘o tempo não para’ e, nesse escoar dos dias, é preciso encontrar novas harmonias para continuar a música e compor mediante improvisos.

## **O IMPROVISO<sup>27</sup> DIANTE DA PARTITURA – REINVENTAR-ME NA E PARA ALÉM DA PANDEMIA**

*Já podaram seus momentos  
Desviaram seu destino  
Seu sorriso de menino  
Tantas vezes se escondeu  
Mas renova-se a esperança  
Nova aurora a cada dia  
E há que se cuidar do broto  
Pra que a vida nos dê flor e fruto*

*(Milton Nascimento<sup>28</sup> – Coração de Estudante)*

---

<sup>27</sup>Improvisar musicalmente é o ato de compor um trecho musical em tempo real.

<sup>28</sup>Milton Nascimento é um cantor, compositor e multi-instrumentista brasileiro, reconhecido mundialmente como um dos mais influentes e talentosos músicos da Música Popular Brasileira. [Wikipédia](#). Acesso em: 26 fev. 2021.

Não é possível prever onde ou como se dará um acontecimento (MACEDO, 2016). Por mais esperado que seja, não é previsível; ele simplesmente acontece. Como pesquisadores, e diante da partitura, precisamos exercitar, diariamente, uma escuta e um olhar sensíveis, para aprendermos *sobre* e *com* os sentidos e significados dos acontecimentos cotidianos, dado que compreendê-lo é participar dele acontecendo. Com esse olhar, apresentamos nossa proposta de estudo e sua relação com a educação, nossos objetivos e questões de estudo, bem como pensamos sua estruturação.

O estudo de uma composição musical demanda diferentes fatores. Muitas vezes, o músico possui a técnica perfeita para execução, mas lhe falta a emoção para interpretar, e vice-versa. Envolve a sensibilidade, o sentimento e busca de conduzir o som, de forma harmônica e coerente, com equilíbrio entre o Eu, o ouvinte e a obra. O ato de sonorizar uma partitura compreende o próprio ser que a expressa, de modo que se coloca emoção em equilíbrio com a autoria da composição.

Baremboim (2009) afirma que o inesperado é um ingrediente necessário nesse fazer musical, posto que “em relação ao som, coragem é a própria vontade e capacidade de desafiar o esperado” (BAREMBOIM, 2009, p. 23). Diante da vida dá-se o mesmo processo, em que a vida é a própria partitura e o ser humano o seu intérprete. Muitas vezes, acontecimentos não esperados são aqueles que nos permitem ter uma visão mais ampla de quem somos e quais os nossos propósitos de atuação. Seriam os desvios do destino, como bem musicaliza Milton Nascimento.

Em seus escritos, Paulo Freire traz uma perspectiva metodológica bem interessante, a do ‘Inédito Viável’<sup>29</sup>, termo que poderia se tratar da própria vida, pelo fato de que o ‘inédito’ seria o acontecimento ainda não ocorrido e o ‘viável’ a possibilidade de sua ocorrência. Mas, como dois termos tão opostos se atraem? Qual o sentido que produzem juntos? Esta junção está relacionada à compreensão histórica como possibilidade, da qual decorre uma posição utópica que se opõe à visão fatalista da realidade. Desse modo, é preciso assumir um posicionamento diante do mundo, e se implicar, posto que a realidade não é, mas está sendo e, portanto, pode ser transformada.

Ao longo da vida, enfrentamos diferentes situações que acreditamos ser intransponíveis, como barreiras que nos impedem de seguir adiante. São as situações-limite

---

<sup>29</sup>As ideias centrais que embasam nossas afirmativas encontram-se no verbete ‘Inédito Viável’ de Ana Maria Araújo Freire, contida na obra ‘Dicionário Paulo Freire’ (2016, p.223-226), que são refletidas a partir da primeira aparição do termo, na obra Pedagogia do Oprimido (2014, p. 149, 153-154).

(FREIRE, P., 2014), em que nos sentimos imobilizados a agir; e, assim, ultrapassá-las dependerá de nossas escolhas e o quão conscientes estaremos a respeito delas, como bem destaca Freire, A. (*in* STRECK *et al.*, 2016, p. 225)

quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as “situações-limite” que os e as deixaram a si e a quase todos e todas limitados a ser menos o “inédito-viável” não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável realizando o sonho. O inédito-viável nos diz, claramente, que não há o reino do definitivo, do pronto e do acabado; do nirvana da certeza e da quietude perfeita dos sonhos possíveis. Ele se nutre da inconclusão humana, não tem um fim, um termo definitivo de chegada.

Se acreditarmos que são determinantes históricos poderemos paralisar diante da ação, o que só poderá ser rompido por meio de uma práxis libertadora, por meio da ação-reflexão, em que deixamos de ‘ser menos’ para ‘Ser Mais’.

Diante dessas considerações, estamos vivenciando um contexto de realidade diverso, inesperado. Em cada nação, profissionais de saúde, da educação, cientistas, da política e de diversos outros setores voltam todas as suas ações para combater essa pandemia que, desde o final de 2019, tem sido foco de preocupação sobre condições da vida humana no planeta. Considerando as discussões apresentadas e o contexto desafiador que estamos inseridos, torna-se fundamental refletir sobre o inédito viável e a superação das situações-limites (FREIRE, P., 2014) na perspectiva de nos tornarmos sujeitos de nossa formação, refletindo sobre nossas experiências amparadas em abordagens metodológicas que nos possibilitem esse engajamento.

No começo do ano de 2020, tudo aparentava seguir o curso “normal” de férias, trabalho, carnaval, quando começaram a veicular, nas mídias, casos de uma doença, que aparentava ser uma gripe comum, na China. Ainda no final do ano de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recebeu alertas sobre casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China, provinda de um tipo de coronavírus<sup>30</sup> ainda não identificado em seres humanos. Até aquele momento, grande parte da população mundial não havia se atentado à gravidade daquela situação, devido ao fato de esse tipo de vírus ser comum na causa de resfriados leves, que se propaga através das gotículas de saliva do sujeito contaminado, no ar ou em superfícies, até que a notificação do número de contágios e, conseqüentemente, de mortes, aumentou exponencialmente em pouco tempo.

No Brasil, a COVID-19 apareceu após o Carnaval de 2020. O primeiro caso foi notificado na cidade de São Paulo, um homem de 61 anos, que havia chegado recentemente

---

<sup>30</sup>Possui essa denominação por ser um vírus em formato de coroa, ao ser observado no microscópio.

da Itália, segundo o Ministério da Saúde. Em março/2020 é noticiada a primeira vítima da doença, uma mulher de 57 anos, o que de fato começou a preocupar, apesar da falta de medidas necessárias para conter a pandemia. Pouco tempo depois o Presidente da República, Jair Bolsonaro, declara à imprensa que a COVID 19 não passa de uma ‘gripezinha’<sup>31</sup>, negando o colapso da saúde. Passados mais de um ano do início da pandemia, o número de mortos é superior a 250.000 só no Brasil e, cresce a cada dia. São vidas que foram ignoradas, esquecidas, menosprezadas, principalmente os mais idosos e as classes menos favorecidas, economicamente, quando relacionadas aos cuidados necessários e prevenção.

Para muitos autores que têm estudado esse momento pandêmico no mundo, esta não é apenas uma situação de crise, de exceção, e sim de agravamento do abismo socioeconômico existente, cuja situação de quarentena torna mais visíveis a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento (SANTOS, B., 2020), além do fato de maior vulnerabilidade às falsas informações (*fake news*) devido ao distanciamento físico. Boaventura de Souza Santos nos conclama à reflexão de que muitos indivíduos vivem, permanentemente, a quarentena, por serem excluídos da sociedade, devido a políticas públicas pautadas num modelo capitalista falido, que valoriza a meritocracia, reflexo do modo de vida que vivemos, de todo um processo histórico, cultural e político.

Morin (2020), por sua vez, apresenta algumas reflexões históricas sobre as crises e pandemias que atingiram o mundo no último século, como, por exemplo, a gripe espanhola, da qual é um dos sobreviventes, e as consequências sociais pós-crise, ressaltando os desafios inevitáveis de um momento como esse. Vale destacar suas proposições sobre o uso dos ambientes digitais e suas implicações, as crises governamentais que podemos observar, ao longo de todo o planeta, e a defesa, feita pelo autor, da “esperança que está na luta pelo despertar das mentes e pela busca de outra Via” (MORIN, 2020, p. 53). Essa nova Via comporta “(a) uma política nacional; (b) uma política civilizacional; (c) uma política de humanidade; (d) uma política da Terra; (e) um humanismo regenerado” (MORIN, 2020, p. 56), que envolve o abafar do individualismo e o despertar real da coletividade, assevera o autor.

Assim, muitos trabalhos e estudos desenvolvidos nesse momento do “inesperado”, relacionados ao campo da educação, ambicionam relatar as problemáticas enfrentadas e as soluções que emergem de cada campo, meios pelos quais o ser humano vai encontrando

---

<sup>31</sup> Bolsonaro mantém fala sobre ‘gripezinha’ e nega colapso na saúde. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/bolsonaro-mantem-fala-sobre-gripezinha-e-nega-colapso-na-saude/>. Acesso em 06 fev. 2021.

saídas para repensar suas práticas, seus modos de pensar, de ser, suas formas de agir diante do outro e do mundo, na busca de alternativas que não paralitem suas intenções.

Sim, muitas vezes, não é fácil reverter, por completo, nossa linha de pensamento, as ações previamente planejadas, a rotina que se movimenta há tempos em um único sentido; mas, renova-se a esperança, pois há uma nova aurora a cada dia, e, cuidando do broto, teremos a flor e o fruto. Como a própria História demonstra, tudo se renova, se transforma, e como grãos de areia potentes que somos, é preciso ter a humildade de nos percebermos pequeninos diante de um vasto universo, mas com infinitas possibilidades de renovação.

### **A partitura<sup>32</sup> em desenvolvimento – releitura dos compassos elaborados**

Ao longo de nossa caminhada sempre é preciso revisitar nossa história para que observemos nossa conduta, pensando a respeito do que é válido e o que não o é, para que sigamos adiante. Esse processo envolve a compreensão teórica dos fazeres que buscamos realizar. Freire, P. (2011b; 2015a) traz essa concepção, com muita clareza, quando fala da práxis<sup>33</sup> educativa, visto que a “reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (2015a, p. 24).

Nesse mesmo viés, Barbier (2007) afirma que o ato de se implicar envolve diretamente o outro, no sentido do engajamento pessoal e coletivo do pesquisador, de estar em constante reflexão sobre sua práxis científica (ação-reflexão-ação), em função de sua história, de suas posições sociais e de seu projeto sociopolítico em ato, corroborando o pensamento de Freire, P. (1987; 2014) quando afirma que somos inevitavelmente sujeitos históricos implicados com nossas realidades, num modo consciente de interpretar a vida, que provoca ações transformadoras.

Como antes destacado, devido ao contexto pandêmico, esta pesquisa, que já estava sendo desenvolvida presencialmente, precisou ser modificada, lembrando do que destaca Macedo (2020, p. 39) de que “[...] nossos projetos de pesquisa trabalham, acima de tudo, com o devir, e que o encontro pesquisante é sempre generativo e porta sempre possibilidades heurísticas e formacionais importantes para nós pesquisadores”. A necessidade de adequação ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), solução proposta em caráter emergencial, mediante

---

<sup>32</sup> Material gráfico que contém composição musical.

<sup>33</sup> Consiste na reflexão e ação dos homens sobre o mundo, tendo em vista transformá-lo.

integração das tecnologias digitais em rede à educação, para que não houvesse rompimento das atividades educativas, trouxe a necessidade de reformulação dos sentidos da pesquisa para sua permanência.

Inicialmente esse trabalho seria realizado em sala de aula presencial com a participação de 33 crianças da mesma turma, que em 2020 estariam no 4º ano do Ensino Fundamental, ‘*espaçotempo*’ em que atua esta pesquisadora como professora regente. Para tanto, diante dos imprevistos acarretados devido aos tempos de pandemia da COVID 19, foi preciso encontrar outras possibilidades para trazer os praticantes da pesquisa à ativa, o que se tornou viável por meio das ambiências *online*, se iniciando em março de 2020.

Dessa forma, o contato a partir das tecnologias possibilitou que 11 desses discentes se mantivessem praticantes desse estudo. Além disso, vale destacar a importância das conversas *online* com cinco responsáveis de alguns desses discentes e 12 docentes da mesma comunidade escolar ao final do período de um ano de pesquisa (março/2021), que aceitaram colaborar com este trabalho, trazendo falas e discussões que ampliaram os resultados e considerações a que nos propusemos chegar. Importante ressaltar a necessidade de mudança do tema inicial proposto devido aos novos acontecimentos pandêmicos, atravessamentos da pesquisa, partilhados neste tópico introdutório, que evidenciaram a necessidade de releitura dos compassos previamente elaborados.

Essa corrida contra o tempo deixou expostas a falta de infraestrutura tecnológica das escolas e universidades, em geral, e, particularmente, a rede pública de ensino, além do despreparo dos professores para a atuarem em ambiências *online*. A disparidade do número de praticantes discentes que participariam no presencial e que se mantêm no *online* evidencia as deflagradas dificuldades de acesso às tecnologias. Nessa crítica situação, os estudantes encontram-se “à deriva em um oceano revolto, já que grande parte deles sofre com as desigualdades sociais, que acarretam exclusão, falta/limitação de acesso às tecnologias digitais e à *Internet*, além da falta de computadores e de espaço físico adequado, em suas casas, para participarem de aulas virtuais”, como afirmam Amaral, Rossini, Santos, E. (2021) o que ressalta a necessidade de políticas públicas de acesso e formação.

Galeffi (2016, p. 13) afirma que:

O acontecimento não é jogo-jogado. Acontecimento é jogo-jogante, vida-vivente [...] Ele não representa nada e ninguém. O acontecimento simplesmente acontece. Mas sempre acontece para alguém que deixa acontecer [...]. Compreender o acontecimento é participar dele acontecendo”.

É preciso, portanto, enfrentar as dificuldades, pois a vida só ensina àquele que quer aprender.

Bem sabemos que a integração do digital em rede ao ensino, por meio da Educação a Distância (EaD) já vem sendo adotada, há muitos anos, por diversas instituições de ensino, públicas e privadas, do país. No entanto, o processo de ‘*aprenderensinar*’ exige que se aproveite ao máximo os recursos e possibilidades do *online*, o que demanda (re)construir, no mundo digital, as relações e as estruturas de apoio presentes nas escolas. Isso envolve, além do suporte material, o desenvolvimento de processos dialógicos, interativos e colaborativos, com vistas à maior qualidade do aprendizado (AMARAL; ROSSINI; SANTOS, E., 2021). Diante desse contexto, como educar em tempos de pandemia?

Quando falamos desse ato educativo, tratamos de uma relação que envolve tanto dimensões pedagógicas quanto de afeto. A afetividade, segundo Wallon (2010), é um domínio funcional que se apresenta de diferentes formas ao longo do desenvolvimento do sujeito e se transforma de acordo com a relação entre o ser e o meio em que vive. Nesse sentido, a pessoa é compreendida em sua integralidade, diante dos seus diferentes aspectos, sejam emocionais, cognitivos e sociais. Do mesmo modo, Espinosa (2020) reflete o ser humano por inteiro, em que não há separação entre corpo e mente. Ele afeta e é afetado, constitui-se do coletivo que o cerca. Um processo educativo crítico e ético, portanto, deve valorizar o sujeito diante de suas experiências afetivas, que se desdobram nas situações histórico-político sociais a que é submetido.

Nestes escritos, a partir de nossas itinerâncias e vivências como ‘*professorapesquisadora*’, há o intuito de apresentar a importância da afetividade na relação educativa, principalmente diante desse contexto de pesquisa da pandemia que abrange o distanciamento físico e suas implicações, em que as ambiências *online* podem proporcionar experiências que vinculam diretamente afeto e educação.

Importante lembrar que vivenciamos a cultura contemporânea, a cibercultura, mediada pelas tecnologias digitais em rede, em interação com a cidade e o ciberespaço (SANTOS, E.,2019), em que a velocidade e a intensidade do desenvolvimento tecnológico acarretam mudanças nas formas de ser, viver e agir da sociedade, revolucionando, significativamente, a comunicação, a produção e a circulação de informações e conhecimentos. A relação entre o espaço e o ser humano sofre mudanças impactantes devido à presença dessas tecnologias e da mobilidade, passando a ser vistas como um fenômeno social, influenciando e modificando cada campo de atuação e relações sociais.



Para Lévy<sup>34</sup> (1999, p. 17), a cibercultura consiste num conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço<sup>35</sup>. Lemos (2004, p. 16), de forma complementar, afirma que a cibercultura é resultante “da convergência entre a socialidade contemporânea e as novas tecnologias de base microeletrônica”. Santos, E. (2014), por sua vez, destaca que é a própria cultura contemporânea estruturada pelas tecnologias digitais em rede, caracterizada pela emergência da mobilidade e comunicação ubíqua (SANTAELLA, 2013) em conectividade com o ciberespaço e as cidades.

Nesse sentido, a cibercultura se atualiza a cada momento diante dos fenômenos sociais, visto ser a própria vida estruturada pelas tecnologias, em constante movimento. Novas formas de se pensar o espaço e a comunicação emergem, nesse entrelaçamento das relações entre tecnologias digitais e pessoas, produzindo novas linguagens, novos signos, mediados pelo digital em rede.

As tecnologias de informação e comunicação potencializaram os ‘*espaçostempos*’ de convivência e aprendizagem, principalmente quando levamos em consideração o uso de interfaces interativas, mídias digitais e redes sociais. É no ciberespaço e especificamente nos ambientes virtuais de aprendizagem que saberes são produzidos pela cibercultura, principalmente no que se refere a aprender com o outro e em conjunto, criando uma rede de aprendizagem em um ambiente aberto, plástico, fluido, atemporal e ininterrupto. (SANTOS, R.; SANTOS, E., 2012, p. 161).

Os ‘*espaçostempos*’ de aprendizagem são ressignificados no ciberespaço, lugar de trocas, de potencialidades autorais, de autonomia expressiva, de coletividade, de afeto, no qual novas possibilidades do ‘*aprenderensinar*’ surgem em meio às transformações sociais. É preciso, portanto, refletir sobre esse espaço no campo da educação no qual processos colaborativos ocorrem, por meio de práticas ‘*docentesdiscentes*’ que se configuram como possibilidades reais educativas.

Atuar nessa direção não é tarefa das mais simples. Freire, P. (2015b, p. 22) afirma que a profissão de professor implica “*ousadia* de quem se quer fazer *professora*, educadora, na disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos como no sentido da criação das condições para a alegria na escola”, por meio do envolvimento com a totalidade dos conhecimentos do mundo, das ciências, dos homens, da cultura, do trabalho e das tecnologias,

---

<sup>34</sup>Pierre Lévy (Tunísia, 1956) é filósofo, sociólogo e pesquisador em ciência da informação e da comunicação e estuda o impacto da Internet na sociedade, as humanidades digitais e o virtual. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Pierre\\_L%C3%A9vy](https://pt.wikipedia.org/wiki/Pierre_L%C3%A9vy). Acesso em: 30 jun. 2020.

<sup>35</sup>Consiste no novo espaço de comunicação que emerge da interconexão mundial dos computadores (LÉVY, 1999).

sendo esse um universo de lutas de mulheres e de homens por uma sociedade mais crítica e reflexiva.

Com efeito, o processo do *'aprenderensinar'* é uma busca prazerosa, nada fácil, da paixão pelo conhecer. Nesse caminho, vamos construindo nossa identidade como educadores e educadoras, num processo de compreender nossa prática em relação às teorias produzidas e internalizadas, em que exercemos nossas funções, ao mesmo tempo em que refletimos sobre nossas ações. Esse processo é natural, como afirmam Alves e Garcia (2002, p. 106), visto que “este inconformismo, esta busca de soluções para um problema que aflige a professora, a leva a assumir uma postura investigativa”. Santos, E. (2019) destaca, ainda, a necessidade de compreendermos a prática docente como prática de pesquisa, o que demanda a vivência do cotidiano escolar, pensando esse espaço como ‘lugar de vida’, de interações e criações, e não como espaço de preparação para a vida (BARBOSA, 2012), transformando a visão hegemônica de saberes e valorizando as culturas, mediante atuação docente conscientizadora.

Vale destacar que para se compreender os caminhos da pesquisa é preciso participação efetiva, no movimento *'prácticateoriaprática'*, no qual construímos e nos desconstruímos a todo instante (MACEDO, 2012). Pensar as práticas cotidianas permite a aproximação com a “complexidade da vida sem abrir mão de todas as redes que formamos e nas quais nos formamos, [...] assumindo total implicação<sup>36</sup> neste processo” (ANDRADE; CALDAS; ALVES, N., 2019, p. 19), no qual as narrativas possuem papel fundamental nos entrelaçamentos entre *'fazeressaberes'*.

A opção metodológica desta escrita assume um caráter de produção de conhecimento que se faz junto com o outro, em que os *'praticantespensantes'* da pesquisa são os sujeitos, as vozes que juntas produzem sentido ao que é pesquisado, na legitimação e valorização dos cotidianos vivenciados, exigindo posicionamento investigativo que aposta no acontecimento das conversas “como golpe que desafia a polícia metodológica hegemônica, tão bem representada [...] em procedimentos rígidos” (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2019, p. 33). Essa escolha envolve o sentimento de pertencimento à pesquisa, visto que as singularidades de cada diálogo ganham espaço de modo que são fundamentais à pesquisa, tornando válido aquilo que antes era desprezado, tido como menor.

Atuar num ambiente tão diferente de minha realidade cotidiana (Petrópolis), como o Complexo da Maré, marcado pela violência, pelos modos como simples questões são tratadas

---

<sup>36</sup>Comprometimento daquele que se envolve com uma prática sociocultural; ou seja, ato e efeito de implicar na interação, conseqüente de uma ação (MACEDO, 2012).

neste espaço, e pelo descaso dos governos para com as periferias e com seus moradores, afetam-me, significativamente.

Diante desse quadro e, lançando o nosso olhar para o contexto da pesquisa, emerge a seguinte indagação: *Como o desenvolvimento de processos formativos de estudantes da educação básica, inseridos na comunidade do Complexo da Maré, no Rio de Janeiro, podem ser potencializados com o uso de ambiências online, em tempos de pandemia?*

As inquietações que nos movem à pesquisa nos (trans)formam em seres indignados diante do mundo, movidos pelo amor que deseja viabilizar o que se diz, o que se impõe como inviável, o que dá sustentação à esperança, à utopia e aos sonhos, que não mais estagnados, movimentam-se por meio de nossas ações e pensamentos.

Desse modo, objetivamos compreender como relações ‘afetoeducativas’ estabelecidas nas ambiências *online* têm favorecido a emergência de processos formativos de estudantes da educação básica no movimento de ‘aprenderensinar’. Para isso, buscamos amparo nos conceitos de *implicação* (BARBIER, 2007), *alteridade* (BAKHTIN, 2011), que confere importância ao outro que nos constitui, e com quem aprendemos, e de *autorização*, ou seja, a possibilidade de o praticante se tornar coautor de si mesmo e do estudo, propriamente dito (ARDOINO; BARBIER; GIUST-DESPRAIRIES, 1998), razão pela qual, ao refletirmos sobre as ações desenvolvidas, utilizamos na escrita deste trabalho, tanto a primeira pessoa do singular (eu), como o pronome nós, atribuindo protagonismo aos nossos praticantes culturais, como nos ensina Macedo (2000).

Para o alcance deste objetivo, formulamos as seguintes questões de estudo:

- Que percursos teórico-metodológicos podem favorecer um olhar não hegemônico para as diferenças encontradas nesses contextos periféricos?
- Que agenciamentos comunicacionais e experiências educativas podem ser fomentados nas ambiências *online*, apoiados em dispositivos formativos (Macedo; Santos) engendrados na pandemia?
- Que possibilidades formativas e autorais podem emergir em contextos diversos e desiguais potencializadas por mediações ‘docentesdiscentes’?
- Como a noção e a vivência das relações ‘afetoeducativas’ contribuem para a compreensão dos dados de pesquisa produzidos?

Tendo esses questionamentos como ‘pano de fundo’ para cada capítulo, respectivamente, estruturamos nossa pesquisa da seguinte forma:

Inicialmente, apresentamos nossa itinerância, sob o título **PRELÚDIO DO AUTOCONHECIMENTO – RELAÇÕES E INSPIRAÇÕES DO QUE SOU**, trazendo, ao palco, acontecimentos, relações, vivências, reflexões, dilemas docentes, avanços e recuos, que justificaram as escolhas e caminhos desta pesquisa.

Mais adiante, elaboramos o texto introdutório, intitulado **O IMPROVISO DIANTE DA PARTITURA – REINVENTAR-ME DIANTE DE UMA PANDEMIA**, no qual procuramos contextualizar o problema gerador deste estudo – as possibilidades educacionais e relações ‘*afetoeducativas*’ nas ambiências *online*, no âmbito da cibercultura, em tempos de pandemia do novo coronavírus e seus impactos em todas os campos das atividades humanas, particularmente, o da educação. Trazemos, ainda, o objetivo central e as questões que detalham e clarificam seu conteúdo, além de explicitar como este documento está estruturado.

Apresentamos, a seguir, nossas tessituras teórico-metodológicas que deram sustentação a este estudo, estruturadas em quatro capítulos:

O capítulo 1, intitulado **A COMPOSIÇÃO DOS CONHECIMENTOS EM REDE: A PARTITURA METODOLÓGICA ESCRITA NUM RIGOR *OUTRO*** apresenta a metodologia empregada neste estudo e nossa opção por adotar um rigor *outro* (Macedo 2009), bricolando<sup>37</sup> os *princípios da multirreferencialidade* (Ardoino, Barbier e Giust-Desprairies, 1998; Macedo 2020) e a *abordagem da pesquisa com os cotidianos* (Alves, 2008; Certeau, 2013; Andrade, Caldas e Alves, 2019). Discorremos ainda sobre os dispositivos acionados - Diário de campo, interfaces *online*, *WhatsApp*, *ZOOM* – além das conversas e narrativas como práticas geradoras de sentidos e significações, permeadas de afeto, apresentando, em seguida, informações sobre o processo de organização, identificação e interpretação de nossos achados de pesquisa, sob a forma de categorias analíticas, a que denominamos noções subsunçoras. Além disso, apresentamos o campo da pesquisa numa perspectiva mais ampla, ecológica, e seus *praticantes culturais*, nossos coautores, abrangendo o contexto – a periferia, de uma escola localizada no Complexo da Maré, bem como os inúmeros desafios inerentes a essa realidade.

Sob o título **A CULTURA CIBER EM ANDAMENTO: O RITMO DOS ‘ESPAÇOSTEMPOS’ CONTEMPORÂNEOS**, no capítulo 2, abordamos o contexto de nossa pesquisa, a cena sociotécnica contemporânea – a cibercultura – e a relação entre tempos e espaços na atualidade, na emergência de fenômenos, como, por exemplo a mobilidade

---

<sup>37</sup>O ato de bricolar considera diferentes contextos, valendo-se das teorias e metodologias que forem necessárias para a compreensão da realidade estudada. Nessa perspectiva, os pesquisadores “ingressam no ato de pesquisa como negociadores metodológicos [...]” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 17).

ubíqua, as *fakes news* e a desinformação. Apresentamos, ainda, as práticas educativas em ambiências *online* no contexto da pandemia e para além dele, tratando de temas como a Educação *Online* (EOL), Educação à Distância (EaD) e Ensino Remoto Emergencial (ERE) e suas possibilidades interativas e de ‘*aprendizagemensino*’, em conversa com narrativas de nossos ‘*praticantespensantes*’.

**RELAÇÕES ‘*docentesdiscentes*’ EM AMBIÊNCIAS *ONLINE* NA MARÉ: MELODIAS EDUCATIVAS PERMEADAS DE AFETO**, capítulo 3 deste estudo, ressalta a importância das relações ‘*afetoeducativas*’ em contexto de pandemia com estudantes no Complexo da Maré e os usos (e não usos) das tecnologias digitais em rede, entrelaçando narrativas de discentes, docentes e de responsáveis, com o aporte teórico-metodológico trabalhado na pesquisa. Apresentamos as possibilidades formativas forjadas em tempos pandêmicos a partir das ambiências *online* por meio das estratégias e táticas docentes. Além disso, tratamos da importância da criação de políticas públicas de acesso e formação e o papel das mediações ‘*docentesdiscentes*’ no enfrentamento dos desafios da contemporaneidade.

No capítulo 4, **A ‘BONITEZA’ DAS NOÇÕES SUBSUNÇORAS: CARACTERÍSTICAS SONORAS DE AUTORIA NA COMPOSIÇÃO**, com base nas conversas e narrativas que emergiram no decorrer da pesquisa, considerando a diversidade dos ‘*fazeressaberes*’ e das vivências ‘*dentrofora*’ da escola, apresentamos nossos ‘achados de pesquisa’ - as noções subsunçoras, denominadas como: 4.1 A desigualdade social no acesso: os silêncios da periferia; 4.2. O *WhatsApp* como aplicativo viabilizador das melodias no ciberespaço e 4.3. Estratégias e táticas ‘*docentesdiscentes*’ para manter composições ‘*afetoeducativas*’ em tempos de pandemia, resultantes da análise e interpretação dialógica entre empiria, teoria, num processo de aprendizagem significativa.

Finalmente, no item **ENTRE *ALLEGROS*, *MODERATOS* E *ADAGIOS*: CONSIDERAÇÕES DE UMA COMPOSIÇÃO EM *RITORNELLOS*...**, procuramos nos atentar às questões de pesquisa na intenção de observar as respostas obtidas ao longo do percurso investigativo, na tentativa de apresentar algumas considerações inconclusivas do trabalho realizado. Nesse viés, resgatamos resultados parciais obtidos no desenrolar da pesquisa, procurando responder ao problema gerador do estudo. E como numa composição musical, a cada momento seguimos o curso de andamentos diferentes, a partir dos sentidos que se entrelaçam, sabendo da importância de formular questões e não conclusões, tendo em vista futuras pesquisas.

## 1. A COMPOSIÇÃO<sup>38</sup> DOS CONHECIMENTOS EM REDE: A PARTITURA METODOLÓGICA ESCRITA NUM RIGOR *OUTRO*

*“Doce é saber, não estou sozinho(a). Sou uma parte de uma imensa vida.”*

(Francisco de Assis)<sup>39</sup>

Existência que se faz só  
Perde seu sentido de existir  
Visto que a vida é força atrativa  
Que se conecta em profusão

Existência que se faz só  
Caminha para um devir  
Que apaga a perspectiva  
Do ser, em sua imensidão

Existência que se faz só  
Extingue a diversidade  
Que dá tonalidade à vida

Existência se faz junto  
Deixando de ecoar só  
Para harmonizar os acordes do infinito

(A existência, *Ana Clara São Thiago, 2021*)

Em cada partícula observamos uma premissa essencial para a sua existência: a conexão entre corpos, as ligações. O pequeno átomo tem sua formação em um núcleo de atração entre suas funções positivas (prótons), neutras (nêutrons) e negativas (elétrons). Quem diria que esses corpúsculos por meio de inúmeras conexões dão forma a tudo que observamos? Que uma célula é o início da formação de nós mesmos? As forças que se conectam para a formação dos diferentes seres estão no próprio universo, que se movimentam nos elos entre os planetas, estrelas, atraídos entre si numa composição harmoniosa incessante.

Neste capítulo, temos por intuito tratar dos entrelaçamentos teórico-metodológicos que enredam esta pesquisa, visto que, como diz o poema, existência que se faz só, deixa de existir.

---

<sup>38</sup>Processo inventivo que propõe unir os diferentes elementos da música na formação de uma obra artístico-musical.

<sup>39</sup> Trecho da música “Doce é sentir”, presente na trilha musical desta dissertação, faixa 2. Disponível também em: <https://www.lettras.mus.br/>. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

Ela exige o outro, nas correntes que se formam, nas experiências que se conectam, nos caminhos, percorridos e, em conversas constantes com diferentes interlocutores de nossas escolhas investigativas. Nesse viés, Nóvoa (2015)<sup>40</sup> destaca a importância da dimensão colaborativa do trabalho científico, afirmando que é preciso conhecer em ligação com os outros, conversar, partilhar, visto que “a investigação se faz com saltos e sobressaltos, mas exige uma continuidade de condições, de infraestruturas e de grupos. É esse patrimônio que nos permite chegar aonde nunca chegaríamos sozinhos” (NÓVOA, 2015, p.16).

Essas forças atrativas não são geradas do acaso; pelo contrário, são movidas por interesses que temos em comum, mas que só descobrimos, muitas vezes, quando chegamos a conclusões, considerações que outros também chegaram. São as ‘sintonias finas’, como por exemplo, Charles Darwin e Alfred Wallace, que chegaram a conclusões similares sobre a Teoria da Evolução das Espécies, sem terem trocado impressões a respeito durante todo o desenvolvimento de seus estudos<sup>41</sup>.

A pesquisa com os cotidianos<sup>42</sup>, nesse sentido, admite que os ‘conhecimentossignificações’<sup>43</sup> são elaborados de forma coletiva, posto que por meio das conversas que realizamos com o mundo, vivenciamos acontecimentos que entrelaçam nossas reflexões. Nesses caminhos, vamos em busca de nossos interlocutores para embasar nossos pensamentos, procurando ‘criar nossos personagens conceituais’<sup>44</sup>, desconstruindo, desse modo, o modelo da ciência moderna que reflete o mundo, de forma linear e reducionista, que separa o sujeito do objeto, a teoria da prática, retirando suas potencialidades múltiplas e complexas.

Dessa forma, optamos por teorias epistemológicas que se baseiam em uma forma de fazer ciência com um *rigor outro* (MACEDO; GALLEFI; PIMENTEL, 2009), e problematizam as perspectivas científicas que reduzem e menosprezam o acontecimento, os cotidianos, os ‘saberesfazeres’ plurais produzidos por/com os sujeitos da pesquisa. O fazer pesquisa com um *rigor outro* nos coloca a escuta de uma composição entre a

---

<sup>40</sup>Destaque ao quarto conselho da “Carta a um jovem investigador em educação”, cujo subtítulo é *Conhece em ligação com os outros*, de António Nóvoa, 2014.

<sup>41</sup>Mais informações sobre o assunto em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/ciencia/alfred-wallace-outro-pai-da-teoria-da-evolucao-11754418>. Acesso em: 06 de mar. 2021.

<sup>42</sup>Termo proposto no plural por Carlos Eduardo Ferrão, dada a impossibilidade de usarmos o singular para tratar da diversidade que se manifesta na vida.

<sup>43</sup> “Entende-se que todo o processo de criação de conhecimentos exige a criação de significações para explicá-los” (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019, p. 19, nota explicativa 4)

<sup>44</sup>Trabalharemos esse movimento da pesquisa com os cotidianos mais adiante neste capítulo.

‘*formaçãoexperiência*’ da/na relação entre os saberes científicos, num movimento que flui entre a ‘*prácticateoriaprática*’, como exemplifica lindamente Gallefi (2009, p. 43):

É preciso, pois, deixar ser o fluir das coisas mesmas o caminho de nossas vidas. Quer dizer, agir com arte na totalidade de nossas vidas e fazer delas obras de arte. E a obra de arte é como o desabrochar de uma flor: um acontecimento efêmero da vida em si mesma. Eis o *imageamento*<sup>45</sup> do rigor na pesquisa quantitativa: o enamoramento incorrigível pelo conhecimento em si mesmo, na consciência de que, como o desabrochar de uma flor, todo aparecer fulgurante se recolhe no desaparecer simplesmente. Mas, na linha do existir fático, a vida em si mesma é um contínuo nascer e morrer incessante.

Esse posicionamento epistemológico exige um percurso árduo investigativo, em que o acontecimento é propiciador dos ‘*conhecimentossignificações*’, fazendo da existência a concretização dos sonhos, das utopias, da vontade de superar as condições de vida em que sobrevive a humanidade. Nesse sentido, refletir sobre a existência conversando com os escritos de Paulo Freire é inevitável, posto que é um educador que pensa a vida a partir das suas experiências, em palavras marcadas por sentires, cheiros, escutas, por *escrevivências*

Falo da *existência* como Paulo a concebeu, como a experiência humana que abriu aos homens e às mulheres a consciência da compreensão de sua presença ‘interferidora’ no mundo, após ter interferido, na prática, nele; as possibilidades de falarmos e escrevermos expressando os nossos *pensares* mais elaborados e sistematizados; de manifestarmos, de diferentes maneiras, as nossas *emoções* mais genuínas. *Pensares* e *sentires* indicotomizavelmente gerados em nosso corpo, que se tornou assim *corpo consciente*. *Existência* que por sua natureza nos abre as possibilidades, portanto, de podermos, inclusive, refletir sobre ela mesma, sobre esta nossa habilidade de, falando e pensando, agirmos intencionalmente fazendo práxis, registrando conscientemente nossas ações e sendo capazes de lutar pelas transformações das sociedades injustas, revelando a *boniteza* da vida. (FREIRE, A., 2018, p. 14)<sup>46</sup>

Nessa pesquisa, portanto, há o intuito de compartilhar momentos, de produzir conhecimentos em conjunto, por meio do diálogo e da imersão nas experiências educativas. As práticas vividas nos cotidianos transbordam as particularidades de cada praticante, que são construídas e ressignificadas nos processos formativos. Dessa forma, ressaltar a importância da coletividade e das existências, que não se fazem na solitude, não significa reduzir o valor das singularidades, visto que nas repetições dos cotidianos encontramos o ato criativo. Alves (2008, p. 11) já afirmava que “preciso mesmo é buscar outro sentido para o que é repetição, buscando entendê-la nas suas múltiplas justificativas e necessidades”, tratando cada instante como único.

---

<sup>45</sup>Expressão cunhada para designar o campo imagético ou imaginativo do sentido não figurado de um acontecimento.

<sup>46</sup>Viúva de Paulo Freire, também conhecida por Nita.



Com efeito, “*a vida se repete na estação*”<sup>47</sup>, todos os dias, alguns chegam e outros partem, mas, em cada chegada ou partida, há a particularidade dos encontros e despedidas. Da mesma forma, sabemos que o “*Sol vai voltar amanhã, mais uma vez*”<sup>48</sup>, e que para cada qual esse amanhecer será diverso, singular. Lefebvre (*apud* ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019) comparava essas repetições do cotidiano com a própria música em relação ao seu fluxo, mobilidade e o seu embasamento repetitivo.

Assim, iniciamos este capítulo trazendo nossas composições teórico-metodológicas, sabendo que repetiremos melodias de tantos outros autores, mas com a convicção de que “somente a repetição permite aparecer a diferença” (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019, p. 31), visto que de sete notas musicais podemos compor uma vasta gama de sinfonias.

### 1.1 Improvisação musical em dois acordes: a arte de bricolhar cotidianos e a multirreferencialidade

A composição metodológica que aqui se apresenta tem por intuito improvisar as melodias teórico-metodológicas com base em dois acordes harmônicos epistemológicos. Se você, leitor(a), não conhece muito de música, digo que, geralmente, uma música é composta com uma base harmônica, que são os acordes, e notas musicais em consonância, formando a melodia. Os acordes- base que utilizaremos nessa composição envolvem os princípios *da multirreferencialidade* (ARDOINO; BARBIER; GIUST-DESPRAIRIES, 1998; MACEDO 2020) e a *abordagem da pesquisa com os cotidianos* (ALVES, 2008; ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019; SANTOS, B., 2005; CERTEAU, 2013), bricolando esses sentidos na busca de uma pesquisa com um rigor *outro*.

No filme-musical “A Noviça Rebelde”, de nome original “*The Sound of music*”<sup>49</sup>, há um momento em que a personagem principal se senta com as crianças que estão sob seus cuidados e começa a cantar a canção “Dó-Ré-Mi”, para demonstrar a beleza do ato de improvisar musicalmente, a partir de, apenas, sete sons. Em um dos trechos, ela explicita esse

---

<sup>47</sup>Referência à música “Encontros e Despedidas”, do cantor e compositor Milton Nascimento, mais conhecida na interpretação de Maria Rita. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/maria-rita/73647/>. Acesso em: 09 de mar. 2021.

<sup>48</sup>Referência à música “Mais uma vez”, do cantor e compositor Renato Russo, interpretada com a banda Legião Urbana. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/renato-russo/1213616/>. Acesso em: 09 de mar 2021.

<sup>49</sup>The Sound of Music (*bra*: A Noviça Rebelde; *prt*: Música no Coração) é um filme norte-americano de 1965, dos gêneros drama, musical, romance e comédia, dirigido e produzido por Robert Wise, com roteiro de Ernest Lehman baseado no livro de memórias The Story of the Trapp Family Singers, de Maria von Trapp. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/The\\_Sound\\_of\\_Music](https://pt.wikipedia.org/wiki/The_Sound_of_Music). Acesso em 11 de mar. 2021.

fato: “*Now children, do-re-mi-fa-so-la-si are only the tools, we use to build a song. Once you have these notes in your heads, you can sing a million different tunes by mixing them up.*”<sup>50</sup>, o que podemos comparar com as palavras e a escrita de um texto. Improvisamos e realizamos esse ato de forma pensada, combinando os diferentes tons para que soem, de forma coerente.

Nesse caminho da pesquisa, vamos em busca da *autorização* de nossas ‘*escritasleituras*’ que nos torna autores, produtores de sentido, em um processo de coautoria de nós mesmos (BARBOSA, 2012), na procura de interlocutores e outros ‘*fazeressaberes*’ que conversem com nossas formas de pensar. Esse percurso é árduo, pelo fato de não nos reconhecemos capazes de compor com nossas próprias notas, acreditando ser mais fácil compor com a melodia do outro. Dessarte, utilizamos palavras que não significam nada para nós, fazendo com que aquele texto seja muito mais uma versão *cover*<sup>51</sup> do que de caráter original.

Essa escrita automatizada acontece, muitas vezes, por conta de uma formação universitária que valoriza o *produtivismo* em detrimento da experiência no processo de pesquisa. Essa produção desenfreada leva ao adoecimento, à compulsão pelo controle e exclusão das diferenças, “tratando professores e estudantes como ‘*idiotas culturais*’, crítica metafórica da etnometodologia ao funcionalismo e as suas práticas” (MACEDO, 2020, p. 21). O autor defende, portanto, que a pesquisa deve ser entendida como ‘*ato curricular-formacional*’<sup>52</sup>, de modo que não se restrinja aos “*indicadores instituídos que refletem os índices padronizados de produção*” (MACEDO, 2020, p. 19), tornando-se prática, apresentação do que se desenvolve no presente.

Para que modifiquemos esse quadro, precisamos nos posicionar diante do objeto de estudo, e observar os rumos que escolheremos dar a pesquisa. Este estudo, por ter características mais subjetivas, abrange o campo das pesquisas qualitativas, que segundo André (2005), a partir das décadas de 1960 e 1970, aumentaram significativamente em conjunto com o desenvolvimento de novas técnicas. Esse novo cenário de pesquisa em educação valoriza a presença do pesquisador no contexto da pesquisa, aponta para novos

---

<sup>50</sup>“Agora crianças, Dó-Ré-Mi-Fá-Sol-Lá-Si são as únicas ferramentas que usamos para compor uma música. Ao memorizar essas notas, você poderá cantar um milhão de canções diferentes, misturando-as.” (tradução livre da autora)

<sup>51</sup>Regravação de uma canção previamente gravada.

<sup>52</sup>Macedo atualiza o termo “*formativo*” para “*formacional*” por acreditar que este último expressa com maior clareza a formação como um processo contínuo, que ocorre ao longo da vida. Utilizamos este conceito nos momentos em que desejamos trazer esse sentido. Para saber mais ver: [https://www.youtube.com/watch?v=t6a\\_9qPvjic](https://www.youtube.com/watch?v=t6a_9qPvjic) (*live* do prof. Macedo, em 17 de set. 2020) Acesso em: 17 de mar. 2021.

enfoques na ideia do ‘como fazer ciência’, por meio de um novo conjunto de métodos narrativos, como: estudos de caso, pesquisa-ação, histórias de vida, autobiografia, biografia, pesquisas participantes, entre outros.

Nesse sentido, emerge a noção de *bricolagem*<sup>53</sup> como experiência significativa que nos retira “as amarras da condução epistemológica disciplinar, dos padrões esperados, dos conceitos protegidos, dos conhecimentos pré-dirigidos”, em que o pesquisador “se aventura na improvisação criativa diante das demandas e dos desafios propostos” (MACEDO, 2012, p. 49), tornando-se um transgressor responsável que “traí a ordem estabelecida querendo-se ético na sua intenção de ultrapassar limites, fronteiras” (MACEDO, 2012, p. 50). A arte de *bricolar* requer capacidade criativa, coragem de se lançar ao desafio de transformar os cenários formativos, implicando-se, de forma fecunda, no campo investigativo.

Esse ato criativo me faz lembrar de um dia na escola, em que chegando com a turma na sala, após o recreio, iríamos retomar os estudos planejados do dia, quando uma aluna se levanta e diz: “tia<sup>54</sup>, ao invés da gente fazer a apostila agora, podemos ler uma história?” No exercício de uma professora que se crê como autoridade, com um planejamento rígido, esse questionamento receberia uma resposta negativa. Mas, resolvi ter outro posicionamento e acatar a ideia. A alegria foi geral, e mais do que isso, passamos a fazer, deste, um hábito. Todos os dias, após o recreio, líamos histórias, algumas vezes em formato de novela, com cenas dos próximos capítulos para o dia seguinte, pelos fatos contados, e sem perceber, estávamos realizando *bricolagens* com outros conhecimentos, tecendo os fios de ‘fazeressaberes’, por meio das rodas de conversas das quais brotavam a curiosidade pela leitura.

O currículo escolar ainda caracterizado pelo confinamento das disciplinas em ‘caixinhas’ selecionadas, retira a complexidade que possui o conhecimento, despedaçando-o (MORIN, 2014), ignora as possibilidades de compartilhar, contextualizar, englobar a diversidade dos ‘fazeressaberes’. Nesse mesmo sentido, Gallo (1995, p. 1) destaca que

---

<sup>53</sup>Esse termo, que tem como raiz o termo *bricoleur*, cunhado por Lapassade (1998), considera diferentes contextos, inserindo a pesquisa no âmbito da complexidade e da multiplicidade do mundo social, valendo-se das teorias e metodologias de pesquisa que forem necessárias para a interpretação do objeto em estudo (MACEDO, 2012). Veja, ainda textos de Joe Kincheloe (2007), para aprofundar um pouco mais essa discussão

<sup>54</sup>Iremos reproduzir nesta pesquisa os diálogos e narrativas como ocorreram, revividos, muitas vezes, pelos fios da memória, que são impregnados de sentimentos e emoções, o que não impossibilita reflexão a respeito. Neste ponto é preciso destacar que concordamos com Freire, P. (2015b) quando afirma que não podemos permitir que a profissão de professora se reduza à condição de *tia* no sentido de relação parietal, transformando uma relação que implica o ato de educar em mero sentimentalismo. Há a compreensão crítica desta professora-pesquisadora pela sua posição social, mas que prefere deixar livre as(os) educandas(dos) a forma como desejam nomeá-la, com a clareza que estas são relações embasadas no respeito e afeto mútuos.

“sofremos da excessiva compartimentalização do saber [...] dificultando a compreensão do conhecimento como um todo integrado, a construção de uma cosmovisão abrangente que permita uma percepção totalizante da realidade”, de modo que a própria formação do professor não oferece subsídios para práticas interdisciplinares.

Nesse sentido, corroboramos com autores de diferentes campos da filosofia, psicologia e educação, como por exemplo Espinosa, Wallon, Vygotsky, entre outros, que refletem o ser em sua integralidade, a partir de suas dimensões afetivas, cognitivas, físicas e emocionais. Ribeiro (2010) aponta para a importância de se atentar a todos esses aspectos no processo de *‘aprendizagem em si’*, destacando, porém, que o aspecto afetivo permanece negligenciado desde a formação de professores, tendo como consequência a não presença do afeto nas relações educativas.

Acreditamos, dessa forma, que é preciso reconfigurar nossas formas de pensar a educação, mediante um olhar epistemológico multirreferencial, que envolve o interior de nós mesmos, o que nos rodeia, além das relações que estabelecemos, tendo em vista a formação de sujeitos-autores (MACEDO, 2012). A escola, nessa concepção, passa a ser entendida como *‘espaçotempo’* de valorização das singularidades, do diálogo, e não somente de instrução e transmissão de conteúdos programáticos desconectados.

Nesse contexto, o heterogêneo tem papel fundamental na tessitura dessa epistemologia que procura a rearticulação de campos que são separados, sem reduzir o valor que possuem em suas unicidades, valorizando os acontecimentos em suas incertezas, surpresas e imprevistos que apontam para a subjetividade dos fatos. A produção acadêmica, nestes propósitos, horizontaliza saberes e entende a *‘prácticteoria’* como uma relação imbricada, superando a dicotomia *teoria x prática*, no reconhecimento da complexidade e de influências mútuas que as constituem.

A partir dessas percepções, compreendemos que assumir o papel de *bricoleur* significa transgredir com a disciplinaridade, trabalhando em favor do imaginário, do ato criativo, encadeando os diferentes *‘conhecimentossignificações’*, visto que a formação está muito além dos conhecimentos transmitidos pelas disciplinas escolares. A escola, assim como os conteúdos traçados para cumprir um currículo, não são as únicas instâncias educativas. Corroboramos com Santos, R. (2018, p. 42) no sentido de que

Entender a formação como processo em que o docente constrói o seu caminhar, pelo seu fazer fazendo-se, se apresenta como um ato dinâmico de vivências subjetivas, percepções, opiniões e singularidades criadoras coletivas. A palavra “formação” carrega consigo uma grande variedade de significados e sentidos. Reconhecida como necessária para o exercício de uma profissão, ela também faz parte da evolução da nossa história de vida.

Alinhadas a esse pensamento, entendemos que a formação se estende ao longo da nossa existência, ou seja, formamo-nos a partir das histórias que nos constituem, nos cotidianos dos quais fazemos parte. Nas pesquisas com os cotidianos, trabalhamos com a concepção de que o ambiente educativo é *‘espaçotempo’* de pensamento e de criação de conhecimentos múltiplos e complexos e que é preciso modificar a forma como tratamos nossos ‘objetos’ de pesquisa, principalmente nas ciências sociais em que lidamos com sujeitos, que interagem, estão em constante movimento, são pensantes e que trazem os questionamentos de suas práticas. Ferrazo, Soares e Alves (2018, p. 10) entendem os cotidianos como:

[...] *‘espaçotempos’* de criação de conhecimento e de produção da vida social, além de uma atitude de pesquisa implicada com os *‘praticantespensantes’* das escolas e das redes educativas e com os *‘fazeressaberes’* que eles tecem nas redes, que por sua vez, compõem uma trama de conhecimentos e artes de fazer nos diferentes contextos em que vivem, criando sempre diferenças com o desvio produzido pelas práticas.

Essa opção metodológica tem como base os princípios de compromisso e implicação do pesquisador com suas práticas, se fazendo necessária a intervenção participativa na realidade social investigada (cotidianos escolares), crendo que ao formarmos o outro, somos por ele formados, numa relação de alter-ação, superando a alteridade (ideia do outro) para compreendê-lo em suas ações (BARBOSA, 2012) em um encontro real com suas oposições e sua complexidade.

O dia a dia da escola apresenta a pluralidade dessas experiências de estudo, em situações cotidianas “chamadas práticas, que se desenvolvem por meio de diálogos entre aquilo que advém dos textos e discursos teóricos e as expectativas, desejos e possibilidades concretas dos sujeitos *‘teóricopraticantes’* da vida cotidiana” (ALVES, OLIVEIRA, 2012, p. 63), que fornecem as questões que nos auxiliam nas composições enredadas da pesquisa. Para tanto, é preciso considerar que nem sempre as narrativas desses momentos trarão veracidade ou relatos dos fatos da realidade, o que não diminui suas potencialidades e processos de conscientização.

Nesse modo de fazer pesquisa, o conhecimento e a ação caminham, lado a lado, relembrando a práxis educativa de Freire, P. (2014); não se separa a teoria da prática, e o pesquisador assume um caráter coletivo, não se limitando simplesmente a aplicar os conhecimentos ‘adquiridos’, como nas metodologias positivistas, além de compreender a prática pedagógica como itinerância (BARBIER, 2007).

Dessa forma, é possível valorizar todos os acontecimentos cotidianos que possibilitam uma formação integral ao sujeito, repensando as relações hierárquicas ainda presentes na escola e um currículo que aniquila as singularidades. Assim, torna-se imprescindível tecer relações ‘*afetoeducativas*’ nas ambiências *online* em conversas com nossos ‘*praticantespensantes*’, por meio de atos curriculares-formacionais diversos, em práticas pedagógicas que se inspirem na multirreferencialidade.

Para tanto, nem sempre criamos dispositivos que nos permitem refletir sobre nossos processos formativos, na tomada de consciência de si (JOSSO, 2004). Assim, defendemos nestes escritos que narrativas autobiográficas ou narrativas de vida, para além de serem ‘dados’ de pesquisa, produtos de relatos de experiência e produtoras de sentido contribuem para o percurso formativo, por meio de um processo de autoconscientização.

Nesse trilhar, o sujeito, ao narrar suas vivências e experiências, assume um papel relevante no processo de ‘*aprenderensinar*’, distanciando-se do modelo convencional de ensino, no qual a formação caminha de fora para dentro, na medida em que a centralidade desse processo é conferida ao professor. Isso nos remete ao pensamento de Freire, P. (2014), quando afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, P., 2014, p. 95), pelo fato de que somos mediados em nossas formações pelas experiências em sociedade. Essa itinerância leva a autonomia no percurso da autoria de si mesmo (BARBOSA, 2012), numa percepção interna histórico-social e externa de elaboração do outro.

Para Josso (2012, p. 22), o *caminhar para si mesmo*, denota a

atividade de um sujeito que empreende uma viagem ao longo da qual ela vai explorar o viajante, começando por reconstituir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as atividades que permitem ao viajante não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui e agora, mas, ainda, compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. Em outras palavras, ir ao encontro de si visa à descoberta e à compreensão de que viagem e viajante são apenas um.

O viajante, citado pela autora, pode ser comparado ainda com a figura do *flâneur* que caminha aprendendo, por meio de uma andança curiosa, em que a viagem é o seu método e dispositivo de pesquisa, numa experiência singular que implica um “caminho que só se faz ao caminhar” (MACEDO, 2012, p. 53). Nesse percurso, somos atravessados por acontecimentos que se conectam com o íntimo, em uma rede de emoções, de ‘*conhecimentossignificações*’

que envolvem nosso ‘sentimento do mundo’<sup>55</sup> (ANDRADE; CALDAS; ALVES; 2019), “buscando referências de sons, variedades de gostos e odores, tocando pessoas e objetos, e nos deixando por eles tocar, para melhor compreensão da complexidade e da rede de saberes, poderes e fazeres tecidas nesses espaços [...]” (AMARAL, 2014, p. 91).

Esse sentimento citado é o primeiro dos seis movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos, revisitados por Andrade, Caldas e Alves (2019), indispensáveis para as reflexões que aqui trazemos. As tessituras que compõem o trabalho educativo com crianças envolvem experiências inesperadas, emoções que emergem das falas e atitudes, por um caminho em que se está buscando compreender o mundo por meio dos sentidos. Com intuito de exemplificar este primeiro movimento, trazemos uma conversa ocorrida em sala de aula ainda presencialmente em 2019<sup>56</sup>, após um dia de aprendizado sobre plantas e sementes, registrada em meu Diário de Campo (DC):

**‘Professorapesquisadora’:** Galerinha, vocês conseguiram perceber a beleza de uma semente, em que ela se transforma?

**Aluno Kauan (9 anos):** Tia, eu só não entendi como ela consegue sozinha sair debaixo da terra...

**Aluna Anna (9 anos):** E eu não entendi ainda como ela vira uma árvore! Isso parece meio impossível né? por causa do tamanho dela, tão pequenininha...

**‘Professorapesquisadora’:** Gente, ela precisa de luz, de água, da terra que traz os nutrientes pra ela crescer, igual a gente sabe? (silêncio geral) Ela é como um pequeno pedacinho de vida, que a gente alimenta, traz luz e ela um dia cresce!

**Aluno Patrick (8 anos):** “Mas tia, o que é a vida?”

Fonte:(Diário de campo, 2019).

Naquele instante, paralisei, meu olhar ficou vago e comecei a refletir... “*Como eu posso explicar o que é a vida? Podemos colocar a VIDA em palavras?*” Acredito que aquela questão me levou em segundos a um ‘*espaçotempo*’ em outra dimensão, em que buscava realizar conexões para trazer uma resposta coerente e compreensível. Assim, percebi que a postura investigativa que deveria desenvolver em conjunto com meus alunos precisava do ato de SENTIR e PERCEBER a vida, ao invés de tentar descrevê-la, de somente observá-la de longe.

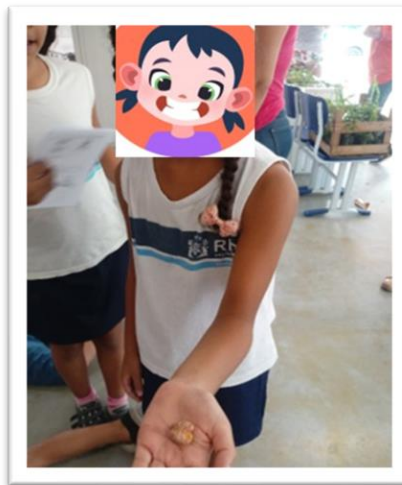
---

<sup>55</sup>Metáfora que toma como empréstimo o poema de Carlos Drummond de Andrade, “O sentimento do mundo”.

<sup>56</sup>Reafirmo que algumas das atividades vivenciadas em âmbito presencial, que antecedem a pesquisa, têm por objetivo fundamental relacionar as questões teórico-metodológicas com a prática ‘*docentediscente*’, guardadas nos diários de campo. Aqui, não trazemos diálogos dos praticantes da pesquisa visto não estarem dentro do tempo demarcado deste projeto, mas que não deixam de trazer sua importância e beleza ao tema refletido. Além disso, por questões éticas de pesquisa, tanto o nome da escola quanto dos alunos será preservado e utilizarei nomes fictícios.

Desenvolvo, então, atividades, nas semanas seguintes, cujo tema gerador seriam as ‘sementes’, realizando: plantio de feijõezinhos com cada aluno, acompanhamento do crescimento diário e anotação das percepções; observação das árvores ao redor da escola e as sementes que produzem nos frutos; recolhimento das sementes das frutas do almoço para visualização das diferenças de tamanho e feição (Figura 8); plantio de sementes em vasos na própria casa; histórias com tema de sementes e plantas, e rodas de conversas.

Figura 8– Aluna Silvia com uma das sementes coletadas das frutas após o almoço



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Mediante essas práticas compreendemos juntos a importância das sementes e o desenvolvimento da vida, percepção que não foi atingida com êxito somente com a leitura de textos maçantes nas apostilas, ou imagens desconexas da realidade vivida por eles. Hoje reflito com Certeau (2013) que, ao exercer essa postura, estava mergulhando nos cotidianos dos praticantes, desconstruindo operações instituídas de poder, dando visibilidade “às práticas comuns do dia a dia [...] aos seus modos operacionais e aos que fabricam e criam com os usos dos produtos, normas, leis, conhecimentos e significações postos ou impostos. Essas práticas, ao modo das táticas, desorganizam esses lugares estratégicos de controle” (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p. 92).

Dessa forma, a conversa narrada anteriormente com a turma emerge como dispositivo das atividades desenvolvidas, visto que dela parte a ideia de trabalhar os conteúdos pedagógicos propostos em concomitância com as relações de afeto que se entrelaçaram aos ‘fazeressaberes’ construídos. Esses entrelaçamentos descritos produziram frutos que se estendem até os momentos dessa pesquisa (2020-2022), quando recebo a devolutiva de uma



responsável do plantio de uma das sementes em casa (Figura 9), que só foi possível devido ao acompanhamento diário de uma das alunas, a partir da consciência de cuidado e atenção necessária àquela *vida*.

Figura 9 – Devolutiva de uma responsável sobre o crescimento de uma das sementes através do *WhatsApp*



28.03.2020 - *WhatsApp*

*Mãe...: “Lembra disso, foi uma semente que a \_\_\_\_\_ trouxe da escola”*

**‘Professorapesquisadora’:**  
*“Nossa!!!!!!”*

*Ela não tinha me falado que tava tão grande!!!”*

Fonte: Acervo da autora, (print da tela/ Smartphone) 2020.

O segundo movimento da pesquisa com os cotidianos trata da ideia de “*ir sempre além do já sabido*”, no desafio de que novos *‘fazerespensares’* são criados a partir do embate com o que já existe, em que é preciso ir adiante, através de conversas com os diferentes autores e realizar escolhas diante do que se está a refletir. Essa abordagem de pesquisa se fundamenta nesse tecer de redes dos diferentes *‘conhecimentossignificações’*, percebendo a diversidade de teorias à disposição não somente como apoio ao que ainda não foi *‘feitopensado’*, mas compreender seus limites que se configuram como possibilidades para recriar saberes.

A perspectiva do *‘Ser-mais’* abordada por Freire, P. (2014) conversa com esse movimento no sentido de que trata desse empenho do ser individual para o ser coletivo, por meio de uma práxis revolucionária e transformadora. Esse conceito é chave na teoria de Paulo Freire na sua concepção das possibilidades do ser humano, visto que trata da não aceitação aos determinismos históricos, por meio de uma reflexão crítica de si e do mundo em busca da humanização. Nesse viés, as dimensões da utopia, do sonho e da esperança são essenciais na tentativa de superar as situações-limites que se nos apresentam.

Nesse percurso não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, na perspectiva de que podemos sempre aumentar nossas potencialidades. Nesse caminho do ‘*aprenderensinar*’ faz-se necessária a curiosidade epistemológica que respeita o senso comum e a capacidade criadora do educando (FREIRE, P., 2015a), além do compromisso com a formação de uma consciência crítica e reflexiva, o que pode ser percebido no relato de uma aluna em uma das rodas de conversa do início do dia.

**Praticante Elena (9 anos):** *“Tia Ana, ontem quando a senhora ‘ensinou’ pra gente sobre a formação do nosso planeta, eu achei muito legal... Porque eu não tinha aprendido assim, achei legal a história da explosão, dali os planetas ficaram ‘em linha’, o Sol... eu não tinha aprendido assim antes não. Aí acabou que cheguei em casa, contei aos meus pais e eles não gostaram muito... (risos). Minha mãe falou que o mundo se formou do jeito dela lá e pronto! Eu fiquei chateada porque acho que é tão bom aprender sobre essas coisas, saber o que a gente não sabia antes, coisas novas, sabe...?”*

**‘Professorapensadora’:** *“É isso mesmo Elena, você não precisa brigar com seus pais, mas é sempre importante que você se pergunte sobre o que você já sabe e queira sempre continuar aprendendo. Sempre há algo novo a aprender!”*

Fonte:(Diário de campo, 2019).

Podemos perceber que Elena ficou incomodada com o fato de que seus pais não queriam nem ao menos dialogar com ela sobre o novo conhecimento adquirido. Vale destacar que, muitas vezes, temos essas reações, não somente com relação às crianças, mas diante de qualquer pensamento que entre em conflito com o nosso. Para tanto, é preciso que nos reconheçamos seres inacabados, desenvolvamos a humildade epistemológica que nos possibilite considerar outros ‘*fazeressaberes*’.

Essa atitude é vinculada ao terceiro movimento, o ato de “criar nossos personagens conceituais” rompendo com a visão dominante do pensamento ocidental e exigindo uma compreensão múltipla dos caminhos da pesquisa. Esses personagens conceituais, que se desenvolvem a partir das produções recolhidas e das articulações com os ‘*praticantespensantes*’ da pesquisa podem ser:

figuras, argumentos ou artefatos que nas pesquisas que desenvolvemos aparecem com aquilo/aquele com que se “conversa”, permanecendo por muito tempo conosco para que possamos pensar e articular ideias, formando os ‘*conhecimentossignificações*’ possíveis aos processos de pesquisa que desenvolvemos (ANDRADE; CALDAS; ALVES, N., 2019, p. 30).

Importante destacar que a pesquisa com os cotidianos favorece o acontecimento, em que o projeto idealizado pelo pesquisador precisa necessariamente dialogar com o campo e o contexto de pesquisa. Os personagens conceituais de nossa criação, com os quais

‘conversamos’, auxiliam na compreensão do que estamos pesquisando, permitindo que pensemos de maneira abrangente sobre a realidade analisada. Nesse sentido, a investigação adquire característica de uma “aventura pensada”, que segundo Macedo (2020), envolve projetos flexíveis em contato com a realidade, compostos de dispositivos heurísticos que procuram encontrar respostas mediante a descoberta do que ainda é desconhecido.

Relembramos ainda que o inédito surge na repetição dos cotidianos, na ideia do dia, do amanhã que faz parte da cadência da vida, mas que não se sabe como acontecerá. Renato Russo, músico e compositor brasileiro, enfatizou a importância de “amarmos as pessoas como se não houvesse amanhã”, pelo fato de não termos a capacidade de dimensionar o futuro. E, aí está a boniteza da vida. Não temos o poder sobre os acontecimentos, eles são imprevisíveis, e como “gotas de água”<sup>57</sup> que somos, seguimos o fluxo do rio, buscando narrar a vida sob a nossa perspectiva.

## 1.2 Entre inspirações e violões: os dispositivos da pesquisa

Certo dia, um compositor chamado Noel Rosa<sup>58</sup> caminhava pelas ruas do Rio de Janeiro sem rumo, buscando inspiração para suas obras. Parou num bar no bairro de Vila Isabel (RJ) e, após muitas conversas, saiu de lá com a canção pronta, uma de suas obras mais famosas, “Conversas de Botequim”. Algum tempo depois, uma menina de nome Maria<sup>59</sup>, que beirava os seus 10 anos de idade, viajava para Ilha Grande (RJ) com seu violão, e entre os olhares para o mar e a natureza, compõe uma canção em homenagem a toda aquela beleza que observava, “Shimbalaiê”<sup>60</sup>.

A escrita acadêmica, do mesmo modo, implica situações, artefatos, olhares, vivências que nos inspirem a compor os percursos investigativos. Para que o objeto em estudo seja realmente compreendido é preciso que o(a) pesquisador(a) crie possibilidades a partir de

---

<sup>57</sup> Referência à música “Pais e filhos”. Ver a letra completa em: <https://www.lettras.mus.br/legiao-urbana/22488/>. Acesso em: 17 de mar. 2021.

<sup>58</sup>Noel de Medeiros Rosa (1910-1937) foi sambista, cantor, compositor brasileiro que teve contribuição fundamental na legitimação do samba de morro e no "asfalto" na história da música popular brasileira. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Noel\\_Rosa](https://pt.wikipedia.org/wiki/Noel_Rosa). Acesso em: 23 de abr. 2021.

<sup>59</sup>Referência à história da música de Maria Gadú, cantora e compositora brasileira, – Disponível em: <http://musicadahistoria.blogspot.com/2010/02/curiosa-shimbalaie-maria-gadu.html>. Acesso em: 23 de abr. 2021.

<sup>60</sup>Relembrando que essas e outras músicas referenciadas na pesquisa estão disponíveis para escuta na playlist *online* desta dissertação: <https://anasthiago41.wixsite.com/trilhasonora>. Acesso em: 23 de abr. 2021.

situações que preencham as incompletudes da pesquisa, o que podemos denominar como dispositivos metodológicos, aqueles que “permitem que o objeto se desvele no contexto do campo da pesquisa” (SANTOS, E., 2019, p. 100), assim como a inspiração e os instrumentos musicais possibilitam o fazer musical.

Dessa forma, esses meios, muito além de meras ‘ferramentas de coleta de dados’, são disparadores, que colaboram na apropriação de sentidos dos caminhos investigativos.

Esse posicionamento epistemológico compreende que o sujeito da pesquisa é humano e sua voz é produção, é ‘*conhecimentossignificação*’. Nessa forma de fazer pesquisa, os dispositivos são criados (ou percebidos) de modo a fazer emergir narrativas, imagens, conversas, diálogos, em que os praticantes são incentivados a expressar suas itinerâncias, que se conectam com outros fundamentos. Santos, E. (2019, p. 109) aponta para a importância desses dispositivos sinalizando, ainda, o potencial comunicativo e eficaz das interfaces *online* e das suas inúmeras possibilidades nos constitutivos de autoria.

### 1.2.1 O Diário de Campo e suas melodias formacionais

“Querido Diário” – primeiras palavras que iniciam o percurso da autoria de muitos de nós. Quando criança tive a oportunidade e o incentivo de iniciar minhas escritas em diários, que muito além de “secretos”, eram estímulos à expressão de sentimentos. Tanto me marcaram que, ao final do ano de 2018, quando minha turma chegava ao fim do 2º ano do Ensino Fundamental, escolhi dar de lembrança, a cada aluno, um pequeno diário elaborado por mim, lembrando minhas experiências de autoria, cuja capa possuía uma foto de cada um. Hoje, o diário de planejamento das aulas, os cadernos em que anoto apontamentos das disciplinas, assim como os áudios no *WhatsApp*, das “conversas comigo mesma”, mantém, ainda, esse caráter de um amigo de confidências (Figura 10).

Figura 10- Fotomontagem: Os diários como dispositivos de autoria



Fonte: Diários de infância, cadernos, o diário elaborado para a turma, diário no WhatsApp, 2020.

As *'leiturasescritas'* em um diário pessoal obviamente possuem outras finalidades se comparados a um diário de campo no ato de pesquisa. Porém, há o fio em comum que os conecta: a presença do afeto, do “narrar de si”. Não é possível, segundo nossa forma de pesquisar, subtrair o pesquisador da observação do seu campo, ele está com ele, assim como está com seus os praticantes, como um dispositivo em que se atrelam, de forma indissociável, “a vida daqueles que narram a si mesmos/as e a comunidade de leitores/praticantes” aos quais fazem parte (RANGEL, 2018, p. 12). Santos, E. e Weber (2018, p. 30) apontam ainda que

O diário de campo é um dispositivo de caráter pessoal que permite refletir e registrar o ocorrido, impulsionando o pesquisador a investigar a própria ação por meio do registro e análises sistemáticas de suas ações e reações, bem como seus sentimentos, impressões, interpretações, explicações, atos falhos, hipóteses e preocupações envolvidas nessas ações.

As narrativas autobiográficas emergem, nesse sentido, como dispositivos de pesquisa-formação, permitindo-nos compreender com mais clareza uma análise mais detalhada de nós mesmos, no ato de narrar a vida. Além disso, Josso (2012, p. 23) destaca que:

Elaborar a sua narrativa de vida [...] constitui uma prática de encenação do sujeito que se torna autor ao pensar a sua vida na sua globalidade temporal, [...] **numa palavra, é entrar em cena um sujeito que se torna autor ao pensar na sua existencialidade.** Porque o processo autorreflexivo, que obriga a um olhar

retrospectivo e prospectivo, tem de ser compreendido como uma atividade de autointerpretação crítica e de tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural dos referenciais interiorizados pelo sujeito e, por isso mesmo, constitutivos da dimensão cognitiva da sua subjetividade. (*grifos nossos*)

O percurso subjetivo da autoria começa, de fato, quando o ser se conscientiza de que, ao dizer a sua palavra, toma para si a sua perspectiva histórica-sociocultural (FREIRE, P., 2014), educando-se e compreendendo a sua existência na ação-reflexão que não se dissociam. O trilhar autobiográfico envolve aspectos reflexivos de que a prática profissional ela é formativa por si só. E nesse movimento, o sujeito encontra-se no mundo, em contato com o outro, de modo que “esse trabalho introspectivo não pode desenvolver-se senão no confronto com o olhar de outrem, jogando com os efeitos de contraste que essa confrontação gera” (JOSSO, 2012, p. 23).

Não há como falar do ato de “narrar de si” sem lembrar de Carolina de Jesus<sup>61</sup>, que em seu diário relata os cotidianos da Favela do Canindé em São Paulo, que muito além de histórias pessoais, possuem marcas do racismo, da discriminação, da desigualdade social, de questões políticas e identitárias. Carolina nos faz sentir as suas dores, ver a cor da vida, amarela, impactada pela fome, que atravessa suas palavras e chega até nós, leitores(as). Nos traz os cheiros de uma localidade abandonada pelo poder público, compactuada com o descaso de uma elite minoritária. Muito além de desabaços, sua escrita demonstra consciência política e de mundo.

Em um diário de campo, da mesma forma, registramos nossos sentimentos, descrevemos momentos, trazemos situações que nos impactaram diante da pesquisa e como podemos refletir sobre elas. Muitas vezes essa escrita acontece em tópicos, relatos simplificados, imagens, áudios, que não traduzem todas as impressões do que se deseja, o que pode ser mobilizado pelos fios da memória, que são reativados quando relemos essas palavras disparadoras, ou quando realizamos essas escutas, trazendo, à tona, o momento vivido, como por exemplo, a narrativa dos primeiros dias desta ‘*professorapesquisadora*’ e suas impressões, tratando das peculiaridades dos cotidianos do ‘se autorizar’, registrado no Diário de Campo (DC), em “18.04.2017 – meu primeiro dia na Maré”.

---

<sup>61</sup>Carolina Maria de Jesus, escritora, poetisa e compositora brasileira, mais conhecida pela obra “O Quarto de Despejo – diário de uma favelada (1960)”.

## Texto 1 - A chegada

**‘Professorapesquisadora’ (DC, 2020):** “No dia anterior ao meu primeiro dia na escola, jamais poderia passar pela minha cabeça que estaria dentro da em sala de aula, na manhã seguinte...

*Era dia 17 de abril. Estava na UERJ, na minha colação de grau, no teatro aberto, e logo em seguida, na parte da tarde, estava eu, emocionada e ansiosa, na 4ª CRE,<sup>62</sup> escolhendo a localização da minha escola, junto com meu pai. Lembro-me, perfeitamente, daquele ‘caderninho’ com nomes de várias instituições, as vagas possíveis para professor e aquelas que eram as mais difíceis de preencher: vagas nas periferias, em que se destacam, nas narrativas, os ‘perigos’; escolas estereotipadas, para onde ninguém quer ir, e o sentimento de medo (no caso de você cair lá, “você não vai ficar (ou sair) bem”). Eu escolhi a Maré, e era lá que eu queria estar. Esses relatos não me impressionaram. E diante das vagas que tinham, a Escola Boulevard (nome fictício), uma das escolas do ‘amanhã’<sup>63</sup>, apresentou-se como possibilidade. Assim, no dia seguinte a essa escolha, dia 18 de abril de 2017, estava numa sala de aula, com 32 alunos - dia que jamais esquecerei.*

*Naqueles primeiros dias, com aquele 1º ano do Ensino Fundamental, lembro-me de permanecer muito tempo em silêncio, após o trabalho, refletindo sobre o que ouvi, o que observei, o que falei, e a angústia maior era: “será que eles gostaram de mim?”. Eles, que digo, os sujeitos desses escritos, meus alunos, a vida dessa pesquisa, o meu “porquê” de querer ‘aprenderensinar’ num movimento permanente”.*

Esses escritos, impregnados de sentimentos, denunciam os desafios da ‘*docênciadiscência*’. Na tentativa de compreender as melhores formas de lidar com os processos de ensino e atender à burocracia, após alguns meses, percebi-me atuando, de modo automático, preocupada em obter os resultados estatísticos esperados pelo sistema educacional, sem, contudo, ‘mergulhar’ na Maré para compreender essa realidade. Apenas molhava meus pés.

Contudo, retomando as ‘*escritasleituras*’ de Paulo Freire e outros autores, percebo que a dificuldade estava em mim, posto que adentro a sala de aula com objetivo de *formar* o outro, esquecendo-me de que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” visto que “não há docência sem discência (...). Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, P., 2015a, p. 24-25).

Nesse viés, a escrita e releitura dos meus escritos transformaram por completo a minha prática. A vivência com o outro permitiu a reflexão sobre o aprendido, a respeito da teoria, e

---

<sup>62</sup>4ª Coordenadoria Regional de Educação

<sup>63</sup>Conjunto de escolas localizadas nas favelas e periferias de turno único que fazem parte do projeto da Prefeitura do Rio em 2009.

nessa troca tem início o processo de autotransformação. Barbosa (2012) traz esse sentido, ao falar da *negatividade*<sup>64</sup> “como esse viés que possibilita a heterogeneidade entendida como a presença do outro e constitutivo de autoria” (BARBOSA, 2012, p. 73), tão necessária no caminho do autor-sujeito.

### 1.2.2 As interfaces<sup>65</sup> online e as potencialidades do WhatsApp

Como já destacamos, nossos modos de fazer pesquisa levam em conta o momento que vivenciamos, a cultura do digital em redes, além de refletir que o ciberespaço é lugar de autoria, em que o praticante se forma enquanto pesquisa, e vice-versa, numa perspectiva *ciber*. Com o avanço das formas de se relacionar na *Internet*, hoje temos maiores possibilidades de (co)criar em rede, em que a autoria não se separa da publicação, formalizando o surgimento de ambiências formacionais, que segundo Santos, R. (2015, p. 40) são

as situações de aprendizagem cocriadas nos ‘*espaçotempos*’ híbridos em que se articulam os ambientes físicos e digitais (sala de aula presencial, ambientes virtuais de aprendizagem e redes sociais). Uma ambiência formativa é o complexo enredamento onde se dinamizam diversas possibilidades de produção intelectual, de invenção, de constituição de rastros onde um coletivo assume, explícita e reinventa seu processo de formação.

Para que essas ambiências sejam potencializadas, é preciso possibilitar experiências de atos de currículo cujos disparadores sejam as próprias trocas entre ‘*docentesdiscentes*’. Em tempos de pandemia, a necessidade de manter os vínculos em diferentes instâncias formaliza esses processos de ‘*aprendizagemensino*’ em interfaces *online*, refletindo a respeito destas como “canais de comunicação interativa que gerem novas autorias e gêneros textuais”, de modo que seja “possível integrar várias linguagens (sons, textos e imagens – estáticas e dinâmicas)” (SANTOS, E., 2019, p. 111) em um computador ou em outra tela de dispositivo móvel.

No campo desta pesquisa, o *WhatsApp* aparece como a interface digital da qual emergiu a maior parte das produções de significados e sentidos, em conversas, entrevistas

---

<sup>64</sup> Consiste na “capacidade que o outro possui sempre de poder dismantelar com suas próprias contra estratégias aquelas das quais se sente objeto” (ARDOINO; BARBIER; GIUST-DESPRAIRIES, 1998, p. 68)

<sup>65</sup> **Interface** é o nome dado para o modo como ocorre a “comunicação” entre duas partes distintas e que não podem se conectar diretamente. Um *software* ou sistema operacional, por exemplo, pode ser controlado através de uma pessoa usando um computador. – Disponível em: <https://www.significados.com.br/interface/>. Acesso em 12 set. 2021.



abertas<sup>66</sup> e narrativas. Além deste aplicativo de comunicação instantânea, outra interface que traz contribuições para este percurso exploratório é o *Zoom Meeting*, aplicativo de videochamada e compartilhamento de tela instantâneo. Aplicativos *Facebook* e *Instagram*, e outros aplicativos como *Google Classroom*<sup>67</sup> e *Microsoft Teams*<sup>68</sup>, emergem com papel secundário nesse sentido, posto que não foram tão acionados quanto os anteriores.

Vale destacar que o *WhatsApp* aparece com maior intensidade pelo fato de ser um aplicativo gratuito para *Smartphone*, e que vem surgindo no ciberespaço como potencializador de práticas educativas, ganhando ainda maior uso nesse último ano de 2020, diante do distanciamento físico, em que tivemos de fortalecer nossos vínculos através do digital<sup>69</sup>. Sendo o *WhatsApp* um aplicativo mais acessível e que além da troca de mensagens escritas, por áudio, em imagens, vídeos, documentos, viabiliza ligações instantâneas por meio de vídeo ou áudio-chamada, que podem acontecer até em grupo. Nesse viés, o *WhatsApp* se revela como dispositivo formacional, posto que além de favorecer o processo de ‘*aprenderensinar*’, entrelaça cada vez mais os vínculos socioemocionais (Figura 11).

---

<sup>66</sup>Método utilizado para disparar as narrativas com os ‘*docentespraticantes*’ desta pesquisa.

<sup>67</sup>O *Google Sala de aula (Google Classroom)* é um serviço gratuito do *Google Apps* voltado para a educação, que possibilita aulas *online*, utiliza o armazenamento em nuvem *Google Drive* para facilitar a relação entre estudantes, docentes. Além disso, o app permite enviar arquivos de diversos tipos como, fotos, vídeos, PDF, PPT, entre outros. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/google-classroom.html>. Acesso em: 20 de dez. 2021

<sup>68</sup>*Microsoft Teams* é uma plataforma unificada de comunicação e colaboração que combina bate-papo, videoconferências, armazenamento de arquivos e integração de aplicativos no local de trabalho. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Microsoft\\_Teams](https://pt.wikipedia.org/wiki/Microsoft_Teams). Acesso em: 20 de dez. 2021

<sup>69</sup>*WhatsApp* é o aplicativo mais usado pelos brasileiros na quarentena – por Daniel Junqueira. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2020/07/31/coronavirus/>. Acesso em 29 de abr. de 2021.

Figura 11 - O *WhatsApp* como dispositivo formativo



Fonte: Fotomontagem a partir de *prints*, à autora, 2020.

Esta imagem exhibe as ambiências formacionais possibilitadas pelo *WhatsApp* na vida desta *‘professorapesquisadora’*. Ao mesmo tempo em que há a troca de mensagens com educandos, que se sentem mais à vontade para tirarem suas dúvidas e conversar sobre assuntos cotidianos, há os grupos de pesquisa nos quais se promove afeto, e *‘conhecimentossignificações’* são discutidos, trocados e postados por seus integrantes. O grupo citado, acima, *“Escritores da Pandemia”*, formado pelos orientandos das professoras Luciana Velloso e Rosemary Santos, da turma 2020.1 na FEBF (eu, Karol, Leticia, Ana Carla e César<sup>70</sup>) é um dos *‘espaçostempos’* que mais desperta minha curiosidade epistemológica, e mobiliza a minha pesquisa. Interessante que só nos vimos, fisicamente, uma vez, e hoje nossos laços são tão fortes, de modo que nos encorajamos a continuar sempre em frente, sem *‘abandonar o barco’*, *“segurando”* um a mão do outro, mesmo que de longe.

Além das situações antes destacadas, o *WhatsApp* vem adquirindo usos diversos na cibercultura, sendo apontado como emergente da 3ª fase (atual) da educação *online*, fenômeno da cibercultura (SANTOS, E., 2005), visto que se atualiza a todo momento, concebida “em um conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais” (SANTOS, E., 2019, p. 162), que sinaliza novos usos dos dispositivos móveis e seus aplicativos, além da

<sup>70</sup> Eles autorizaram a citação dos nomes verdadeiros.

realidade aumentada (Aurasma), *Internet* das coisas e objetos inteligentes nas práticas educativas (PIMENTEL; FILIPPO; SANTOS, T., 2015).

Jesus, R. (2019) apresenta em sua dissertação a importância do *WhatsApp* como dispositivo de aprendizagens multirreferenciais e de autorias '*docentesdiscentes*', através de formatos imagéticos, sonoros, textuais, além de contribuir no processo formativo de docentes e suas formulações coletivas. Santana, L. (2019), por outro lado, apresenta essas contribuições de autoria e formação no desenvolvimento de multiletramentos com discentes da EJA (Educação de Jovens e Adultos), que possibilita a criação de atos de currículo diversos.

Outra possibilidade encontrada, além do *WhatsApp* pelo qual o vínculo com a turma foi mantido durante todo o tempo, foi o *Zoom* durante um período, por meio de atividades pedagógicas realizadas com os discentes como estratégia desta '*professorapesquisadora*' para viabilizar os processos formativos (MACEDO, 2020) fora das plataformas instituídas, devido à dificuldade de acesso, como destacou a responsável Joyce: "*Ana, esse aplicativo de vídeo online (ZOOM) que você tá usando é muito mais fácil do que o da prefeitura (TEAMS). Naquele lá eu nem consegui terminar o cadastro, imagina ter aulas?*"

Em nossos grupos de pesquisa preferimos usar essa plataforma, em detrimento de outras. Vale ressaltar que nas atividades científicas e reflexivas desenvolvidas, relacionamos poemas, trechos de livros literários, vídeos, memes e muita música, levando em conta as preferências e proximidades de cada integrante. Nessa perspectiva, nossos diálogos procuram romper com a linearidade proposta pela ciência positivista, traçando curvas, rotatórias infinitas, que não cessam com simplistas '*conclusões finais*' sobre o tema, ou hipóteses que nascem fora da prática; o que também possibilitou a emergência de conversas e narrativas que mobilizam nossa pesquisa. Em diversos encontros, Natan (outro participante) e eu, por exemplo, realizamos apresentações musicais para contribuir com o grupo, proporcionando leveza e acolhimento aos encontros (Figura 12). Cada música selecionada possuía um propósito e após gravarmos, em separado, realizamos a edição dos vídeos e compartilhamos a tela com os outros colegas. Que experiência!

Figura 12 - Apresentação musical para o grupo através da plataforma *ZOOM Meeting*



Fonte: Acervo da autora, 2020

Com efeito, nessa pesquisa, a narrativa é valorizada nesses sentidos, com vistas ao exercício de “uma outra escrita além da aprendida [...] que pergunte, muito além de dar respostas” (ANDRADE; CALDAS; ALVES, N., 2019, p. 32), que se expressa através das múltiplas linguagens, que se entrelaçam na *‘falaescrita’*. Essa afirmativa representa o quarto movimento das pesquisas com os cotidianos, “*narrar a vida e literaturizar a ciência*”, que reconhece “o valor da narrativa, do romance, da fala, da música e de todos os sons e imagens” (2019, p. 32) indo além de simples análises de documentos, considerando-os (as) como “*conhecimentossignificações*”.

A concepção de “literaturizar a ciência” procura romper com a ideia de um sujeito anônimo que se constitui na neutralidade, visto que o processo de autorização pressupõe posicionamento crítico e político, envolvimento e engajamento. Nesse sentido, “**todos somos autores** como *‘praticantespensantes’* de múltiplos e diversos cotidianos que surgem nas tantas redes educativas que formamos e nas quais nos formamos” (ANDRADE; CALDAS; ALVES, N., 2019, p. 33 – *grifos nossos*), em que cada sujeito é valorizado em seus dizeres, fazendo parte dessas tessituras e composições com igual importância.

Para tanto, procuramos questionar a relevância desses *‘dadosproduções’*, sob o ponto de vista afetivo, cognitivo, tendo em vista verificar se eram suficientes para análise e interpretação final do *corpus* empírico. Ao fazê-lo, criamos ‘unidades de significados’, que

são reagrupadas em categorias analíticas – as noções subsunçoras, com vistas a sistematização do conjunto das informações e interpretações que elaboramos.

O primeiro passo ao encontro dessas noções consistiu em organizar as produções coletivas, os ‘dados’<sup>71</sup>, oriundos das conversas e narrativas dos praticantes, além das anotações registradas no diário de pesquisa, entre outras informações disponíveis, construídas durante o processo investigativo, procurando responder provisoriamente as questões de estudo.

O próximo passo será o de verificar a relevância desses ‘dados’ e das informações produzidas refletindo sobre as experiências que nos pareceram significativas, codificando-as sob o ponto de vista cognitivo, afetivo-relacional e conotativo (SANTOS, E., 2019). Dessa forma, serão criadas unidades de significados, reagrupadas em noções subsunçoras, que segundo Macedo (2020, p. 52) “são macro concepções com poder de acolhimento de similaridades” que mobilizam competências teórico-analíticas e hermenêuticas do pesquisador tendo em vista a sistematização das informações e interpretações que se elabora.

Esse processo, portanto, exigirá de nós operações cognitivas (MACEDO, 2000), a partir da análise, descrição, interpretação e compreensão do outro e de seu modo de “*conhecerfazersentir*”, afirma Amaral (2014, p. 112) como sintetizado, a seguir:

- Distinguir os fenômenos significativos e não significativos
- Examinar minuciosamente esses elementos
- Codificar os elementos avaliados
- Reagrupar os elementos em categorias analíticas – (noções subsunçoras)
- Sistematizar o conjunto de textos
- Produzir novas interpretações do fenômeno em estudo
- Reestabelecer relações com as noções subsunçoras
- Materializar o produto final aberto (Dissertação)

É possível perceber, dessa forma, que as noções subsunçoras sofrem um processo dinâmico e evolutivo durante o desenvolvimento da pesquisa acadêmica. Inicialmente temos um projeto de pesquisa com objetivos que, geralmente, estão desconectados da prática, em que a teoria acaba ‘flutuando’ na ideia sem se entrelaçar com a teoria. Esse processo se transforma à medida que o pesquisador interage com novas informações, advindas tanto da

---

<sup>71</sup> Em nossas pesquisas não lidamos com objetos ou dados e, sim, com compreensões situadas. Nessa perspectiva, a formação acontece, mediante processos relacionais com saberes eleitos como formativos e com currículos em fluxo (atos de currículo).

revisão da literatura quanto das relações e implicações estabelecidas com os sujeitos e os dispositivos da pesquisa de campo (SANTOS, E., 2019). No defrontar com a realidade encontramos ‘dados’ vivos, conhecimentos que mobilizam nossa curiosidade epistemológica para ir além do já sabido.

### 1.3 Os timbres<sup>72</sup> e ornamentos<sup>73</sup> da pesquisa: a emergência das noções subunçoras

Quando Bethoveen<sup>74</sup> apresentava suas sinfonias<sup>75</sup> ao público, ou Bach<sup>76</sup> se fazia ouvir por suas Fugas<sup>77</sup> ainda era inconcebível, para os mesmos, a força e potência que suas obras teriam para a posteridade. Cada qual, ao longo de suas existências, foi elaborando uma personalidade musical impressa em timbres e ornamentos que marcaram a linha temporal da música, e que se constituíram das suas histórias de vida, vivências com o mundo, além dos estudos e práticas constantes.

Da mesma forma, somos todos capazes de marcar, de impactar o outro através dos nossos ‘fazeressaberes’ que possibilitam demonstrar quem somos, ao que viemos. A grande questão é: como seremos lembrados? Essa pergunta que fazemos a nós mesmos é interessante porque jamais obteremos a resposta, ao menos não aqui, fisicamente, mas que é essencial para que a cada dia tracemos com mais cuidado e coerência as redes das nossas ‘prácticasteorias’, fazendo das nossas convivências oportunidades de ‘aprendizadoensino’ coletivo.

---

<sup>72</sup>O **timbre** musical é a característica sonora que nos permite distinguir sons da mesma frequência, como por exemplo um Dó tocado em um piano e o mesmo Dó tocado em um violino, posto que cada onda sonora apresenta um formato característico, dependendo do material (instrumento) que a emitiu. Saiba mais em: <https://www.descomplicandoamusic.com/timbre/>. Acesso em: 27 de mar. 2021.

<sup>73</sup>Na música, são chamados **ornamentos** os embelezamentos e decorações de uma melodia, expressos através de pequenas notas ou sinais. Saiba mais em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ornamento>. Acesso em: 27 de mar. 2021.

<sup>74</sup>Ludwig van Beethoven foi um compositor alemão, do período de transição entre o Classicismo (século XVIII) e o Romantismo (século XIX). Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ludwig\\_van\\_Beethoven](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ludwig_van_Beethoven). Acesso em: 04 de jan. 2021.

<sup>75</sup>Sinfonia é uma palavra de origem grega que significa ‘Todos os sons juntos’ sendo fonia o mesmo que fonos, aquele que produz qualquer coisa relativo ao som. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sinfonia>. Acesso em: 04 de jan. 2021.

<sup>76</sup>Johann Sebastian Bach foi um **compositor** alemão do período Barroco (XVII). Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Johann\\_Sebastian\\_Bach](https://pt.wikipedia.org/wiki/Johann_Sebastian_Bach). Acesso em: 04 de jan. 2021.

<sup>77</sup>Fuga em música, é um **estilo** de composição contrapontista, polifônica e imitativa, de um tema principal, com sua origem na **música barroca**. Na composição musical o tema é repetido por outras vozes que entram sucessivamente e continuam de maneira entrelaçada. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Fuga>. Acesso em: 04 de jan. 2021.

Nossos traçados precisam marcar a trajetória do outro de maneira positiva, de modo que acrescente nas suas reflexões e ações sobre a vida. Nosso timbre, que se constitui de diversos outros conhecimentos, necessariamente busca se destacar na singularidade, assim como os ornamentos de que nos utilizamos, que conferem qualidades únicas as nossas elaborações.

Diante dessas considerações, uma pesquisa é resultado das interpretações que fazemos a partir do diálogo que estabelecemos entre a teoria e a empiria, tendo como produto nossa própria autoria. A etapa da pesquisa que demanda maior capacidade criativa e heurística se constitui das compreensões das análises que fazemos com base nas opções teórico-metodológicas que escolhemos, buscando responder às questões formuladas. Esse momento é a hora de demonstrar o diferencial do nosso timbre, expondo a condição de autor de nós mesmos (MACEDO, 2020), viabilizada no processo de autorização.

Como já destacamos, a pesquisa refletida como uma ‘aventura pensada’ é atravessada pelos acontecimentos, e se dá por meio da experiência e da criatividade, em que é preciso mergulhar com a razão e coração nos cotidianos pesquisados. Nesse percurso as informações e compreensões do campo são construídas, tendo em vista a elaboração das categorias analíticas, que denominamos como *noções subsunçoras*, e que, segundo Macedo (2008, p. 89)

“[...] emergem com base na experiência e no conhecimento prévio do pesquisador e suas relações com a experiência do campo de pesquisa. São como âncoras que permitem ao pesquisador apreender algo novo ou desconhecido através da associação com o que já se conhece.”

Os ‘dados’, que podemos denominar como produções, não são coletados e sim produzidos juntos, no sentido de que os cotidianos são produções relativas à pesquisadores e praticantes, tratados como representativos das vivências com os ‘*praticantespensantes*’ da pesquisa. Corroboramos ainda com Macedo (2000, p. 204), quando afirma que “à medida que a leitura interpretativa dos “dados” se dá [...] aparecem significados e acontecimentos, recorrências, índices representativos de fatos observados, contradições profundas, relações estruturadas, ambiguidades marcantes”, que são fomentados por nossas elaborações.

O conceito ‘subsunçor’ ou apenas ‘subsunçor’, é oriundo do conceito central da Teoria da Aprendizagem de David Ausubel<sup>78</sup> – a Aprendizagem Significativa, definida por Moreira (2011, p. 26) como “um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se, de

---

<sup>78</sup>David Paul Ausubel (1918-2008) foi um psicólogo da educação estadunidense, representante do cognitivismo. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/David\\_Ausubel](https://pt.wikipedia.org/wiki/David_Ausubel). Acesso em 28 mar. 2020.

maneira substantiva (não-litera) e não-arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo”, em outras palavras, quando novos conhecimentos se relacionam com conhecimentos prévios do sujeito. Ausubel define este conhecimento prévio como "conceito subsunçor" ou simplesmente "subsunçor".

A aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação se ancora em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva, de forma dinâmica, implicando no crescimento e modificação do conceito subsunçor, de modo que o sujeito aprendente se atualiza, sempre que um novo conceito é significado (MOREIRA, 2011). Dessa forma, a elaboração dessas noções na pesquisa envolve o que já possuímos como pesquisadores e o que adquirimos a cada momento, em relação com nossos interlocutores e o diálogo com as ‘*prácticasteorias*’ e ‘*leiturasescritas*’, trazendo os ‘achados’ da pesquisa.

Nossa forma de pensar a pesquisa considera o objeto de pesquisa como um constructo, um problema, que tentamos compreender em contato com o campo, e não *a priori*, mediante implicação com o ato investigativo, identificando, nesse sentido, com a pesquisa-formação. Nesse sentido, a formação acontece em concomitância com a pesquisa, e objeto é construído mediante a relação entre o referencial teórico e o campo de pesquisa, posto que questionando a realidade e se inquietando diante do que parece inexplicável, o pesquisador não se contenta com o que está dado.

A respeito dessa realidade que não nos é imposta e sim refletida, vivenciada, trazemos um texto retirado do diário de pesquisa, escrito por esta pesquisadora, que apresenta questões do acesso as tecnologias nesse momento da pandemia:

Texto 2 -Entre afetos e saudades ‘*docentesdiscentes*’ (parte 1)

**‘Professorapesquisadora’ (DC, 2020):** *“Nesses quatro anos de trabalho, na Maré, vivemos experiências únicas, algumas positivas, outras nem tanto, mas sempre com possibilidades de reflexão posterior. Sem dúvida, esse ano é o mais difícil pelo distanciamento físico, imposto pela pandemia do coronavírus, que modificou os modos como nos relacionávamos, e pelo fato de a maioria não possuir acesso aos dispositivos móveis e tecnologias digitais em rede.*

*Interessante de observar nesse momento é a relação entre professores e alunos, que acontecem das formas mais diversas. Na minha turma, por exemplo, em que mais da metade têm dificuldades no acesso ou ele é quase nulo, o WhatsApp tem aparecido como solução para manter esse vínculo. Algumas crianças me procuram de vez em quando pelo dispositivo dos pais para me enviar uma música, uma palavra, um lamento, uma mensagem de áudio. Nesse momento, a*



*saudade é crescente; mas, ao mesmo tempo em que nos macera, nos mantém fortes para continuar”.*

Nesse grave momento de pandemia da COVID-19, muito se têm discutido nas redes a respeito do papel do educador, e de sua atuação, o que demanda considerar as diferentes realidades presentes em nosso país, valorizando o trabalho que vem sendo realizado pelos docentes ao ressignificarem seus modos de fazer, na busca de alternativas para dar continuidade ao processo de ‘*aprenderensinar*’. Amaral, Santos, R. e Silva, A. (2020) destacam, nesse sentido, que atos de currículo engendrados, imersos na cibercultura, demonstram atos de resistência no campo da educação por meio da dialogicidade, da cocriação e das possibilidades de autoria em rede.

Diante das incertezas desse momento e dos desafios que se revelam, as autoras afirmam ainda que essas contingências não podem ser motivo de estagnação, “ao contrário, é preciso antever e compreender as mudanças, a fim de agir sobre elas, abandonando velhas práticas educativas que já não respondem às exigências da contemporaneidade, como forma de resistência e re(existência)” (2020, p. 12). Nesse viés, Freire, P. (2000) destaca que o ato de resistir tem a ver com a possibilidade de mudar o mundo, de compreendê-lo dinâmico, que não se faz simplesmente da reação de autodefesa ao que está posto, e sim da ação que envolve luta e engajamento.

Por outro lado, o ato de resistir também pode se expressar por meio da afetividade que, segundo Espinosa (*apud* GOMES; JUNIOR, 2013) nasce do comprometimento com o outro, fruto do amor e da esperança, na constituição de nossa humanidade e que “é no registro da prática das relações cotidianas” que a “resistência se expressa como afirmação da vida, da solidariedade, da liberdade” (GOMES; JUNIOR, 2013, p. 51). A benevolência e a indignação são afetos de resistência que “de fato só emergem do comprometimento com o outro, da gravidade do existir para o outro que me interpela e exige de mim uma resposta” (*idem*, p. 51), exige responsabilidade.

Dessa forma, os afetos em suas diferentes constituições e sentidos estão presentes nas relações educativas, no encontro com o outro, na ação de afetar-se e afetar a esse outro, em uma vivência que exige entrelaçamento de pensamentos diferentes e constituição de novas ideias.

A valorização do campo de pesquisa permite, ainda, o surgimento de falas, autorias, escutas dos ‘*praticantespensantes*’, peças-chave nesse percurso investigativo. Refletindo com Certeau (2013), os seres humanos são ‘praticantes’ em seus cotidianos, crescendo

‘pensantes’ posto que em concomitância criam conhecimentos nos diversos ‘*espaçotempos*’, permanentemente (OLIVEIRA, 2012). O quinto movimento das pesquisas com os cotidianos, denominado *Ecce femina*, reconhece essa importância ao afirmar que

[...] o mais importante nas pesquisas com os cotidianos é identificar e incorporar os ‘*praticantespensantes*’ com suas memórias de suas tão diferentes criações culturais e curriculares, tratando dos ‘*conhecimentossignificações*’ que produzem em suas tantas narrativas, como respostas às suas necessidades cotidianas, com seus modos de compreender o mundo e nele agir, nas tantas redes educativas que formam e nas quais se formam” (ANDRADE; CALDAS; ALVES, N., 2019, p. 34)

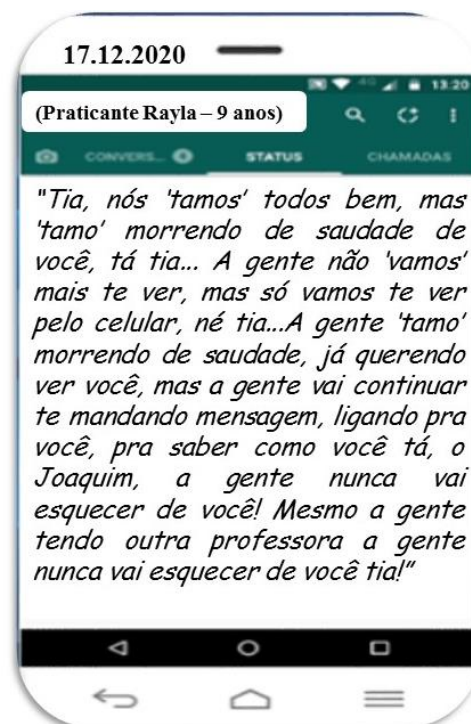
Reconhecendo a feminização da profissão docente no Brasil, Alves (2008) nomeia este movimento a partir do termo cunhado por Nietzsche (*Ecce homo*) e Foucault. Este movimento preconiza que na pesquisa é “indispensável a presença dos ‘*praticantespensantes*’” que se transformam em nossos intercessores, assim como de tantos “artefatos culturais – que nas escolas se transformam em artefatos curriculares” (2019, p. 37), com os quais estabelecemos conversas que mobilizam nossa investigação.

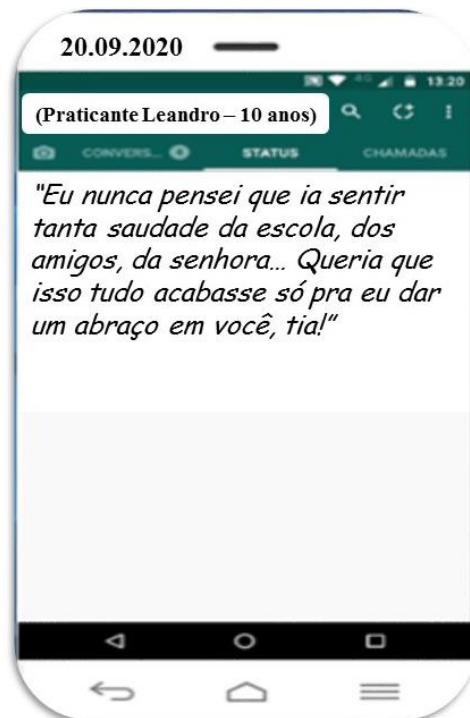
Nesse viés, trazemos as narrativas dos praticantes-discentes Rayla e Leandro que procuram compartilhar seus sentimentos através do aplicativo do *WhatsApp*, que muito além das trocas pedagógicas, tratam este canal comunicativo como lugar de fortalecimento das relações ‘*afetoeducativas*’.

Texto 3 -Entre afetos e saudades ‘*docentesdiscentes*’ (partes 2 e 3)



**Praticante-discente Rayla**





**Praticante-discente Leandro**

Fonte: Áudios do *WhatsApp*, para a autora, 2020.

É possível perceber nestas palavras que, ao mesmo tempo em que os praticantes demonstram suas insatisfações com o afastamento imposto, impregnam suas palavras de afetividade, colocando em evidência suas formas de pensar, seus desabaços, transpondo em palavras o que estão sentindo. Para Santos, R. (2015, p. 32) "as narrativas dos praticantes culturais constituem recursos férteis de análise e fontes de densa interpretação" e assim, mergulhamos nas conversas e narrativas, compartilhadas nas aulas ou por meio do aplicativo, buscando compreender de forma plural as maneiras de fazer desses praticantes (CERTEAU, 2013).

A palavra 'saudade', tão presente nesses textos, é um termo muito referido na língua portuguesa pelo fato de que não existe uma tradução literal em outros idiomas, tornando-a 'exclusiva'. Isso se deve ao motivo de mesclar o sentimento à ideia de nostalgia, causada pela ausência de algo, de alguém ou de um lugar, mas que vai além, trazendo um sentido maior que a melancolia: a possibilidade de viver através da lembrança. Saudade é movimento e não simplesmente uma emoção estática. Sentir saudade é viver na memória e (re)viver no presente.

Esses percursos de elaboração das noções subsunçoras denotam a subjetividade do pesquisador na pesquisa, que se faz mediante lembranças do que se vive e do que se constrói

com o outro. Nesses traçados, nossos timbres e ornamentos vão se diferenciando dos demais, o que vai tornando possível o reconhecimento de nossos agudos e graves. Em outras palavras, nossa ‘*escritaleitura*’ vai ganhando forma e características próprias, em táticas e dispositivos que acompanham a dinâmica e evolução dos conceitos subsunçores e da própria aprendizagem significativa que se impõe na pesquisa, potencializando os processos criativos de autoria.

#### 1.4 Mergulhando nas sinfonias da Maré: sonorizando com a Periferia

Na composição “*Espera eu chegar*”, MC Kevin o Chris e MC Cajá<sup>79</sup>, escrevem:

Se eu fecho os olhos, minha mente desenha você  
 Tapo os ouvidos, mas consigo escutar sua voz  
 Só de pensar que nunca mais eu vou te ver  
 Dói, dói, dói  
 Que mundo é esse tão cruel que a gente vive?  
 A covardia superando a pureza  
 O inimigo usa forças que oprimem, oprimem  
 É, vai na paz, irmão, fica com Deus  
 Eu sei que um dia eu vou te encontrar  
 Valeu menor, espera eu chegar  
 Valeu menor, espera eu chegar

Tá-tá-tá... Tá- Rá-tá... Pow! Pá-Pá... Pow-pow! Estranho começar um texto assim, não é? Mas, é preciso. Muitas pessoas, nesse momento, estão a escutar esses sons e já internalizaram que fazem parte do seu dia a dia, que é ‘normal’. Só que não é. Não é ‘normal’ estar inserido em um cotidiano de violência, de confronto armado, de conflitos diários. Não é ‘normal’ ter uma casa furada a balas, ter que se abaixar para não ser atingido, dia sim, dia não. Não é ‘normal’ deixar de ir à escola, de sair de casa porque do lado de fora há uma guerra da qual você é obrigado(a) a vivenciar, porque não te deram escolha, como vimos recentemente (maio/2021) na comunidade do Jacarezinho<sup>80</sup>, por exemplo. Não, nada disso é ‘normal’.

Quando normalizamos essas situações, dizemos, de forma metafórica, que uns nasceram para viver a opressão e outros para serem opressores. Porém, a desigualdade social e suas formas de opressão são práticas humanas, não são naturais. Nessa concepção histórica, meritocrática e individualista que vivemos, a grande maioria sofre e serve de base para uma

<sup>79</sup>Duas revelações do funk do Rio de Janeiro, MCs Cajá e Kevin O Chris, nascidos em Caxias, na Baixada Fluminense, compõe juntos a música "Espera eu chegar". Disponível em: <https://extra.globo.com/>. Acesso em: 17 jul. 2021.

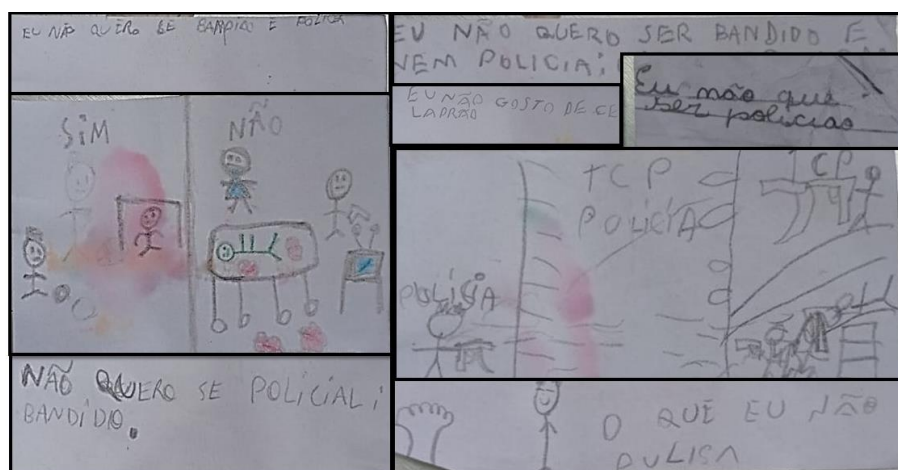
<sup>80</sup>Operação no Jacarezinho – Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/05/06/tiroteio-deixa-feridos-no-jacarezinho.ghtml>. Acesso em: 08 de mai. 2021.

outra minoria prosperar, e se acreditar merecedora disso, como reafirma Jesus, C. (1960, p. 33), que estar na favela é como ser um objeto fora de uso, “digno de estar num quarto de despejo”. Sua fala traz à tona essa problemática excludente, em que se questiona o que é ser sujeito em meio ao que o desautoriza como pessoa, que o “objetifica”.

Nesse sentido, essa música de MC Kevin o Chris e MC Cajá emerge como fala de resistência, que procura lembrar, a todos, as dores pelas quais passam grande parte da população. Relembro a experiência vivenciada na minha escola, no ano de 2018, quando o menino Marcos Vinicius foi tragicamente morto em operação policial na Maré<sup>81</sup>, e fizemos, em nossa escola, uma breve homenagem a ele. Logo em seguida, uma das crianças pediu para colocar essa música e, naquele instante, todas as outras crianças cantaram em coro, e sentimos em suas vozes a dor da opressão por que passam todos os dias.

Todo o início de ano letivo, realizo uma atividade com minha turma que acredito ser essencial para refletir sobre suas potencialidades e seus desejos em sociedade: “quais seus sonhos? “o que desejam fazer quando crescerem?” E o principal: “o que **não querem** ser ou fazer, no futuro?”. Essa última pergunta acredito ser a de maior importância, não somente para eles, como para todos nós. Saber o que queremos ser profissionalmente, muitas vezes, é difícil de dizer, mas se já sabemos o que **não** queremos ser, teremos meio caminho percorrido. Em um dos anos que estávamos juntos, fiz essa atividade com as crianças e guardei suas respostas, que quase sempre eram as mesmas (Figura 13). Observamos um fator curioso:

Figura 13 – Atividade pedagógica – o que eu **não** quero ‘serfazer’



Fonte: Fotomontagem das atividades, à autora, 2019.

<sup>81</sup>Notícia disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/corpo-do-adolescente-marcus-vinicius-da-silvae-velado-no-palacio-da-cidade.ghtml>. Acesso em: 15 dez. 2020

Grande parte das crianças anunciaram que não querem ser ‘bandidos’, ou ‘ladrões’, como eles denominam, e ao mesmo tempo, não querem ser policiais. Minimamente essa situação pode soar estranho para quem não vive essas realidades de violência. O que causa essa aproximação em suas mentes de duas ações na sociedade que para nós soam tão diversas? Esse fato precisa ser analisado com profundidade, porque quem mais sofre diante dessa ‘guerra’ é a população que vive nessas comunidades. Quais seriam as medidas efetivas de segurança em sociedade? São medidas que oprimem uns, enquanto outros nem sequer sabem dessas problemáticas? As duas imagens centrais acima demonstram com clareza essas vivências, árduas e difíceis, as quais eles são obrigados a vivenciar, e que ninguém deseja para si.

A periferia sofre diariamente com falas preconceituosas, estigmas, que ainda hoje denunciam os estereótipos impostos ao lugar e a normatização dessas situações. Para compreender esse espaço é preciso vivenciá-lo em todas as suas relações. William Foote White (2005) relata em suas pesquisas, em *Cornerville*,<sup>82</sup> que, os discursos negativos sobre aquele espaço não eram de todo falsos, porém a partir de sua observação de ‘dentro’ do cotidiano da localidade, passou a refletir com maior intensidade sobre ela, e sobre as vivências dos moradores, ressignificando e legitimando suas experiências.

Em uma das atividades com minha turma<sup>83</sup>, com vistas ao reconhecimento e valorização dos ‘*espaçostempos*’ habitados, as crianças expressaram em desenhos, e na escrita, suas casas e, em grande parte, as ‘lajes’ apareciam como local de preferência delas, tanto no sentido do lazer e liberdade, na qual, por exemplo, podiam soltar pipa, mas também lugar do medo, por ser vulnerável aos tiroteios, muitas vezes, com a presença de helicópteros atirando de cima para baixo. Nessas duas narrativas, há impressões diversas de um mesmo lugar, em representações potentes a respeito da periferia, do que é o Complexo da Maré (Figuras 14 e 15, a seguir).

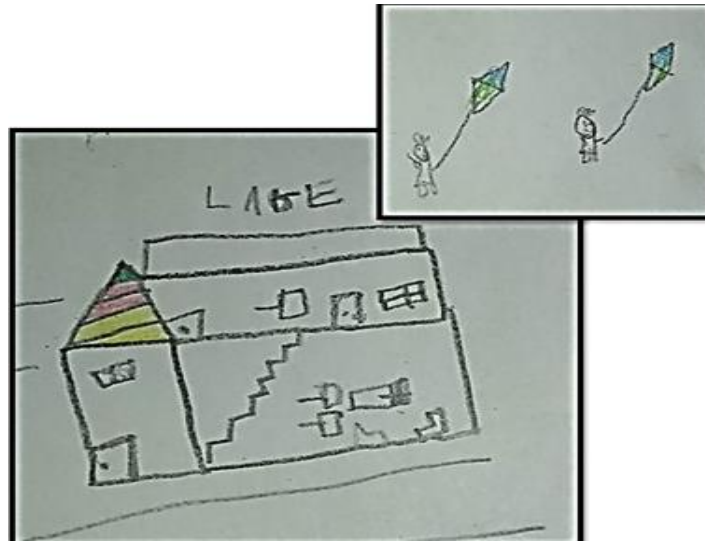
Vale ressaltar que esse tópico da pesquisa é essencial para ilustrar ao leitor (a) o contexto em que se insere esse trabalho, as vivências, problemáticas, questões e reflexões experienciadas entre os ‘*praticantespensantes*’ e essa ‘*professorapesquisadora*’.

---

<sup>82</sup>Localidade de Boston, área habitada sobretudo por famílias de imigrantes pobres de origem italiana e considerada, por parte do poder público e, em geral, pela sociedade de Boston, "problemática" e "socialmente desorganizada (WHITE, 2005, p.10).

<sup>83</sup>Anterior ao momento desta pesquisa, mas potente para relacionar com o contexto deste trabalho.

Figura 14 - Representação do Complexo da Maré sob o olhar infantil (1)



**Legenda - Praticante Patrick, 8 anos, 2019:** “A laje é o lugar que eu mais gosto na minha casa; é onde eu solto pipas”.

Fonte: Fotomontagem das atividades pela autora, 2020.

Figura 15 - Representação do Complexo da Maré sob o olhar infantil (2)



**Legenda - Praticante Arthur, 9 anos, 2019:** “Eu levo tiro correndo na laje”.

Fonte: Fotomontagem das atividades pela autora, 2020.

#### 1.4.1 O contexto histórico-periférico do Complexo da Maré

Para uma cidade que no passado foi denominada como a capital do país, com riquezas e oportunidades, o Rio de Janeiro possui uma diversidade de histórias locais que se disfarça num projeto homogêneo, representado por direção intelectual, moral e política. Essa categoria, pautada nas concepções de coerção e de consenso, vincula-se às conquistas no âmbito da cultura, imersa na disputa entre correlações de forças sociais e políticas construídas nas relações com a sociedade; portanto, não hegemônicas. Os projetos das ‘grandes’ cidades, em geral, põem à margem grande parte da população, que acaba por buscar o seu espaço, de forma autônoma.

Do centro desse processo, emana o poder temporal que se fortalece na marginalização, na opressão, na desconfiguração e separação dos estranhos sociais. Aqueles que não fazem parte do centro são sujeitos periféricos, observados e necessários à perpetuação do controle. Tratando do termo *periféricos*, Pombo e Dias (2020, p. 9) afirmam que este

remete a uma posição em função do que é considerado centro, sendo um território ou uma situação, havendo atribuição de maior valor ao que é central e atribuição de certo estigma ao que é periférico e marginal. [...] A condição de *periférico* é, portanto, *interseccional* (DAVIS, 2016) e se nutre entre confluências de posições de cor, gênero e classe.

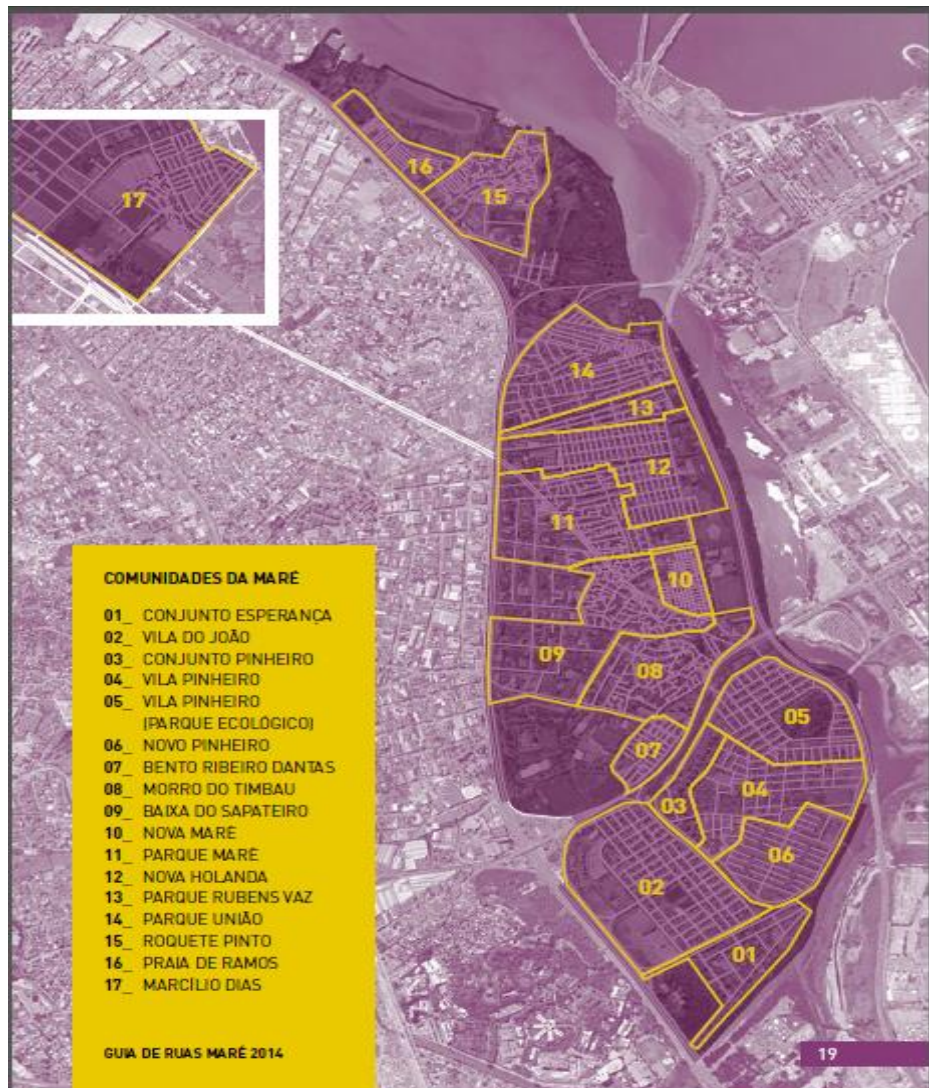
Nesse contexto se insere o Complexo da Maré, uma das favelas do Rio que nasce da discriminação e exclusão das camadas populares, que somente é reconhecida como bairro em 1994. Formado por um conjunto de dezesseis comunidades (Figura 16), é o maior complexo de favelas da cidade, localizada na Zona Norte, com uma população aproximada de 140.000 moradores<sup>84</sup>.

---

<sup>84</sup>Segundo o Censo Populacional da Maré, realizado em 2013 pela Associação Rede de desenvolvimento da Maré. Disponível em: <https://www.redesdamare.org.br/br/info/12/censo-mare> Acesso em: 02 de nov. 2020



Figura 16 – Mapa de zoneamento das favelas da Maré



Fonte: GUIA DE RUAS DA MARÉ, 2014.

Alguns autores, que já se aventuraram a estudar a história desse lugar, relatam dificuldades documentais, o que não é diferente de outros espaços periféricos, em detrimento do estudo da capital. Para tanto, iremos nos embasar nos escritos de Araújo (2012) que cita Vieira (1999), Silva, C. (2006) e das plataformas digitais *Redes da Maré* e *Rioonwatch*<sup>85</sup>, que descrevem e trazem dados concisos sobre esse território, lembrando da importância de trazer à tona a historicidade local, que apresenta a “força do lugar”, como diria Santos, M. (1996, p.252).

<sup>85</sup>Um Mergulho na História: o nascimento e formação do complexo da maré. Disponível em: <https://rioonwatch.org.br/?p=23997>. Acesso em: 04 nov. 2020.

Na era pré-colonial, sabe-se principalmente da existência de povos indígenas no local, com a presença de alguns termos que permaneceram através da história como ‘Timbau’, ‘Inhaúma’, ‘Pinheiro’, além de ser espaço de pesca devido à proximidade com a Baía de Guanabara. Mais adiante, com a invasão colonial, a região foi concedida, como sesmaria à Antonio Costa, e denominada *Fazenda Engenho da Pedra* (VIERA, 1999). Na época, a Coroa portuguesa ‘dava’ terras à Igreja Católica e a militares, com o intuito de garantir sua ocupação devido aos riscos de invasões, ainda mais à beira da Baía de Guanabara (ARAÚJO, 2012).

O Porto de Inhaúma, onde hoje é localizado o Museu da Maré, foi espaço de importantes transações da época, ainda sem povoamento, com plantações nos arredores de açúcar, milho, mandioca, feijão, legumes, arroz, cacau, hortaliças e frutas variadas, e que passa a ser, predominantemente de café, no século XVII. Permanecendo com características rurais até meados do século XIX, a Maré começa a se transformar e ser habitada devido à decadência das fazendas da região e urbanização, desmembrando-se em parcelas de terra (ARAÚJO, 2012). A decadência do Porto de Inhaúma ocorre com a inauguração das estações ferroviárias, quando o núcleo urbano se desloca para próximo das estações de trem, ocasionando o declínio do transporte marítimo.

No início do século XX, com a reforma de Pereira Passos, muitos habitantes da cidade são despejados de seus locais de origem, sendo forçados a procurar outras locações. Pela proximidade com o Centro da cidade, a Maré começa a ser povoada. A construção da ‘Avenida Brasil’ que passa, paralelamente à Maré, traz muitos moradores que trabalhavam nesse projeto de reforma para a região, criando condições de habitação (SILVA, C., 2006). Desse modo, projetos de aterramento foram acontecendo para ampliação de moradias, como o conjunto Vila do João e Conjunto Esperança, assim como a construção do campus universitário na Ilha do Fundão.

Assim como outras áreas periféricas, a Maré se encontra próxima aos modais de transporte, das três principais vias expressas de acesso à cidade: Linha Vermelha, Linha Amarela e Avenida Brasil. Ribeiro (2019) traz o exemplo de Madureira em seus escritos, que nasce nas linhas férreas, e nesse percurso em trânsito, uma representação (entre outras) do bairro e de outros bairros do subúrbio, “possibilita pensarmos os cruzamentos e trânsitos, metafóricos e reais, pelos quais passamos para chegar ao bairro” (RIBEIRO, 2019, p. 288). O Complexo da Maré é um espaço de múltiplas histórias e memórias, que só se consolida como bairro após forte luta e resistência de seus moradores, como Dona Orosina, que segundo Viera (1999), foi a primeira moradora reconhecida, provinda do Morro do Timbau, que chegou até o Presidente, na época, para lutar pelos seus direitos de moradia.

Nesse processo de consolidação, cada comunidade foi se estruturando e adquirindo características próprias, entre palafitas, barracos, alagamentos. Os espaços vão se distinguindo no âmbito das funções sociais, dos ‘fazeres’ de cada um. Martins e Trotta (2019, p. 1) destacam que “o espaço habitado não se limita à dimensão da moradia, mas a qualquer espaço que possa ser apropriado, seja ele público ou privado, resultando em uma ação que, no tempo, é capaz de transformar o espaço em *lugar*, impregnando-o de sentido e valor”, de modo que o habitar envolve a relação do sujeito com o mundo, um percurso de engajamento e identificação. Esta região, é marco da resistência da população local, que a cada anoitecer insiste em fincar suas madeiras no mangue na busca de um lugar para viver.

#### 1.4.2 Os praticantes da pesquisa: as vozes

Quando tratamos de ‘praticantes da pesquisa’ estamos falando daqueles e daquelas que são as vozes, a intenção, a motivação desses escritos. Esse, talvez, seja o ponto mais importante de ser destacado por uma pesquisadora que deseja estar implicada com os cotidianos vivenciados, em abertura constante ao outro. Mas, quem é esse outro? Segundo Certeau (2017), o Outro assume diversas configurações, posto que

O Outro é o que tem outros valores, crenças, hábitos e saberes. É aquele ou aquilo que emerge com as crises do crível e engendra credibilidades nascentes, que não se possui nem se controla. O Outro é o que escapa. É o imprevisível, o inesperado, o excluído, o imigrante, o marginalizado, o estrangeiro, o que nos antecedeu e, ainda, o que virá depois de nós. É mistério e surpresa. É a alteridade radical, a diferença para a qual nós precisamos nos abrir para inventar o novo (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2017, p. 10-11)

Assim, na intenção de situar o(a) leitor(a) desse Outro de que estamos falando, do campo de pesquisa e contexto em que se insere essa pesquisadora, é que apresentamos o Complexo da Maré em sua construção histórica e política e, principalmente, a partir da construção que fomos elaborando, partindo de nossas vivências e do que fomos vivenciando junto com os praticantes. Dessa forma, aquele que me era estranho, inesperado, imprevisível, passa a ser conhecido, esperado, presumível. Na tentativa de abertura ao outro, exercemos a alteridade, saber necessário à prática educativa, como assevera Freire, P. (2015a, p. 132-133) quando afirma que

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da *abertura*, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo.

Nas pesquisas com os cotidianos essa abertura ao outro torna-se fundamental, visto que dessa relação torna-se possível a criação de '*conhecimentossignificações*' que são as produções da pesquisa, os achados, que partem das narrativas e conversas com os praticantes. Assim, relembremos o quinto movimento da pesquisa com os cotidianos, *Ecce femina*, de que é imprescindível identificar e incorporar os '*praticantespensantes*' denominados com esse termo posto que ao mesmo tempo em que compreendem o mundo agem sobre ele, tratando das narrativas que produzem como respostas às suas necessidades cotidianas nas tantas redes educativas que formam e nas quais se formam.

Dessa forma, em meio a essa Maré de histórias e reflexões e de tantos outros que a circundam, localiza-se a nossa escola, um '*espaçotempo*' que desejamos trazer com mais afinco, visto que de lá emergem nossos '*praticantespensantes*', o "coral" de vozes dessa pesquisa. Como destacado anteriormente em nota de rodapé, tanto o nome da escola quanto dos praticantes será preservado por motivos éticos de pesquisa, mas traremos informações ao leitor(a) que podem trazer uma dimensão da realidade em que estamos inseridos e desse outro com o qual dialogamos e produzimos esses escritos.

Nossa escola, situada nas proximidades da Baixa do Sapateiro e Morro do Timbau, é voltada para o público do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), 6º ano experimental e sala de recursos do mesmo nível de escolaridade, que apresenta alunos com necessidades especiais incluídos. Funciona em horário integral, das 8h às 16h, uma das 'Escolas do Amanhã', integrante do conjunto de escolas localizadas nas favelas e periferias de turno único que fazem parte do projeto da Prefeitura do Rio em 2009. A faixa etária da nossa população escolar abrange uma média entre 6 e 11 anos.

Diante dos dados do censo escolar, são contabilizados, em média, 800 alunos que se matriculam a cada ano e esse quantitativo é distribuído entre 25 e 28 turmas. Para atender a esse quantitativo discente, são necessários 40 a 50 professores, destacando não só os regentes da turma, mas aqueles que oferecem disciplinas curriculares complementares, além de funcionários da limpeza, da cozinha, portaria e inspetores, que variam entre 15 e 20 pessoas e direção e coordenação pedagógica. Sem contar as famílias de cada educando, que também fazem parte da comunidade escolar.

Como relatei anteriormente, essa pesquisa teria como praticantes somente os discentes da turma a qual sou professora regente, o que se modifica devido ao contexto de pandemia e a impossibilidade do contato físico. Dessa forma, procuramos alternativas para manter nossas relações e viabilizar formas de '*aprenderensinar*', e as tecnologias digitais em rede surgem

como alternativas. Vale lembrar, nesse sentido que, segundo a pesquisa CETIC<sup>86</sup> (2019)<sup>87</sup>, 74% dos domicílios brasileiros possuem acesso à *Internet*, porém, distribuída de forma desigual entre as classes sociais, em que a vulnerabilidade pesa principalmente sobre as periferias, nosso contexto.

Ainda temos o quantitativo de 46 milhões de usuários sem acesso algum às redes, fora os que não entram no quantitativo da pesquisa. Outro fator é o de que o telefone celular é o dispositivo mais utilizado para esse acesso, o que não significa necessariamente que é empregado nos processos formativos, visto que é um dispositivo comunicacional que varia em graus de maior ou menor potencialidade tecnológica. Trataremos desse assunto com maior profundidade em capítulos posteriores.

Nossa realidade vivenciada nas escolas do Complexo da Maré ilustra as problemáticas abordadas nessa pesquisa, que reafirma a disparidade social que menospreza a periferia, colocando esses sujeitos à margem dos processos comunicacionais e relacionais. Devido a esse contexto, a desigualdade do acesso à *Internet* traz como consequência outro direito negado: o direito à Educação, que deveria ser assegurado a todos os cidadãos.

#### 1.4.2.1 Discentes, Docentes, Responsáveis: o coral da Comunidade escolar

Em face do exposto na seção anterior, emergem narrativas, conversas, falas, não somente dos educandos desta turma, mas também de seus familiares e professores da escola nesse contexto de distanciamento físico. Percebi então a potência de ampliar meus *'praticantespensantes'*, de um coral que inicialmente se restringia a um grupo de alunos que tinha acesso às propostas pedagógicas compartilhadas nos dispositivos tecnológicos durante a pandemia, para a comunidade escolar (docentes e responsáveis), evidenciando o que afirma Macedo (2016) sobre os acontecimentos e as mudanças nos rumos da pesquisa, em que o que é significativo deve ser trazido à tona e o planejamento deve ser flexível e sensível ao que se vive.

Dessa forma, as narrativas discentes-docentes-responsáveis se relacionam diante do contexto vivenciado, em que *'palavrassentimentos'* se entrelaçam e se tornam mais potentes do que sozinhas. Em cada fala há uma visão diferenciada de uma mesma situação, o que nos

---

<sup>86</sup>Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, atuando sob os auspícios da UNESCO, com o objetivo de cooperar com países da América Latina e Lusófonos na África para a construção de sociedades do conhecimento inclusivas. Disponível em: [Cetic.br - Home](http://Cetic.br - Home) Acesso em: 15 de jan. 2021.

<sup>87</sup> Disponível em: <<https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/publicacoes/>> Acesso em: 15 de jan. 2021.

faz notar a importância de aumentar os ‘*conhecimentossignificações*’ compartilhados. Nossos ‘*praticantespensantes*’ da pesquisa, assim, passam a ser: 11 discentes, 5 responsáveis e 12 docentes. Lembramos que o nome e imagem dos praticantes serão preservados por questões éticas de pesquisa e assim representaremos esses sujeitos por meio de avatares<sup>88</sup>, dando dinamicidade as suas falas. Dessa forma, mantemos nosso intuito de preservação de situações e conversas, muitas vezes, de caráter íntimo, em que o maior objetivo é proporcionar a reflexão, sem toldar a liberdade expressiva desses.

A seguir, objetivando organizar os dados apresentados e melhor operar nossas ideias, categorizamos nossos praticantes em três naipes: sopranos, contraltos e baixos. Ressaltamos, porém, que nosso propósito não é o desmembramento desses praticantes, visto que as narrativas e produções são analisadas conjuntamente, selecionados os tipos de forma aleatória à cada praticante, para simples compreensão.

- **Naipes de sopranos<sup>89</sup>: ‘*praticantespensantes*’ discentes**

Diante do contexto de pandemia, foi possível realizar conversas, obter o contato por meio de ambiências *online*, principalmente pelo dispositivo celular, com 11 discentes da turma em que sou regente, crianças do 4º ano do Ensino Fundamental. No tempo demarcado para essa pesquisa, destaco que iremos refletir sobre essa turma a partir do ano de 2020, quando eles já estavam inseridos no 4º segmento dos anos iniciais, apesar de acompanhá-los desde 2017.

No ano de 2020, a turma denominada ‘1401’ foi composta por 33 alunos matriculados, com o quantitativo de 19 meninos e 14 meninas, aos quais, nessa pesquisa, 10 participaram como praticantes-discentes (Ana, Elena, Ingrid, José, Lara, Leandro, Mariana, Patrick, Raila e Silvia) e mais uma que fez parte da turma durante o período de 2017-2019 e continuou em contato com essa ‘*professorapesquisadora*’ (Rita), totalizando 11 praticantes, que variam de idade entre 9 e 10 anos, sendo 8 do gênero feminino e 3 do gênero masculino.

Esses foram os que tiveram alguma possibilidade de manter o contato, tanto afetivo quanto pedagógico, visto que a maioria da turma, como veremos adiante com mais detalhes, não conseguiu participar devido à desigualdade no acesso às tecnologias e *Internet*. Portanto, esse grupo se configurou dessa forma devido às circunstâncias favoráveis para uns e

---

<sup>88</sup>Em informática, avatar é um ciber corpo inteiramente digital, uma figura gráfica de complexidade variada que empresta sua vida simulada para o transporte identificatório de cibernautas para dentro dos mundos paralelos do ciberespaço. Disponível em: [Wikipédia](#). Acesso em 30 jul. de 2021.

<sup>89</sup>Tipo de voz feminina, com timbre agudo.

impossibilidade de participação de outros. Apesar desta questão, é possível perceber narrativas potentes nos diálogos que foram viáveis e questões significativas no silêncio dos que não puderam falar. Vale ressaltar que obtivemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos responsáveis para apresentar tais conversas. A seguir, apresentaremos os praticantes com seus avatares e seus nomes fictícios, os quais traremos narrativas, conversas e situações ao longo da pesquisa.



Praticante Ana



Praticante Elena



Praticante Ingrid



Praticante José



Praticante Lara



Praticante Leandro



Praticante Mariana



Praticante Patrick



Praticante Rayla



Praticante Rita



Praticante Silvia

- **Naípe de contraltos<sup>90</sup>: ‘*praticantespensantes*’ responsáveis**

O contato com os(as) responsáveis da turma começou a acontecer com maior intensidade também devido ao contexto de pandemia. Com o distanciamento físico e as mudanças repentinas no processo de ‘*aprenderensinar*’, muitos familiares dos discentes se viram em um lugar de “ensinar” os conteúdos programáticos aos seus tutelados, sabendo de todos os desafios que eles mesmos possuem quanto aos seus processos formativos. Diante dessa situação, muitos me procuraram, via dispositivos tecnológicos, principalmente pelo aparelho celular em aplicativos de conversa, para ‘desabafar’ sobre as problemáticas pessoais vividas devido à pandemia e a impossibilidade de manter esse contato pedagógico, alegando prioridades como a de se manterem em alguma ocupação profissional e sustentar a família.

No geral, apesar de conversar com diferentes responsáveis, esse grupo se configura a partir da troca mais intensa com 5 responsáveis da turma (Ariane, Danuza, Jacira, Selma e Rose), todas mulheres, na faixa etária que varia entre 30 e 55 anos. Importante destacar que a relação de parentesco que possuem com os discentes da turma varia, em que três são mães das crianças, uma é tia e outra é avó. Seguem abaixo os avatares das praticantes e seus respectivos nomes fictícios:



Praticante Ariane



Praticante Danuza



Praticante Jacira



Praticante Selma



Praticante Rose

- **Naípe de baixos<sup>91</sup>: ‘*praticantespensantes*’ docentes**

O grupo de ‘*praticantespensantes*’ docentes emerge diante deste contexto de pesquisa pandêmico, em que a falta de contato físico com a escola fez com que entrelaçamentos outros

<sup>90</sup> Tipo de voz feminina, com timbre grave.

<sup>91</sup> Tipo de voz masculina, com timbre grave.



acontecessem, no ciberespaço, principalmente pela necessidade de trocas de experiências, sentimentos, afetos que passa a acontecer entre os profissionais de educação. No mundo inteiro, escolas estão fechadas fisicamente e docentes buscam formas que deem continuidade ao processo de ‘*aprenderensinar*’.

Na nossa escola não foi diferente. Nós, docentes, mantivemo-nos esse em contato por mensagens, reuniões em aplicativos de videochamada, como o *Zoom*, *WhatsApp*, para definir de que maneira manteríamos esse contato, como chamar a atenção de discentes e responsáveis para essa necessidade, nesse momento difícil, questões pessoais, família, saúde mental e física, ou simplesmente para ‘matar’ a saudade. E dessas conversas informais, percebemos a potência que ali se fazia, procurando, assim, trazer essas vozes para esta pesquisa, complementando as relações indissociáveis entre afeto e educação que aqui temos por intento defender.

Devido ao fato de não termos as conversas iniciais entre os docentes registradas para a pesquisa, buscamos realizar algo mais estruturado a partir da decisão de agregar ao trabalho as vozes desses praticantes. Dessa forma, foram elaboradas conversas semiestruturadas<sup>92</sup> ou entrevistas abertas<sup>93</sup> a todos que aceitaram colaborar com a pesquisa e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Assim, enviamos mensagens através do WhatsApp no número privado de 20 discentes da escola e obtivemos a resposta por meio de áudios, mensagens escritas, e-mails, de 12 discentes. Entre esses, 11 são do gênero feminino e 1 do gênero masculino, com faixa etária que varia entre 27 e 59 anos (Ana Maria, Bruna, Célia, Eliane, Esther, Helena, Marina, Natalia, Pedro, Priscila, Ruth e Tamires). 10 são professores regentes de turma, denominados Professores de Ensino Fundamental (PEF) dos anos iniciais com carga horária de 40 horas semanais, além de uma professora atuante da sala de recursos e uma professora da disciplina de educação física. Seguem abaixo as imagens de seus avatares:



Praticante Ana Maria



Praticante Bruna

---

<sup>92</sup>Disponível no Anexo 1 ao final destes escritos.

<sup>93</sup> “Na entrevista aberta o praticante é convidado a falar livremente sobre um tema. As perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar mais profundidade às reflexões.” (BATISTA *et al.*, 2017, p. 29)



Praticante Célia



Praticante Eliane



Praticante Esther



Praticante Helena



Praticante Marina



Praticante Natalia



Praticante Pedro



Praticante Priscila



Praticante Ruth



Praticante Tamires

O que é importante destacar com relação aos praticantes da pesquisa é que, apesar das questões atuais desse inesperado, despontam singularidades pouco percebidas, anteriormente, da necessidade da amorosidade e afetividade, tanto para docentes, quanto para os discentes e seus familiares nas relações cotidianas. O que mais é levado em conta, nesse contexto, é a falta que faz essa relação, as vivências da escola, dos acontecimentos, dos abraços, das palavras ditas e não ditas. Sente-se falta da *‘escolavida’* e não da *‘escolaconteúdo’*.

A pandemia tem trazido consigo esse sentimento de espera do inesperado, do amanhã, desse *‘inédito viável’*. Mas esse *‘esperar’* não é algo que ocorre na inércia, e sim no *‘esperançar’* que destaca Paulo Freire, do agir, do ir adiante, que envolve essa comunicação entrecortada pelas desigualdades do acesso às tecnologias digitais em redes. O mesmo sentimento que envolve *‘docentesdiscentes’*, nesse instante, é o mesmo experienciado por Nathercinha na espera das cartas de seu tio, Paulo Freire, quando estava no Chile e ela no Brasil.

Naquela época, as cartas demoravam muito a chegar. Lembro-me de aguardar, ansiosa, as respostas. Eu gostava especialmente de ler o que Paulo escrevia sobre as estações do ano no Chile: as cordilheiras nevadas, os flocos de neve no corpo, as flores, as roseiras risonhas, os vários tons das folhas no outono. [...] essa correspondência é um tesouro. Um tesouro para mim, que guardo desde menina (LACERDA, 2016, p. 41)

Diante desse inesperado mundial, não paralisamos; ao contrário, estamos mobilizados e, cada vez mais implicados, na busca de novos caminhos, entendendo que o outro nos constitui. Faz-se necessário que, ainda que distanciados fisicamente, ressignificarmos os *'espaçotempos'* de aprendizagem para que nossas palavras e imagens permaneçam pulsando nesse percurso chamado *'vida'*. Assim, pensar o ciberespaço como lugar de trocas, de potencialidades autorais faz-se mais do que necessário, refletindo ainda sobre os processos dialógicos, interativos e colaborativos que ocorrem, por meio de práticas *'docentesdiscentes'* que se configuram como possibilidades reais educativas na cibercultura. Compreender os fenômenos que emergem nesse contexto e as formas como são acionados os dispositivos que viabilizam essas conversas será tema do próximo capítulo, já o convidando, leitor(a), a seguir por esta narrativa que tanto nos mobiliza e, esperamos que, de algum modo, seja sinfonia para outros(as) tantos(as) que possam nos ler.

## 2. A CULTURA *CIBER* EM ANDAMENTO: O RITMO DOS ‘*ESPAÇOSTEMPOS*’ CONTEMPORÂNEOS

### O talismã divino

Entabularam os familiares interessante palestra, acerca das faculdades sublimes de que o Mestre dava testemunho amplo, curando loucos e cegos, quando Isabel, a zelosa genitora de João e Tiago, indagou, sem preâmbulos: — Senhor, terás contigo algum talismã de cuja virtude possamos desfrutar? Algum objeto mágico que nos possa favorecer? Jesus pousou na matrona os olhos penetrantes e falou, risonho: — Realmente, conheço um talismã de maravilhoso poder. Usando-lhe os milagrosos recursos, é possível iniciar a aquisição de todos os dons de Nosso Pai. Oferece a descoberta dos tesouros do amor que resplandecem ao redor de nós, sem que lhes vejamos, de pronto, a grandeza; descortina o entendimento, onde a desarmonia castiga os corações; Abre a porta às revelações da arte e da ciência; Estende possibilidades de luminosa comunhão com as fontes divinas da vida; Convida à bênção da meditação nas coisas sagradas; Reata relações de companheiros em discordância; Descerra passagens de luz aos espíritos que se demoram nas sombras; Permite abençoadas sementeiras de alegria; Reveste-se de mil oportunidades de paz com todos; Indica vasta rede de trilhos para o trabalho salutar; Revela mil modos de enriquecer a vida que vivemos; Facilita o acesso da alma ao pensamento dos grandes mestres; Dá comunicações com os mananciais celestes da intuição. — Que mais? — disse o Senhor, imprimindo ênfase à pergunta. E após sorrir, complacente, continuou: — Sem esse divino talismã, é impossível começar qualquer obra de luz e paz na Terra. Os olhos dos ouvintes permutavam expressões de assombro, quando a esposa de Zebedeu inquiriu, espantada: — Mestre, onde poderemos adquirir semelhante bênção? Dize-nos. Precisamos desse acumulador de felicidade. O Cristo, então, acrescentou, bem-humorado: — Esse bendito talismã, Isabel, é propriedade comum a todos. É “a hora que estamos atravessando” ... Cada minuto de nossa alma permanece revestido de prodigioso poder oculto, quando sabemos usá-lo no Infinito Bem, porque toda grandeza e toda decadência, toda vitória e toda ruína são iniciadas com a colaboração do dia. E diante da perplexidade de todos, rematou: — O **tempo** é o divino talismã que devemos aproveitar.

(Lição 22 – Jesus no Lar – Chico Xavier, pelo Espírito Neio Lúcio)

## 2.1 O tempo e o espaço – grandezas indissociáveis na vida (e na música)

“Tempo, tempo, tempo, tempo, és um dos deuses mais lindos...”, diria Caetano<sup>94</sup>, e como o é! Ao longo da trajetória, somos cercados por esse “senhor dos destinos”, que apesar desse nome, nos demonstra que não está no comando de nossas rotas, nos transferindo a responsabilidade de conduzir nossas embarcações. Essa pequena história traz de forma bela e metafórica a importância desse “talismã divino”, que ao ser bem utilizado e compreendido só nos favorece; e nos paralisa quando deixamos de utilizá-lo. Isso nos leva a crer a essencialidade da dimensão do *tempo* nesse percurso que é a vida, que para cada qual é vivenciado de forma única, singular.

Considerando que os termos *espaço* e *tempo* não se dissociam, como é reafirmado pela fórmula física de que o deslocamento (espaço) em função de um período de tempo determina a movimentação (velocidade)<sup>95</sup>, podemos afirmar que nossos passos diante da vida se movimentam através de nossas escolhas ao longo do *tempo*, que de forma coletiva, modificam os *espaços* percorridos. Nesse sentido, os ‘*espaçostempos*’ em que (con)vivemos são dimensionados pela nossa autoria, movidos pela vontade, que é determinante nesse processo.

Em música, a variante ‘*espaçotempo*’ também é crucial. Ela determina o **andamento**, medida que representa a graduação em que a peça será executada, como por exemplo a modo *Largo* (bastante lento) ou *Allegro* (rápido). Nesse sentido, o musicista tem papel fundamental na escolha de duração de cada acontecimento (tempo) na música, que é o som ou silêncio (pausa) dentro de um compasso (espaço)<sup>96</sup>, assim como cada um de nós na vida. Ao informar se uma peça é mais ou menos veloz, o intérprete determina o pulso e seu ritmo, numa organização espaço-temporal-sonora, em que todos esses elementos devem estar integrados, de forma coordenada. Barenboim (2009, p. 19) reafirma este fato, quando destaca que

Não há elementos independentes na música. O ritmo não é independente da melodia, que, por sua vez, não é independente da harmonia. [...] Se o tempo for excessivamente rápido, o conteúdo se tornará incompreensível em razão da incapacidade do intérprete de tocar todas as notas claramente ou da do ouvinte de percebê-las; se o tempo for muito lento, o conteúdo musical será igualmente incompreensível, porque nem o intérprete nem o ouvinte serão capazes de perceber todas as relações entre as notas.

---

<sup>94</sup> Referência à música “Oração ao tempo”, do músico, produtor, arranjador e escritor brasileiro Caetano Veloso. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/caetano-veloso/44760/>. Acesso em: 20 dez. 2020.

<sup>95</sup> Fórmula física da Velocidade média ( $V_m$ ) é igual ao deslocamento ( $S$ ) em função do intervalo de tempo ( $T$ ).

<sup>96</sup> Cria-se, dessa forma, uma unidade de medida que relaciona música e tempo, que, neste caso, é unidade de tempos musicais por segundo ou segundos por unidade de tempo.

As relações humanas acontecem da mesma forma, entrelaçando-se nesses percursos do tempo, e dando origem à História, por meio dos movimentos cotidianos, que não supõem hierarquias de acontecimentos, situações com maior ou menor relevância. Cada fato ocorrido é vivido com intensidade por aquele grupo ou sujeito que o vivencia, tornando-se parte da linha do tempo da História humana. Esses entrelaçamentos entre humano, tempo e espaço resultam na **cultura** - os modos diversos de experienciar a vida em contato com a natureza e o mundo.

Essas diversidades de *'fazeressesaberes'* constituem diferentes humanidades, como afirma Krenak<sup>97</sup> (2019), que ressalta a heterogeneidade presente na humanidade numa tentativa de desmistificar o discurso homogêneo que desconfigura a diferença. Santos, J. (2009, p. 8) corrobora essa concepção, quando afirma que a cultura “diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos”, na percepção de que os diferentes modos de vida existentes possuem seu espaço e devem ser valorizados. A discussão que abrange a cultura engloba a diversidade.

Refletindo ainda na perspectiva temporal das mudanças sociais, ao longo do tempo, o ser humano foi transformando o espaço que vive através dos artefatos tecnológicos que tinha a sua disposição, aproximando distâncias e reconfigurando os modelos de comunicação, mudanças essas que evidenciam o caráter dinâmico da cultura (LARAIA, 2001). Nesse sentido, “o tempo constitui um elemento importante na análise de uma cultura” (LARAIA, 2001, p. 51), assevera o autor, evidenciando as adaptações ao meio em que vive que se modificam a cada século.

Estamos imersos em um momento em que os usos que fazemos das tecnologias digitais modificam por completo nossas relações com os *'espaçostempos'* de trabalho, estudo e pesquisa, sendo fundamental compreendermos as potencialidades de estarmos presentes em instantes diversos com a mesma intensidade, proporcionadas por esses tempos ubíquos (MACEDO, 2020). Freire, A. (2018, p. 200) nos alerta ainda para o ‘tempo fundante’, aquele que se abre à profundidade, o qual se funda nas nossas experiências, reflexões, atitudes diante da vida, dos nossos posicionamentos.

Com efeito, as tecnologias digitais em rede evidenciam uma cultura *ciber*, interligada em acontecimentos que modificam nossas relações com os diferentes *'espaçostempos'* que experienciamos, convidando-nos a refletir sobre: como nos relacionamos com esse ‘talismã

---

<sup>97</sup> Ailton Krenak, é um líder indígena, ambientalista, filósofo, poeta e escritor brasileiro. É considerado uma das maiores lideranças do movimento indígena brasileiro, possuindo reconhecimento internacional. Pertence à etnia indígena krenaque. Disponível em: [Wikipédia](#). Acesso em: 12 de abr. de 2021.

divino’ na atualidade? Quais as implicações entre *espaço* e *tempo* neste momento? Em quais andamentos estamos executando nossas melodias? Somos autores de nosso tempo?

## 2.2 Os fenômenos da cibercultura: movimentos rítmicos da atualidade

A atualidade proporciona novas dimensões ‘*socioespaçotemporais*’, em que o presente se conecta ao futuro e, conseqüentemente, ao passado, em um emaranhado de redes, sobre as quais não se sabe o início e muito menos o fim. Os fios que a movimentam são marcados por nós imagéticos musicais, leituras, descobertas, áudios, vídeos, localizações, escritas, memórias e narrativas, nas diversas possibilidades de autorias, comprovados nos ícones de aplicativos<sup>98</sup> demonstrados na imagem a seguir (Figura 17). Nossas vidas se movimentam por meio das tecnologias digitais em rede, que estruturando a sociedade, estabelecem a cibercultura.

Figura 17- Cibercultura e seus aplicativos



Fonte: SANTOS, R. RIBEIRO, CARVALHO, F., 2017

Mas, o que significa cibercultura e como esse termo foi elaborado historicamente?

Lévy (1999), um dos principais teóricos pioneiros da Cibercultura, destaca que este termo expõe uma nova forma de comunicação gerada pela interconexão de computadores ao redor do mundo, destacando igual importância aos seres humanos e as tecnologias nesta

<sup>98</sup> Vale ressaltar que aplicativos fazem parte das plataformas digitais (ampla infraestrutura de hardwares e softwares), são a parte ‘visível’ dessas plataformas em nossos *smartphones* (LEMOS, 2021).

relação ao propor que “o neologismo ‘cibercultura’, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17). Lemos (2004, 2010), por sua vez, a define como uma forma sociocultural contemporânea marcada pelas tecnologias digitais, que modifica hábitos, relações, práticas de consumo cultural, ritmos de produção e distribuição da informação. Nesse sentido, a cibercultura é a própria cultura contemporânea, posto que é a produção humana em vigor.

Como antes destacado, a cultura tem caráter dinâmico, e no universo *ciber*, a todo momento são atualizadas as formas de se relacionar com os ‘*espaçostempos*’. Os fenômenos sociotécnicos que emergiram dessas relações em conexão com a *Internet*<sup>99</sup> caracterizam os modos de produções atuais, e podemos considerar que utilizando a metáfora da “galáxia” (CASTELLS, 2003, 2013), esta é vista cada vez mais como o tecido de nossas vidas, tornando-se a base tecnológica para a forma organizacional da Era da Informação: a rede.

A cibercultura tem sido cada vez mais discutida e atualizada como a cultura do ciberespaço e do espaço físico imbricados (SANTOS, E. 2019). O ciberespaço consiste no universo de informação que abriga tanto essa infraestrutura material da comunicação digital como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 1999), rompendo com as noções de espaço e tempo, e revolucionando as formas comunicação, produção e circulação de conhecimentos.

Comparemos o ciberespaço a uma teia neural na atualidade. Se antes as máquinas seriam os neurônios - aquelas que recebem e transmitem as informações, *Internet*, as sinapses, a energia transmissora -, hoje podemos refletir que o humano tem papel ativo nesse processo, animando o cosmos tecnológico com igual proporção. Esse espaço *ciber*, do mesmo modo, não se configura como um sistema nervoso central, posto que não possui um local específico no espaço; sua centralidade está em toda parte, de algum modo disperso e vivo. O ciberespaço adquire essa característica rizomática, de modo que o que antes ficava restrito aos meios de comunicação de massa, passa a abranger as teias comunicacionais, emergindo, segundo Champangnatte e Cavalcanti (2015, p. 314) como:

um território sem fronteiras, aparentemente sem controles e hierarquias, em que não há pontos fixos e nem lineares para a disseminação de informações. Nesse sentido, há condições de conteúdos serem produzidos e distribuídos instantaneamente, numa dinâmica horizontal/todos-todos, na qual os conteúdos não estão sujeitos a um todo

---

<sup>99</sup>A **Internet** é um sistema global de redes de computadores interligadas que utilizam um conjunto próprio de protocolos (**Internet** Protocol Suite ou TCP/IP) com o propósito de servir progressivamente usuários no mundo inteiro. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Internet>. Acesso em: 18 de abr. de 2021.



uniformizador e centralizador de poderes do tipo vertical/um-todos, estimulando, assim, o rompimento com monopólios de elaboração/distribuição da informação.

Dessa forma, Lemos e Lévy (2010) tratam da característica libertária do ciberespaço, incitando a capacidade de comunicação e circulação de informações, que possibilita processos formativos, de forma coletiva. A mídia, quando se caracteriza da função apenas de transmissão, de forma massiva, tem por intuito somente informar e comunicar, situação que se modifica com o advento da *Internet*, mediante interação, colaboração em rede e compartilhamento de conteúdos.

Lévy (1999) traz suas concepções de cibercultura embasadas, inicialmente, em uma rede de computadores estáticos, com *desktops* e redes sociais ainda em desenvolvimento. Em sua fase atual, a cibercultura vem se caracterizando pela emergência da mobilidade ubíqua pervasiva ou senciente,<sup>100</sup> em conectividade com o ciberespaço e as cidades, que provoca profundas modificações no espaço urbano, nas formas sociais e nas práticas cotidianas (SANTOS, E.; CARVALHO; ROSSINI, 2015) com o uso de dispositivos móveis como *tablets*, *smartphones*, GPS<sup>101</sup>, *Wifi*, *bluetooth*, *laptops*, que conectados à *Internet*, ampliam as potencialidades interativas dos usuários.

O espaço urbano atual tem como elementos essenciais a conexão sem fio e os dispositivos tecnológicos móveis (LEMOS, 2018). Denominado “telefone inteligente” (*smartphone*), o celular ultrapassa as simples funções de comunicação e informação, transformando-se em um dispositivo móvel que “cria uma nova dinâmica social sobre a cidade” (LEMOS, 2018, p. 114), pois além de ser um equipamento utilizado para a comunicação entre os usuários, abrange inúmeras outras funções, adquirindo característica de máquina semântica (SANTOS, E., 2019), com diferentes atribuições e significados.

Segundo a pesquisa CETIC (2019)<sup>102</sup>, o dispositivo mais utilizado para o acesso à *Internet* é o telefone celular, que já está presente em 93% dos domicílios (100% na classe A e 84% nas classes D e E). Através de seus usos, popularizam-se as redes, alavancando novas

---

<sup>100</sup>Aquilo que se percebe pelos sentidos, impressões.

<sup>101</sup>O aparelho de **GPS** é um sistema de navegação que permite encontrar localizações geográficas. O **GPS** (Sistema de Posicionamento Global) é formado por três segmentos: o espacial, de controle e utilizador. O espacial é composto por 24 satélites distribuídos em seis planos orbitais. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/gpsistema-posicionamento-global.htm>. Acesso em: 18 de abr. de 2021.

<sup>102</sup>Disponível em: [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123121817/tic\\_dom\\_2019\\_livro\\_eletronico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123121817/tic_dom_2019_livro_eletronico.pdf). Acesso em: 15 de jan. 2021.

discussões sobre a cibercultura, possibilitando, ainda, a criação de redes comunicativas que ultrapassam a distância e a mobilidade, tornando-se necessária a redefinição desses conceitos.

A imagem inicial deste tópico traduz as diferentes ações que podemos realizar diante desse artefato cultural. O que antes denominavam-se Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), hoje ultrapassam esses sentidos, caminhando para o digital em rede, que potencializa autorias e criações. Nesse sentido, a integração e articulação das tecnologias digitais (TD) propiciam o “hibridismo tecnológico digital” que consiste no contexto de Web 2.0 e 3.0,<sup>103</sup> em novas formas de interação, comunicação e representação do conhecimento (BACKES; SCHLEMMER, 2013). Para as autoras, o hibridismo das tecnologias digitais permite a constituição de espaços virtuais de convivência que proporcionam maior autonomia e possibilitam a autoria diante de nossas ações, que destacamos, por exemplo, através dos diferentes aplicativos e plataformas disponibilizados.

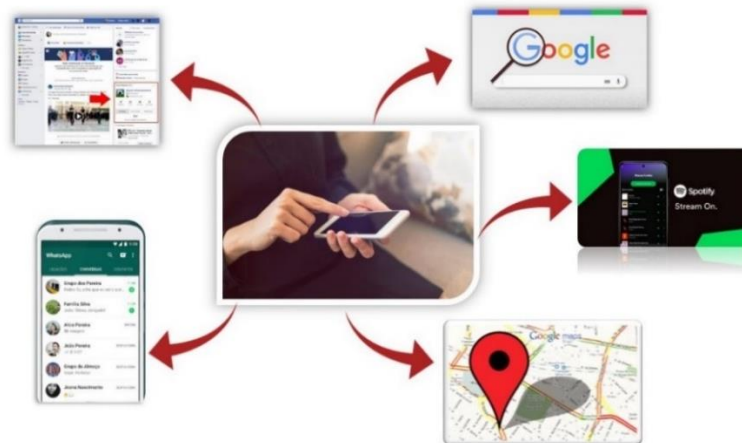
Podemos refletir sobre essas ações a partir de situações cotidianas em que é possível pesquisar sobre o que se deseja no [Google](#)<sup>104</sup>, localizar-se no espaço com o [Google Maps](#), escutar músicas e *podcasts* de qualquer lugar do mundo pelo [Spotify](#), além de assistir e interagir com vídeos diversos pelo [YouTube](#). Podemos compartilhar nossos escritos, memórias e imagens em redes sociais como o [Facebook](#), [Instagram](#), [Snapchat](#) e realizar conversas de diferentes formas pelo [WhatsApp](#), [Telegram](#), entre outros, ao mesmo tempo (Figura 18, adiante).

---

<sup>103</sup> As principais diferenças entre esses formatos de WEB estão na dinâmica e interatividade. Resumidamente, o formato de Web 1.0 é estático e sem nenhuma forma de interatividade com os leitores(as). Já a 2.0 consiste em uma maior interação dentro de cada página, como por exemplo a criação de blogs e enciclopédias interativas, o que é ultrapassado na Web 3.0, em que há a criação de conteúdo mais personalizado, de acordo com as preferências de cada pessoa, como por exemplo, o reconhecimento de preferências pelo buscador do *Google*. Adaptado de: <https://www.fapcom.edu.br/blog/os-conceitos-de-web-1-0-2-0-e-3-0.html>. Acesso em: 18 abr. de 2021.

<sup>104</sup> Clique nos termos em itálico selecionados que direcionam a *links* para ter acesso às plataformas e aplicativos.

Figura 18 - Funções e usos dos Apps (aplicativos) no *Smartphone*



Fonte: Fotomontagem, à autora, 2021.

A cibercultura é resultado da infraestrutura tecnológica em constante desenvolvimento, atrelada aos diferentes fenômenos culturais da sociedade contemporânea. Refletindo ainda sobre a etimologia filosófica<sup>105</sup> do termo ‘fenômeno’ como algo que atravessa os nossos sentidos, que resulta da síntese das intuições em ‘*espaçotempos*’ diversos, a cibercultura se transforma e se renova a cada dia, diante das necessidades que emergem dos ‘*praticantespensantes*’ que habitam o ciberespaço, que ‘*fazempensam*’ coletivamente a cultura na atualidade.

### 2.2.1 Dançar ao ritmo da Mobilidade Ubíqua

Considerando as preposições anteriores, as formas como lidamos com a informação e comunicação na atualidade, envolvem dimensões antes inimaginadas, visualizadas somente em obras cinematográficas de ficção, as quais não damos conta, se não pensarmos nos ‘*conhecimentossignificações*’ em movimento, que podem ser acessados de múltiplos pontos nos ‘*espaçotempos*’ diversos. Santaella (2013) nos atenta para um tipo de comunicação ubíqua, em que as mídias em rede que nos fornecem o acesso à conectividade são as mesmas mídias de comunicação.

O conceito de mobilidade ubíqua abrange a criação de ‘espaços fluidos múltiplos’, que não se reduzem ao interior das redes, “como também nos deslocamentos espaço-temporais

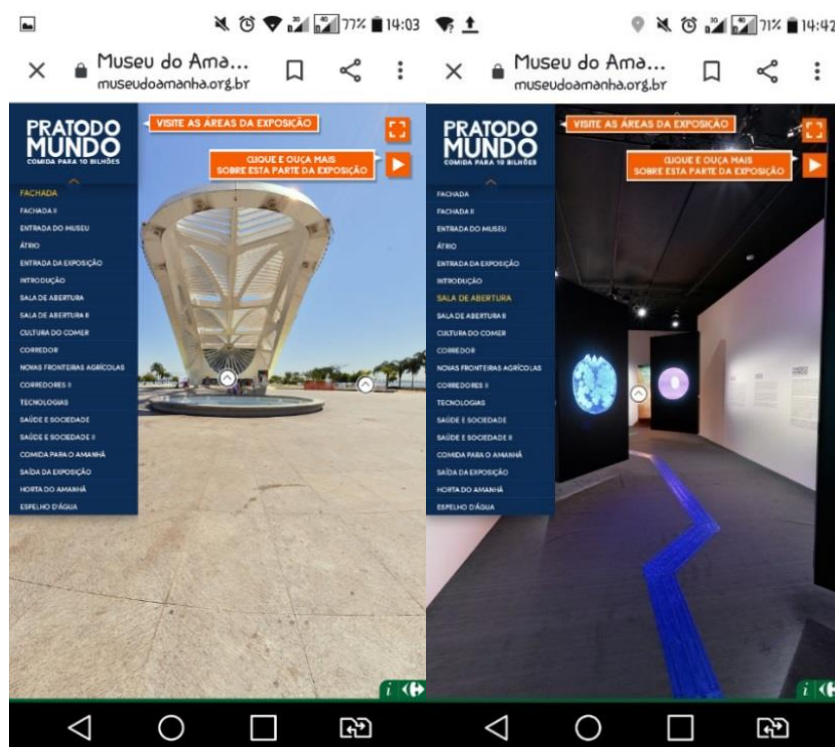
<sup>105</sup> Fenômeno. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/fenomeno> Acesso em: 08 mai. 2021.

efetuados pelos indivíduos” (SANTAELLA, 2013, p. 15). Na sociedade contemporânea, vivenciamos a ubiquidade em função da hipermobilidade, na qual:

Estamos, ao mesmo tempo, em algum lugar e fora dele. Tornamo-nos intermitentemente pessoas presentes-ausentes. Aparelhos móveis nos oferecem a possibilidade de presença perpétua, de perto ou de longe, sempre presença. Somos abordados por qualquer propósito a qualquer hora e podemos estar em contato com outras pessoas quaisquer que sejam suas condições de localização e afazeres no momento, o que nos transmite um sentimento de onipresença. Corpo, mente e vida ubíquas.

Podemos perceber, concretamente esse conceito, nas ações implementadas diante da pandemia do novo coronavírus por museus, teatros, espaços multiculturais, locais destinados à prática esportiva, como estádios de futebol, que ficaram fechados ao público, com objetivo de evitar o alastramento da doença. Alguns desses locais criaram alternativas<sup>106</sup> para que as pessoas pudessem visitá-los, mesmo sem sair de casa, de forma *online* (Figura 19).

Figura 19 - Print de tela - Tour *online* 360° gratuito - Museu do Amanhã – RJ



Fonte: Fotomontagem, *print* da tela, à autora, 2021.

A ubiquidade marca a era das tecnologias sem fio, em que é possível estar em diferentes espaços ao mesmo tempo. Destaca-se pela “coincidência entre deslocamento e

<sup>106</sup>13 tours virtuais que você pode fazer nesta quarentena. Disponível em: <https://engenharia360.com/13-tours-virtuais-visitar-quarentena/>. Acesso em: 17 abr. de 2021.

comunicação, pois o usuário comunica-se durante seu deslocamento” (SANTAELLA, 2010, p.17). Além disso, a autora diferencia este termo da ‘onipresença’ que, ao contrário, oculta o deslocamento e permite ao usuário continuar suas atividades mesmo estando em outros lugares. A tecnologia da mobilidade ubíqua se caracteriza, enfim, pela conexão constante e ubíqua com o ciberespaço, com os espaços urbanos e interações sociais diversas com e nesses espaços.

Quando nos conectamos ao *Google maps* e solicitamos a visualização imagética do lugar, somos “teletransportados” para o espaço desejado, através da função ‘observar em tempo real’. Santaella (2007) destaca, nesse viés, que “além de testemunhas do efêmero, essas imagens são voláteis, líquidas, pois enviadas pelas redes, cruzam os ares, ubíquas, ocupando muitos lugares ao mesmo tempo. O observador já não se locomove para ir à foto. Pelo contrário, ela viaja até o observador” (SANTAELLA, 2007, p.392). Dessa forma, essa pode ser uma prática realizada por professores no ensino de Geografia para melhor compreensão do território estudado.

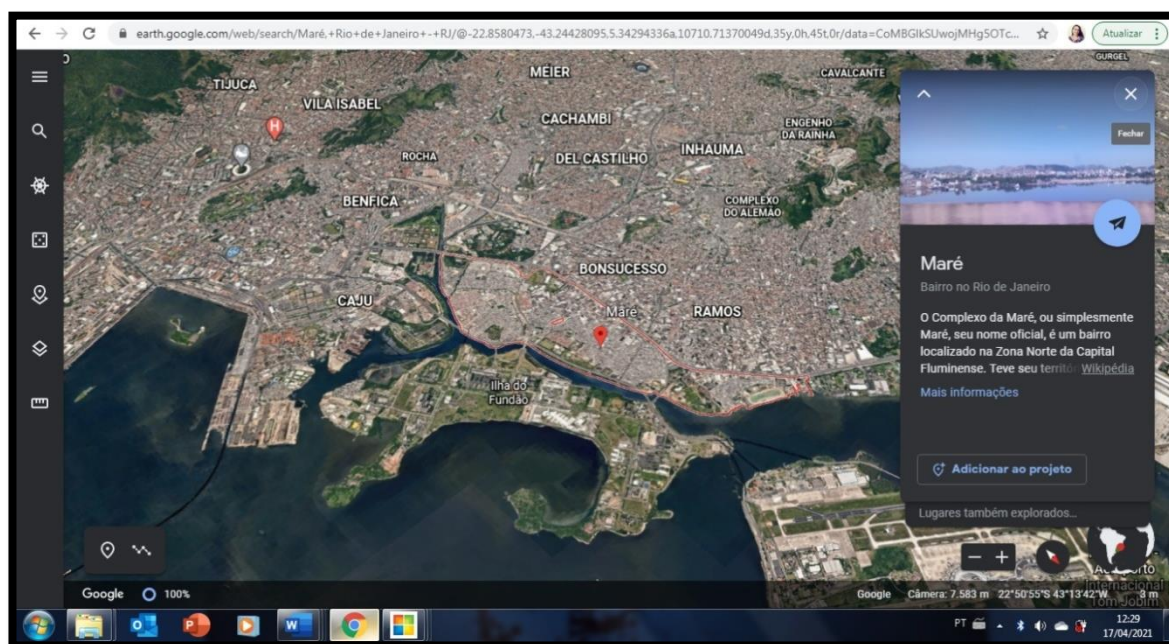
Pelo fato de permanecer com meus praticantes ao longo de quatro anos, pude realizar um projeto de temática sobre a potencialidade do espaço em que vivemos, através da alfabetização cartográfica, com embasamento em Callai (2005), assim como em Freire, P. (2011a), a partir da proposição de que a “leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Os objetivos são traçados na percepção do movimento, da cotidianidade da vida desses sujeitos (educandos) e das suas expressões por meio dos grupos de que participam, compreendendo também a importância das memórias locais, entendendo o que ali ocorre.

Alguns trabalhos foram realizados nesse sentido, como atividade de registro do espaço por meio de imagens e diário de campo, iniciando pela casa, conversas com a família sobre a história do lugar, sobre a chegada à Maré, passando pelos vizinhos, a própria escola e os sentidos que a ela são atribuídos, cartografia dos espaços conhecidos, além de visualizações de outros locais do Rio de Janeiro por meio de mapas, tanto físicos quanto nas plataformas *online*, como o *Google Earth*<sup>107</sup> (Figura 20, adiante). Vale destacar que dos 33 alunos da turma, somente 11 já haviam saído do RJ e 7 nunca haviam saído da Maré.

---

<sup>107</sup>“O **Google Earth** é um aplicativo de mapas em três dimensões mantido pelo gigante das buscas. Ele permite passear virtualmente por qualquer lugar do planeta, graças às imagens capturadas por satélite” Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/google-earth.html>. Acesso em: 18 de jan. 2021

Figura 20 - *Print* de tela – Visualização da Maré (em vermelho) e proximidades pelo Google Earth



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

Pensar a respeito dessa prática pedagógica com o uso das tecnologias em rede é permitir “que as interações sociais se deem, de diferentes modos, para além do pré-requisito da presença física,” extrapolando os limites físicos, geográficos e temporais, na criação de atos de currículo que subvertem as lógicas binárias de ensino, em que “podemos estar em vários lugares e executando tarefas das mais variadas, na atividade aparentemente paradoxal de se mudar de lugar inúmeras vezes, sem sequer se sair do lugar” (VELLOSO, 2017, p. 177).

Com efeito, no contexto da cibercultura a interatividade adquire papel fundamental, o que não era possível no cenário sociotécnico anterior das mídias de massa, que era ocupado pela unidirecionalidade, que separava a emissão da recepção (SILVA, M., 2010). No campo da educação, esse novo momento modifica as relações entre os praticantes na rede, favorecida pelo advento da Web 2.0 e 3.0, numa dinâmica comunicacional que vem potencializar a autoria dos sujeitos, favorecendo práticas educativas interativas marcadas pelo compartilhamento, a conectividade e a colaboração (SANTOS, E., 2019), valorizando a autonomia, diversidade, dialógica e democracia.

### 2.2.2 Saindo do ritmo: os impactos das *fake news*

Essas possibilidades interativas também podem levar a uma prática desenfreada de partilha de informações. O ciberespaço além de se apresentar como um lugar de cocriação, se

reflete em uma diversidade de vozes e corpos que reivindicam a veracidade do que se coloca como verdade (SANTAELLA, 2018). Nesse sentido, trazemos as implicações das *fake news* (Falsas Notícias) e da desinformação como um outro lado da moeda das possibilidades do ciberespaço, fenômeno que desordena os ritmos de ações educativas e de aprendizado na cibercultura.

A expressão *fake news* se destacou principalmente na eleição presidencial de 2016, nos Estados Unidos, com a vitória de Donald Trump que foi altamente influenciada pelo compartilhamento de notícias falsas<sup>108</sup>. Igualmente, a desinformação<sup>109</sup> alcançou as eleições no Brasil em 2018, momento que denuncia o seu potencial manipulador, trazendo como consequências casos de violência<sup>110</sup> e intolerância (SILVA, R.; CARVALHO, J., 2020), assim como possível alastramento do novo coronavírus na atualidade (GALHARDI *et al.*, 2020), que ganha destaque, inclusive, com falas polêmicas de Jair Bolsonaro sobre a doença<sup>111</sup>.

Com o alcance global da *Internet* e das tecnologias digitais móveis, o fenômeno de propagação de notícias falsas ganha velocidade quase imediata, de modo que mediante um clique, uma notícia pode alcançar milhões de pessoas, sem que sua origem seja imediatamente identificada. Segundo Galhardi *et al.* (2020), as redes sociais<sup>112</sup> têm papel fundamental nessa problemática pelo fato de terem maior abrangência entre os indivíduos e facilidade no compartilhamento.

Para Santaella (2018), as notícias falsas (*fake news*), são motivadas “por interesses que visam manipular atitudes, opiniões e ações” (SANTAELLA, 2018, p. 25), contribuindo para a desinformação, sendo caracterizadas por três eixos: “desinformação, desconfiança e manipulação”. Em grande parte, são criadas para influenciar a visão das pessoas, alimentar conteúdos falsos, inclinando suas escolhas, principalmente no campo político.

Os grandes alvos das *fake news* são os praticantes do ciberespaço que buscam mensagens e notícias que reafirmem sua rigidez de pensamento, suas parcialidades, alimentando programas políticos e atraindo seguidores para seus fatos manipulados. Esses

---

<sup>108</sup>Como a desinformação influenciou nas eleições presidenciais? Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/02/24/internacional/>. Acesso em: 19 abr. 2021.

<sup>109</sup> Um Brasil dividido e movido a notícias falsas: uma semana dentro de 272 grupos políticos no WhatsApp – Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45666742>. Acesso em: 19 abr. 2021.

<sup>110</sup>Mestre de capoeira é morto a facadas após defender Haddad – Disponível em: <https://www.terra.com.br/>. Acesso em: 19 abr. 2021.

<sup>112</sup> momentos em que Bolsonaro chamou covid-19 de 'gripezinha'. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55107536>. Acesso em: 20 abr. 2021.

<sup>112</sup> Segundo os autores, principalmente o *WhatsApp*, seguido do *Facebook* e *Instagram*.

sistemas fechados, de conteúdos que se fundem em um espaço, são denominadas bolhas-filtro, que não são criadas intencionalmente pelos usuários da rede, e sim, elaboradas através de grandes corporativas como o *Google*, por exemplo, que personalizam as respostas e buscas de cada pessoa, deixando de servir a interesses pessoais, “mas sobretudo, a interesses políticos e mercadológicos” (SANTAELLA, 2018, p. 10).

Mas, onde se encontra o perigo? Santaella (2018, p. 35) afirma que o termo ‘pós-verdade’ tem adquirido sentido qualitativo, um adjetivo que denota “circunstâncias nas quais atos objetivos são menos influentes na formação de opinião pública do que apelos à emoção e à crença pessoal”, enfatizando que, com o agravamento das bolhas, das notícias falsas, da pós-verdade, faz-se necessária uma análise destes ciberespaços para compreender suas elaborações discursivas e questioná-las, de forma coerente, já que a busca pela verdade absoluta dos acontecimentos, dos fatos, já não são os principais objetivos na sociedade contemporânea, pois há um espaço em que outras verdades podem ser ditas e aceitas.

Nesse ponto nos questionamos: se a bolha é um reflexo de nós mesmos, mas ela pressupõe que haja uma relação com o outro para ser constituída, quem é o outro nessa relação que se coloca como um espelho? Há a parcela de responsabilidade nossa, visto que não é somente de prejuízos que se apresentam as bolhas, afinal esse sistema permite que não recebamos um universo de informações, demandando tempo e trabalho nas buscas que fazemos (SANTAELLA, 2018). Dessa forma, é preciso esforço próprio na conscientização diante dos conteúdos os quais somos expostos, no ato de entender-se para entender o outro. Em *live* para o Programa de Pós-Graduação de Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Santaella (2021, *online*) enfatiza ainda que:

Cada um de nós é responsável pela porosidade ou fechamento de nossas bolhas. Bolhas porosas são bolhas de quem não tem temor da transformação. (...) Nós, como educadores temos que transmitir essa ética da curiosidade, despertar a curiosidade do outro para o conhecimento, para o aprendizado. Só o aprendizado nos transforma.

Nesse sentido, esse esforço não pode acontecer na solitude; é preciso que se realize, coletivamente, esteja, cada vez mais, presente nos ‘*espaçostempos*’ educativos. A responsabilidade dessa propagação desenfreada não pode ser creditada somente aos indivíduos, é preciso que se desenvolvam políticas públicas que abordem esse tema e que a educação para e nas mídias, segundo Santaella (2018, p. 18), “abandone receptores passivos”, construindo uma interatividade participativa com as redes.



Fenômenos ciberculturais como os memes<sup>113</sup> e as *deepfakes*<sup>114</sup> evidenciam esse poder ativo do usuário nas redes, que muito além de criações, são percepções, com objetivos que podem ser tanto de propagar informações falsas quanto para potencializar sua dispersão quando verdadeiras. Segundo Bruno Sartori, que se autodenomina *deepfaker*, por mais que as *deepfakes* sejam emblemáticas para o momento atual, diante das más utilizações que elas podem vir a ter, vivemos um contexto social em que as pessoas acreditam no que elas desejam crer<sup>115</sup>. Assim, essas possibilidades *ciber* podem adquirir caráter educativo<sup>116</sup>, se desenvolvidas com objetivos de conscientização e reflexão crítica (Figura 21).

Figura 21 – Memes – possibilidades interativas e/ou educativas nas redes



Fonte: Fotomontagem elaborada pela autora, 2021.

<sup>113</sup>O termo *meme* vem do grego, que significa imitação, e é bastante conhecido e utilizado no “mundo da internet”, referindo-se ao fenômeno de “viralização” de uma informação, ou seja, qualquer vídeo, imagem, frase, música, que se espalhe entre vários usuários rapidamente, alcançando muita popularidade. Disponível em: [https://sme.goiania.go.gov.br/conexoescola/ensino\\_fundamental/voce-sabe-o-que-sao-memes/](https://sme.goiania.go.gov.br/conexoescola/ensino_fundamental/voce-sabe-o-que-sao-memes/). Acesso em: 21 jan. 2021.

<sup>114</sup> Utiliza-se de uma técnica de síntese de imagens e sons de um banco de dados de pessoas existentes através de inteligência artificial, com imagens e sons que nunca existiram (SARTORI, 2020).

<sup>115</sup>Entrevista concedida ao Estadão, por Bruno Sartori, em 24 de mar. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?>. Acesso em: 21 jan. 2021.

<sup>116</sup> Memes sobre coronavírus caem na internet: brincadeira pode ser educativa – Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/coronavirus/memes-sobre-coronavirus-caem-na-internet-brincadeira-pode-ser-educativa-24309804>. Acesso em: 21 jan. 2021.

Em um dos diálogos presentes na obra “Educar com a mídia – novos diálogos sobre Educação”, entre Porcher e Guimarães, já em 2002<sup>117</sup>, apontava-se a necessidade da escola e os modos de ‘*aprenderensinar*’ estarem em conexão com os meios de comunicação - hoje, as tecnologias em rede - com objetivo de desenvolver o espírito crítico nos educandos. Silva, R. e Carvalho, J. (2020) apontam, neste viés, que a melhor forma de combater notícias falsas é a realização de “práticas educativas que permitam trabalhar o desenvolvimento crítico dos educandos diante das tecnologias e mídias” possibilitando a problematização deste fenômeno e suas implicações sociais (CARVALHO, J., 2020, p. 171), de modo que a informação<sup>118</sup>, seja transformada em conhecimento.

Diante desse contexto de distanciamento físico, como já destacado, o uso das redes adquiriu ainda maior proporção pelo fato de as tecnologias serem os artefatos essenciais para mantermos a comunicação com o outro, aumentando de forma estrondosa a dispersão de *fake news*. Para exemplificar este fato, vejamos, abaixo, alguns diálogos no grupo da turma de *WhatsApp*, que aconteceram, em 19 de agosto de 2020, entre os responsáveis da minha turma e eu, sobre o tema da COVID-19:

**Responsável Selma<sup>119</sup>:** *“Professora, as aulas vão voltar agora em agosto? Vi o prefeito falando na TV”<sup>120</sup>.*

**‘Professorapesquisadora’:** *“Selma, não sabemos ainda da certeza desse retorno, mas pode deixar que vou avisando por aqui”.*

**Responsável Robson:** *“Ah, logo deve voltar sim! Só tomar cloroquina que melhora, até o presidente tomou e melhorou<sup>121</sup>, vcs viram?”*

**Responsável Rosana:** *“Aqui em casa não deixo ninguém sair de casa sem tomar de manhã um pouco de água, mel e limão, diz que ajuda muito”.*

**‘Professorapesquisadora’:** *Pessoal, nesse momento é muito importante que fiquemos de olhos bem abertos para todas as informações, notícias que recebemos. Essa doença é muito séria, está tirando muitas vidas<sup>122</sup>...Vou mandar pra vocês um site bem legal que eu olho sempre e que me ajuda a acompanhar os avanços e prevenções sobre a COVID. Deem uma olhada*

<sup>117</sup>Destacamos aqui o diálogo do Capítulo 8, entre Louis Porcher e Sérgio Guimarães, item 2, do livro elaborado por Guimarães e Freire, P. (Edição de 2011- 2011c).

<sup>118</sup>Dizemos no sentido daquilo que simplesmente recebemos, sem reflexão e interação.

<sup>119</sup>Os nomes utilizados são fictícios por motivos éticos de pesquisa.

<sup>120</sup> Em referência a esse momento: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/08/18/crivella-volta-a-defender-a-retomada-das-aulas-presenciais-no-rio.ghtml>. Acesso em: 18 ago. 2020.

<sup>121</sup> Bolsonaro agradece à cloroquina pela cura da covid-19 – Fonte: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/>. Acesso em: 18 ago. 2020.

<sup>122</sup> Na época o Brasil contabilizava quase 30.000 vidas perdidas. Hoje (abril 2021) já contabiliza 378.000. Fonte: <https://www.google.com/search?> Acesso em: 18 ago. 2020.

quando puderem! Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/Covid19>- Portal Fiocruz - Combatendo a COVID-19

Uma das formas de combater *fake News* é apresentar uma fonte informativa confiável para o sujeito que compartilha notícias falsas, como defende Teixeira (2022). O Portal da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), instituição de renome no país no estudo e combate às doenças, é uma plataforma virtual segura para a busca de informações sobre a COVID-19. As notícias falsas e a COVID-19 podem ser a “combinação mais perigosa do momento, pois as informações e orientações que contrariam o conhecimento científico disseminam o medo e até a prática de charlatanices, aumentando as chances de avanço da infecção e de mortes” (GALHARDI *et al.*, 2020), como foi o caso de pacientes que morreram por ingestão de remédios não eficazes<sup>123</sup>, reforçados pela fala do presidente da república, ou até desinfetante, como ocorreu nos Estados Unidos<sup>124</sup>.

Diante dessas considerações, quais as possibilidades de realizar experiências educativas com as tecnologias, principalmente nesse momento de pandemia? Como realizar atos de currículo que levem em conta as ambiências *online* diante desse contexto e para além dele? Essas e outras questões mobilizam a escrita do tópico a seguir.

### 2.3 Entre valsas e descompassos: ‘*aprenderensinar*’ *online* em tempos de pandemia

Devido ao contexto que estamos vivenciando da pandemia de COVID 19, a educação é um dos campos de ação no planeta que mais tem sido afetado pela necessidade do distanciamento físico. Segundo o acompanhamento da UNESCO, um pouco mais de um ano após o início da pandemia COVID-19 (março/2020), quase metade dos estudantes do mundo ainda são afetados pelo fechamento parcial ou total das escolas, o que representa mais de 1,5 bilhão de pessoas, “e mais de 100 milhões de crianças estarão abaixo do nível mínimo de proficiência em leitura como resultado dessa crise de saúde” (UNESCO<sup>125</sup>, 2020). Pontuam-se, ainda, questões como a nutrição e proteção de crianças que dependem da instituição escolar para ter os seus direitos básicos à vida assegurados.

---

<sup>123</sup> Coronavírus: Chefes de UTIs ligam ‘kit Covid’ a maior risco de morte no Brasil – por Natalia Passarinho. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56457562>. Acesso em: 21 abr. 2021.

<sup>124</sup> Casos de intoxicação por desinfetante crescem em NY após sugestão de Trump - Leia mais em: <https://veja.abril.com.br/mundo/casos-de-intoxicacao-por-desinfetante-crescem-em-ny-apos-sugestao-de-trump/>. Acesso em: 06 mai. 2021.

<sup>125</sup> Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/>. Acesso em: 06 mai. 2021.

Para não aumentar as desigualdades, governos, escolas, professores, alunos e sociedade de todos os países buscam soluções para manter as relações e não paralisar os processos de *'aprendizagemensino'*; e as práticas a distância emergem com maior intensidade para dar conta do cenário atual, o que se contrapõe às questões da baixa infraestrutura de conexão e acesso às tecnologias pela maior parte da população mundial.

Diante dessa crise, a educação em nosso país e no mundo vem sendo bombardeada com informações, declarações, atos públicos que procuram a qualquer forma retornar às aulas presenciais. Com a corrida para a vacinação acontecendo<sup>126</sup>, alguns países já começaram esse retorno com restrições, buscando seguir os protocolos de saúde e higienização, o que não deveria ser o caso do Brasil. Segundo o site G1, filiado às empresas Globo, até o início de maio em 2021, somente 15% da população foi vacinada com a primeira dose<sup>127</sup>, um quantitativo ainda muito pequeno, resultado do baixo investimento do governo neste propósito<sup>128</sup>.

Assim, o retorno à escola ainda é fator de risco à população, principalmente aos professores e professoras, visto não haver ainda medidas sanitárias possíveis a todos os espaços, de forma igualitária. Esse fato divide opiniões na sociedade<sup>129</sup>. Enquanto alguns setores da sociedade acreditam que não retornar à escola prejudica o desempenho e o psicológico dos alunos, especialistas alertam que é mais eficaz distanciamento físico para que não haja a rápida propagação da doença. Algumas escolas colocaram à prova este fato, em que muitos professores acabaram se contaminando com o retorno pela falta de preparo, tanto do setor público, quanto do privado<sup>130</sup>. Dessa forma, retornar agora não seria a melhor solução para a educação.

Então, como assegurar que as relações e os processos de *'aprenderensinar'* não sejam interrompidos? O MEC (Ministério da Educação e Cultura) regulamentou ao final do ano de

---

<sup>126</sup>A vacinação pelo mundo - <https://operamundi.uol.com.br/coronavirus/67957/mapa-da-vacinacao-no-mundo-quantas-pessoas-ja-foram-imunizadas-contracovid-19>. Acesso em: 4 mai. 2021.

<sup>127</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/vacina/noticia/2021/05/03/brasil-aplicou-ao-menos-uma-dose-de-vacina-contracovid-em-mais-de-323-milhoes-de-pessoas-aponta-consorcio-de-veiculos-de-imprensa.ghtml>. Acesso em: 17 mai. 2021.

<sup>128</sup> 3 erros que levaram à falta de vacinas contra covid-19 no Brasil – por Natália Passarinho. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56160026>. Acesso em: 4 mai. 2021.

<sup>129</sup> Retorno das aulas presenciais em São Paulo divide opiniões' – por Robert Siqueira. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/>. Acesso em: 4 mai. 2021.

<sup>130</sup> 'Peguei covid na volta às aulas presenciais': os riscos para professores na pandemia, por Vinicius Lemos. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56302283>. Acesso em 4 mai. 2021.

2020 a Lei 14040<sup>131</sup> que destaca que “atividades pedagógicas não presenciais (...) poderão ser utilizadas em caráter excepcional, para integralização da carga horária das atividades pedagógicas” enquanto durar o período de pandemia da COVID-19. Nós docentes, assim como muitas instituições educativas, temos nos mobilizado para não deixar que se desatem os laços formacionais, os vínculos, as possibilidades de trocas ‘afetoaducativas’, e não paralisemos diante do inesperado. É muito triste, diria indignante, escutar que “só o professor não quer trabalhar na pandemia”<sup>132</sup> por parte de um deputado, enquanto o investimento necessário ao campo da educação e criação de políticas públicas a respeito é quase nulo, fora as questões de conectividade e acesso às tecnologias, de forma igualitária.

São diversos os trabalhos relatados e demonstrados pelos professores nesse momento. A pandemia aflorou a necessidade das conexões, do digital em rede, e a cada dia despontam novas práticas educativas no ciberespaço, nas diferentes plataformas e interfaces, confirmadas no esforço dos docentes de que é preciso manter a relação educativa para o enfrentamento das adversidades, como pode ser visualizado abaixo (Figura 22).

Figura 22- Táticas docentes para atuação na pandemia



“Mesmo sem recursos, com baixos salários e sofrendo pressão da escola e dos pais, muitos professores estão mudando suas rotinas completamente, adotando novos métodos e se reinventando durante a pandemia para garantir o melhor ensino possível para seus alunos. Não existe país desenvolvido sem professores valorizados. Pensem nisso.”

Fonte: TWITTER @QuebrandoOTabu, 2020<sup>133</sup>

<sup>131</sup> Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 07 mai. 2020.

<sup>132</sup> 'Só o professor não quer trabalhar na pandemia', diz Ricardo Barros, líder do governo federal na câmara - Veja mais em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/04/20/ricardo-barros-governo-critica-professores.htm>. Acesso em: 4 mai. 2021.

<sup>133</sup> Disponível em: <https://twitter.com/quebrandootabu/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

Dessa forma, é possível observar movimentos e ações para que discentes não sejam prejudicados nesse processo, mas e os docentes? Estão sendo observadas as suas condições e formações diante dessa situação global? Bastos e Boscarioli (2020) afirmam que apesar de serem estes os profissionais exigidos para estarem à frente desse processo de ‘*aprendizadoensino*’, o que requer a criação de conteúdos em meios digitais e conectividade, essa cobrança não leva em conta as realidades e conhecimentos necessários para a elaboração dessas práticas, o que pode ser reafirmado nas narrativas das praticantes-docentes Ruth e Ana Maria.



**Praticante-  
docente Ruth**

*“A demanda da rede cobra ações dos professores e exige grande esforço de aprendizagem de algo muito novo, como o uso de ferramentas que não dominamos, e de tempo para fazer cursos, dar aulas, planejar e montar atividades, corrigir, reuniões... Tudo isso de modo muito diferente do habitual”*

**(RUTH, 2021)**

*“É importante a gente ressaltar a escassez desses materiais na escola pública (tecnológicos), no caso estou falando em particular do município, mas a gente sabe que é a realidade de muitas redes públicas. Por mais que se levante uma bandeira positiva [...] a gente sabe que na realidade não é assim que funciona no interior das escolas, e que a gente tem muita dificuldade para possibilitar até esse mínimo que a gente possibilita. Muita coisa não funciona, muita coisa a gente não consegue ter acesso, ou não existe mesmo na escola”*

**(ANA MARIA, 2021)**



**Praticante-docente  
Ana Maria**

Diante dessas falas, podemos perceber que há um aumento nas cobranças de funções das(os) professoras(es) seja em qual instância atuem, em que se espera que suas atuações abranjam os diferentes usos das tecnologias digitais em rede em espaços curtos de tempo mesmo sem a existência desses dispositivos, além de exigir que se conciliem outros afazeres

com o trabalho que passa a ser em suas próprias casas. Percebemos também que as duas praticantes atentam ao fato de que são elas as responsáveis, em grande parte, por irem em busca desses novos conhecimentos, digo ‘novos’ pois antes não eram tão solicitados para a manutenção das relações com alunos. Memes foram bastante divulgados, nesse sentido, como esse que podemos ver, a seguir, na Figura 23:

Figura 23 - Memes – professores (as) na quarentena



Fonte: COSTA, 2020.

Como é mostrado na imagem, de forma irônica, os professores estão sendo desafiados a cumprir funções para as quais não se prepararam, e assim são cobrados e responsabilizados por uma série de competências para as quais não foram preparados e apoiados, anteriormente, demonstrando a necessidade de mudanças no campo da Educação (BASTOS; BOSCAROLI, 2020). Nessa perspectiva, é preciso refletirmos sobre algumas práticas educativas que aconteciam anteriormente à pandemia, nas ambiências *online*, tendo em vista, delas nos apropriar, na intenção de compreender quais as possibilidades reais de interação entre ‘*docentes discentes*’ nessas novas instâncias, como elas têm acontecido de fato e quais suas implicações.

Iniciamos abordando a Educação a Distância (EaD), uma modalidade educacional que seria alternativa à educação presencial, mediada pela *Internet*. Ela é caracterizada, muitas

vezes, por ser uma abordagem instrucionista-massiva (PIMENTEL; CARVALHO, F., 2020), em que o uso do digital em rede tem por objetivo a difusão de conteúdo, que pode ser passada por um professor ou tutor responsável (ou não), de modo que o aluno aprende, em grande parte, sozinho, por meio da autoaprendizagem, ‘no seu próprio ritmo’, fazendo “emergir a crença de que os professores um dia serão substituídos por computadores” (PIMENTEL; CARVALHO, F., 2020).

Outras modalidades se caracterizam como ensino massivo *online*, como o “*e-learning* (ensino totalmente *online*), o *b-learning* (ensino misto: *online*-presencial ou presencial-*online*) e o MOOC (curso *online* aberto e massivo)” (SANTOS, R.; CARVALHO; PIMENTEL, 2016, p. 24), modelo muito criticado por lembrar a “educação bancária” (FREIRE, P., 2014), por conta desse caráter curricular estático, de relações ‘*docentes discentes*’ realmente distantes, em que o aluno somente recebe conteúdos, não interage, e o potencial do digital em rede é desvalorizado em suas possibilidades de autoria e interatividade. Nóvoa, (2021), quando questionado a respeito da educação na e para além da pandemia, reafirma, que a grande questão não está no uso do digital, das tecnologias, mas na abordagem pedagógica da qual fazemos uso, enfatizando que se faz necessária a renovação das formas como ‘*fazemos pensamos*’ a educação.

Carvalho J. (2017) aponta, por outro lado, condições necessárias e possíveis de uma formação para a cidadania no contexto da modalidade a distância, afirmando que é possível uma educação emancipadora, que desenvolva o pensamento crítico, guiada pelo diálogo, a interação e a articulação coletiva. Seguindo essa linha de pensamento, quais seriam as possibilidades para que o potencial das tecnologias digitais em rede não seja subutilizado na educação? Santos E. (2019, p. 60) afirma que

é necessário um investimento epistemológico e metodológico em práticas pedagógicas, de ações docentes e de pesquisa que apresentem conceitos e dispositivos que dialoguem com o potencial sociotécnico da cibercultura. Assim, é importante que, no exercício da pesquisa e da formação docente, vivenciemos experiências que agreguem o potencial comunicacional das tecnologias com a implicação metodológica e epistemológica da pesquisa-formação.

Nesse sentido, emerge a abordagem didático-pedagógica da Educação *Online* (EOL), que se caracteriza como um fenômeno da cibercultura (SILVA, M., 2003, 2010; SANTOS, E., 2005, 2019), que se atualiza, se reinventa, “em um conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais” (SANTOS, E., 2019, p. 162). Nessa ‘*prácticteoria*’ compreende-se que muito além de ‘professor-tutor’ há a docência *online*, na



qual os ‘*conhecimentossignificações*’ são pensados juntos, as situações de aprendizagem são mediadas, há espaços para conversas e discussões.

Essa abordagem sobrepuja planejamentos estáticos de entrega de conteúdos e materiais didáticos ‘fechados’, avaliações desconectadas dos contextos dos discentes e atividades burocráticas, não podendo ser considerada simplesmente como uma evolução das gerações de EaD. Nessa proposta, “a dinâmica dos ambientes *online* é capaz de criar redes sociais de docência e aprendizagem, pois permite experiências significativas de aprendizagem nos diferentes ‘*espaçostempos*’ da cibercultura” (SANTOS, R.; RIBEIRO; CARVALHO, F., 2021, *online*), em que o virtual é potência formacional, é viés de intencionalidade, de propósitos epistemológicos.

Cabe considerar que a Educação *Online* se distingue em três fases, o que não significa que uma exclui a outra, visto que se caracterizam pelos momentos em que um ambiente de aprendizagem é mais presente que outro no processo formativo. A 1ª fase está voltada para a interatividade: *WebQuest* interativa, cocriação nas práticas educativas via meios comunicacionais, como lista e fórum de discussão, e-mail, mensageiro instantâneo e bate-papo; o *Moodle* é o ambiente de aprendizagem mais utilizado nas atividades *online* (Santos, E., 2005). Já na 2ª fase, os percursos colaborativos em rede são mais presentes, por meio das redes sociais digitais (*Orkut, YouTube, Twitter, Facebook*), sistemas de escrita colaborativa (wikis), editores de imagem, texto, planilha, apresentação e vídeo *online*. A 3ª fase, que é a atual, sinaliza para a emergência dos usos dos dispositivos móveis, aplicativos, realidade aumentada, *Internet* das coisas e objetos inteligentes nas práticas educativas (SANTOS, R.; RIBEIRO; CARVALHO, F., 2021).

Vale lembrar que tanto o modelo EaD quanto a modalidade da Educação *Online* acontecem de forma, síncrona e assíncrona, diferenciando-se no desenho didático, nas proposições interativas. Santos E. (2020a) defende que a EoL somente é garantida na comunicação todos-todos, possibilitando a sala de aula *online*, sendo necessária a presença dos alunos e docentes em processos de comunicação interativa, habitando a sala de aula cotidianamente. Nesse sentido, vale apresentar alguns dos princípios norteadores da EoL (PIMENTEL; CARVALHO, F., 2020), para que possamos compreender, com maior clareza, essa abordagem (Figura 24):

Figura 24 - Princípios da Educação *Online*

Fonte: PIMENTEL; CARVALHO, F., 2020

Importante destacar que embora estejam enumerados, esses princípios não exigem uma ordenação sequencial. São correlacionados e interdependentes, como por exemplo, o conhecimento como 'obra aberta' (1) possibilita que aconteçam atividades autorais (6), viabilizadas por meio de curadorias de conteúdos *online* (2) que emergem da aprendizagem colaborativa (4). Cada ação é relacionada com a outra e, em conjunto, tornam possível a Educação *Online*.

Assim, nessa modalidade educativa, não há fragmentação das ações '*docentesdiscentes*' com relação a elaboração do desenho didático. Há, ao contrário, implicação no processo de '*aprendizagemensino*', há criação, participação, interação, autorização, com docentes envolvidos, autônomos, nos percursos formacionais, nas pesquisas que são tecidas junto com os praticantes. Discentes são acionados a adentrarem os conteúdos, produzindo de forma colaborativa nas interfaces digitais comunicativas; afinal, cada um de nós pode aprender sozinho, mas temos mais possibilidades de correlacionar a '*prácticateoria*' dialogando em rede, em relações horizontais.

No contexto da EoL, entendemos que não se dissociam as práticas da educação presencial das práticas da educação a distância, posto que estar geograficamente disperso não é estar distante (SANTOS, E., SILVA, M., 2009), principalmente com a presença das tecnologias digitais em rede. Por outro lado, a EoL, nada tem a ver como o Ensino Remoto Emergencial (ERE), hoje substituído pelo Ensino Híbrido, prática educativa que tem sido

amplamente discutida, tendo por principal objetivo manter os vínculos educacionais para que não sejam interrompidos devido ao distanciamento físico, adotada como forma temporária ao momento vivido nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro. Santos, E., (2020a) destaca que, nesta experiência, as ‘conversas’ se restringem a um único horário, fazendo com que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) percam seus potenciais interativos para servirem como repositório de conteúdo, em que a dialogicidade entre ‘*docentes discentes*’ é menosprezada, diminuída em seu potencial ofertado pelas redes.

A crítica maior a este modelo é a reprodução de aulas no mesmo formato do ensino presencial, que já ultrapassadas no modelo de ensino convencional, não aproveitam as possibilidades ofertadas pelos artefatos tecnológicos. Mesmo cabendo essa crítica aos modelos massivos de EaD, o ensino remoto se diferencia desses por não ter metodologia implementada, concepção didática estruturada, métodos avaliativos destinados ao conteúdo anteriormente programado. Santos, E. (2020a, *online*) afirma ainda sobre essa modalidade que:

O ciberespaço é subtilizado como lugar de encontro, cabendo ao recurso assíncrono apenas o acesso a conteúdos e material de estudo da disciplina. Alguns docentes abrem discos virtuais nas nuvens, outros postam em plataformas diversas. Mas ninguém conversa com ninguém fora da hora marcada. [...] O ensino remoto tem deixado suas marcas... para o bem e para o mal. Para o bem porque, em muitos casos, permite encontros afetuosos e boas dinâmicas curriculares emergem em alguns espaços, rotinas de estudo e encontros com a turma são garantidos no contexto da pandemia. Para o mal porque repetem modelos massivos e subutilizam os potenciais da cibercultura na educação, causando tédio, desânimo e muita exaustão física e mental de professores e alunos. Adoecimentos físicos e mentais já são relatados em rede.

A autora deixa claro que a maior problemática é a reprodução dos modelos massivos de educação. Pimentel e Carvalho (2020b) destacam que a educação precisa estar alinhada à cultura contemporânea, o que não tem acontecido, visto que nos mantemos nos modelos de educação do século passado (sec. XX), massivos, que perderam seus sentidos diante de uma cultura social mediada pelo digital em redes. Nas pesquisas de Rodrigues (2020), docentes que trabalharam com o ERE apontaram dificuldades; entre elas: a de conseguir rever as próprias práticas pedagógicas; reposicionar-se como docente, numa relação horizontal; e de como (re)planejar os métodos avaliativos e seus demonstrativos.

Vale destacar que em entrevista aberta com os praticantes-docentes desta pesquisa, 10 entre os 12 professores apontam para o Ensino Remoto Emergencial e destacam também dificuldades para sua realização. Por que seria? Quais os desafios encontrados para uma

atuação mais interativa? Compartilhamos alguns dos trechos das conversas com docentes para refletirmos a respeito desse fato:

*“No ano passado, assim que entrou na pandemia, foi digamos que um desafio a adaptação em um curto espaço de tempo ao ensino remoto, sem muito tempo de planejamento quanto a isso. Em pouco tempo, tivemos que nos virar e procurar formas de atender aos alunos [...]”*  
**São muitas questões por trás do ensino remoto emergencial.**  
**(TAMIRES, 2021)**



**Praticante-  
docente Tamires**



**Praticante-  
docente Helena**

*“A modalidade que mais se assemelha à minha prática nesse momento de pandemia é o **Ensino Remoto Emergencial**, e o meio que eu mais utilizei foi o WhatsApp, já que a **dificuldade de acesso** por parte dos alunos é muito grande, e mesmo com o WhatsApp para alguns não foi possível; para alguns não foi tão frequente, mas foi o que dava para usar melhor naquele momento.”*  
**(HELENA, 2021)**



**Praticante-  
docente Priscila**

*“As práticas educativas das quais estou habituada a licenciar ficaram limitadas, pois sou uma professora que gosta de ter interação com os alunos e a internet limita bastante esse tipo de atividade. Principalmente **a falta de acesso por parte dos alunos**, o que faz com que as aulas não sejam tão eficazes. Então considero que esse cenário de pandemia tornou minhas práticas muito limitadas.”*  
**(PRISCILA, 2021)**

*“Nesse momento eu acredito que a gente está num momento de Ensino Remoto Emergencial, inclusive com a possibilidade de retorno às aulas presenciais, que se daria inicialmente nesse modelo híbrido. A gente não sabe ainda como isso vai se dar na prática. Eu tenho me sentido muito distante, assim, da minha turma, não tenho conseguido estabelecer a interação que eu gostaria”.*

(ANA MARIA, 2021)



Praticante-  
docente Ana  
Maria



Praticante-  
docente  
Bruna

*“Trabalho com Educação Especial e tive muitas dificuldades de realizar os meus atendimentos de forma efetiva nesse formato. Os fatores para essas dificuldades foram muitos, entre eles: ter que desenvolver atividades diferentes para cada um dos meus 13 alunos, a falta de devolutiva das atividades, a falta de participação da família na realização das atividades propostas, a dificuldade dos familiares em acessar as atividades nas plataformas, e a demanda da organização dos documentos (PEI) dos alunos incluídos.”*

(BRUNA, 2021)

Diante das potências das narrativas que emergiram em conversas com docentes, via aplicativo *WhatsApp*, a questão mais recorrente que surgia quando o assunto abordava seus sentimentos com relação às práticas possíveis (e não possíveis), era a falta de acesso às tecnologias e a conexão à *Internet* por parte dos discentes das turmas. A conectividade emerge como uma questão muito importante para que se mantenham os vínculos e as possibilidades formativas nesse contexto. Ao longo das conversas, as docentes apontam outras problemáticas, como as limitações frente à formação que receberam para atuar com as tecnologias e os desafios que despontam em relação aos artefatos tecnológicos com fins educativos, mas a questão recorrente é a desigualdade na apropriação desses artefatos e o acesso à *Internet* por parte dos discentes.

Vale destacar que a praticante Ana Maria aponta incertezas quanto ao modelo híbrido de ensino, que abrange o presencial e o *online*, a ser implementado com o retorno às aulas presenciais, e as dificuldades que podem emergir nesse sentido. Pedro, praticante-docente da

pesquisa, acredita estar realizando atividades em um ‘híbrido’ que mescla a Educação *Online* e o Ensino Remoto Emergencial:



**Praticante-  
docente Pedro**

*“Eu acho que a modalidade (do qual faz uso) seria um híbrido, entre o online e o remoto, sendo que o online seria contando desde o início da pandemia, há um pouco mais de um ano.*

**(PEDRO, 2021)**

O modelo híbrido de ensino é aquele que mescla atividades presenciais em sala de aula, com atividades em ‘*espaçostempos*’ em rede, procurando oferecer experiências diversas de ‘*aprendizagemensino*’ para cada estudante, cuja centralidade do processo de ‘*aprenderensinar*’ está na ação docente. O conceito de educação híbrida é bem abrangente, visto que híbrido significa ‘mistura’, que podem ser de ‘*fazeressaberes*’, valores, metodologias, ‘*conhecimentossignificações*’. Segundo Moran (2021, p. 2), o sentido de ‘híbrido’ pode ir muito além, posto que sinaliza “um currículo mais flexível; [...] abrange a articulação de processos [...] de educação aberta e em rede. [...]. Híbrido implica misturar e integrar as diferentes, profissionais diferentes e alunos diferentes, em espaços e tempos diferentes.”

As proposições do Ensino Híbrido são voltadas para a flexibilização do currículo, procurando dar conta dos desafios contemporâneos, saindo de currículos fechados e ampliando as possibilidades dos ‘*docentesdiscentes*’, de forma mais colaborativa e participativa. De qualquer modo, nas diferentes abordagens que citamos, anteriormente, das práticas educativas via *online*, faz-se necessário um investimento no campo da conectividade, garantindo acesso igualitário a todas e todos. Nesse viés, Santos, E. (2020b, *online*) defende que é preciso investir na Educação *Online* nas diferentes instâncias, em práticas educacionais colaborativas e participativas, “seja nos cursos presenciais, seja nos cursos à distância, inclusive forjando **projetos de inclusão digital** para alunos e professores” (grifos nossos).

Santaella (2013), da mesma forma, destaca a desigualdade presente no país e no acesso às tecnologias, de uma hipermobilidade e comunicação ubíqua que ainda não é para todos, mas que “acalenta a ideia de que chamar atenção para o potencial construtivo das tecnologias é mais produtivo do que demonizar seus malefícios” (SANTAELLA, 2013, p. 21), tratando do

tema de forma reflexiva, e chamando atenção para suas potencialidades nos diferentes campos de atuação. É imprescindível a atuação do Estado na criação de políticas públicas e investimento na estrutura de conexão para todos, acesso às tecnologias, trabalhando para a formação de *'docentesdiscentes'* no contexto da cibercultura.

Alguns avanços vêm acontecendo, nos últimos anos, com relação à luta para garantir a inclusão digital (e cibercultural) de todos, como a declaração da Organização da Nações Unidas (ONU) de que o acesso à *Internet* é um direito universal; e, no Brasil, o Marco Civil da *Internet* existe desde 2014 (Lei 12.965/14<sup>134</sup>), na procura de garantir o “direito de acesso à *Internet* a TODOS e TODAS”. Pimentel e Carvalho (2020a) apontam para o prejuízo que a falta desse acesso pode causar, visto que é fundamental para o exercício da cidadania numa sociedade estruturada pelas tecnologias digitais em rede. Silva, L, Aragão e Pretto (2021), além de tratarem sobre a democratização das redes, nos chamam a atenção para o poderio das grandes corporações com os seus mecanismos de mercantilização de dados e para a importância de ‘fazer frente a esse poder oligopolista’. Da mesma forma, sustentam que é preciso “fomentar medidas educativas para que os indivíduos possam usar as redes conhecendo seus direitos e deveres” (SILVA, L, ARAGÃO; PRETTO, 2021, p. 94), na luta pelo direito à comunicação.

Iniciamos este capítulo com reflexões a respeito das relações imbricadas entre *'espaçostempos'*, na percepção de que seus entrelaçamentos produzem a cultura, e com eles vamos compondo nossos ritmos, dançando em compassos de fenômenos dos quais fazemos parte, procurando lutar por andamentos mais justos e igualitários.

Sob esse olhar, nos questionamos: quais seriam os caminhos encontrados na periferia para subverter (ou não) a falta de convívio, de acessibilidade, de contato com o outro no contexto atual? Quais as possibilidades de uso das tecnologias nas relações *'docentesdiscentes'* na escola e no contato com as famílias? Santos, E. e Silva, M. (2009), como já destacamos, afirmam que estar geograficamente disperso não significa estar distante. Mas, como tornar isso possível quando a conectividade não é garantida? A partir dessas preposições caminhamos para o próximo capítulo com intuito de apresentar a você, leitor(a), as tessituras das relações *'afetoe educativas'* em ambiências *online* frente a esse contexto inesperado no espaço periférico, na tentativa de fazer os melhores usos do inevitável e necessário *'talismã divino'*.

---

<sup>134</sup> Lei estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil – Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/112965.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112965.htm). Acesso em 11 mai. 2021.

### 3RELAÇÕES ‘DOCENTESDISCENTES’ EM AMBIÊNCIAS ONLINE NA MARÉ: MELODIAS EDUCATIVAS PERMEADAS DE AFETO

*“Peço licença para algumas coisas.  
Primeiramente, para desfraldar  
este canto de amor publicamente.  
Sucedede que só sei dizer amor  
quando reparto o ramo azul de estrelas  
que em meu peito floresce de menino.”*

*(Thiago de Mello<sup>135</sup> – Canção para os Fonemas da Alegria)*

Iniciar a composição de uma melodia envolve diferentes fatores, como a inspiração do compositor, vivências, situações que o envolvem naquele momento, trazendo para as palavras aquilo que o toca interiormente de alguma forma. Sempre há intenção a ser colocada em palavras, na composição de uma canção. A própria palavra ‘melodia’, que vem do grego μελωδία - melōidía, é sinônima do termo “canção, canto, coral”<sup>136</sup>, e sua formação parte de uma sucessão coerente de sons e silêncios, que se desenvolvem em uma sequência linear com identidade própria.

Esses termos da composição melódica começaram a ser trabalhados no capítulo 1 desta obra que trata da improvisação, composição e suas possibilidades, em que a melodia é a representação no pentagrama (notação musical) da sucessão de notas musicais que se organizam entre si, com o apoio na harmonia e ritmo. A identidade que vai se constituindo nesse percurso é a presença da autoria, visto que a melodia é essa voz principal que demarca a presença clara do compositor e de suas características.

Em sua obra “Canção para os fonemas da alegria”, Thiago de Mello traz esse sentimento do aprender a ler e escrever, do percurso da alfabetização, que muitas vezes acontece onde não há nem a casa, só chão, mas que independente da situação vivida, possibilita o renascimento ao ser. Sua intencionalidade é potente e direta com essa canção, uma melodia que denota resistência, indignação, esperança, amor. Ao ser composta, a canção é repartida para outros que a escutarão e terão a oportunidade de trazer suas impressões, conectar seus sentimentos e vivências ao que diz o compositor.

---

<sup>135</sup>Amadeu Thiago de Mello (Barreirinha, 30 de março de 1926 — Manaus, 14 de janeiro de 2022) foi um poeta, jornalista e tradutor brasileiro. Foi considerado um dos poetas mais influentes e respeitados no país, reconhecido como um ícone da literatura regional. [Wikipédia](#). Acesso em: 12 de mai. 2022.

<sup>136</sup>Disponível em: Melodia – Wikipédia, a enciclopédia livre (wikipedia.org). Acesso em: 12 de mai. 2022.



Sendo a melodia a presença dos sons e silêncio, das emoções que se afloram, se completam e necessariamente se compartilham, trataremos neste capítulo das nossas composições melódicas, nossos entrelaçamentos teórico-metodológicos que se relacionam com as diferentes narrativas que emergiram das conversas que se fizeram com os praticantes, tendo por intenção apresentar as relações possíveis entre ‘*docentesdiscentes*’ no Complexo da Maré em contexto de pandemia. Nesse sentido, os silêncios também são potência quando tratamos da desigualdade do acesso à conexão, às tecnologias, que nos mobiliza à indignação, e ao mesmo tempo, temos por intenção subverter as questões impostas, inspirados numa práxis educativa sonorizada de amor e afeto.

### 3.1 As diferentes dimensões do afeto e afetividade

O termo ‘afeto’ possui origem na palavra latina *affectus*, *affectio*, que abarca os sentidos de relação, disposição, estar inclinado a algo ou alguém. A raiz do termo vem da palavra *afficere*, correspondente ao verbo ‘afetar’ e significa fazer algo a alguém, influir sobre algo<sup>137</sup>. A + *ficere* corresponderia a ideia de a + fazer, para quem, em que, onde, o sujeito produz, opera, age. Quando se conecta a um objeto, o ato pode se relacionar mais ao termo ‘afeição’. A afetividade seria o afeto em ação, do Latim *afficere ad actio* onde o sujeito se fixa, onde o sujeito se liga.

Considerando as preposições anteriores, em tempos de pandemia passamos a compreender ainda mais a importância de não dissociar termos como ‘educação’ e ‘afeto’. Se entendo que a educação é um ato de amor que perpassa os diferentes aspectos que integram o ser humano, sua condição é afetar o outro, seja de forma positiva ou negativa, que de uma forma ou de outra mobiliza algo nesse indivíduo com quem se relaciona. Para tanto, unir esses dois termos em um só implica em nós uma reflexão mais ampla sobre o que é o afeto em suas diferentes concepções e paradigmas.

Nesta pesquisa, temos por intuito trazer uma breve reflexão a respeito desse termo, de modo que nos auxilie a compor a melodia que desejamos, traçando conexões entre o campo de educação e a vivência do afeto. Procuramos em suas raízes etimológicas os sentidos primordiais, para iniciarmos nossas reflexões sob um viés mais ativo, de um termo que é ação, prática, experiência. Todos os sentidos que envolvem essa palavra afeto demarcam

---

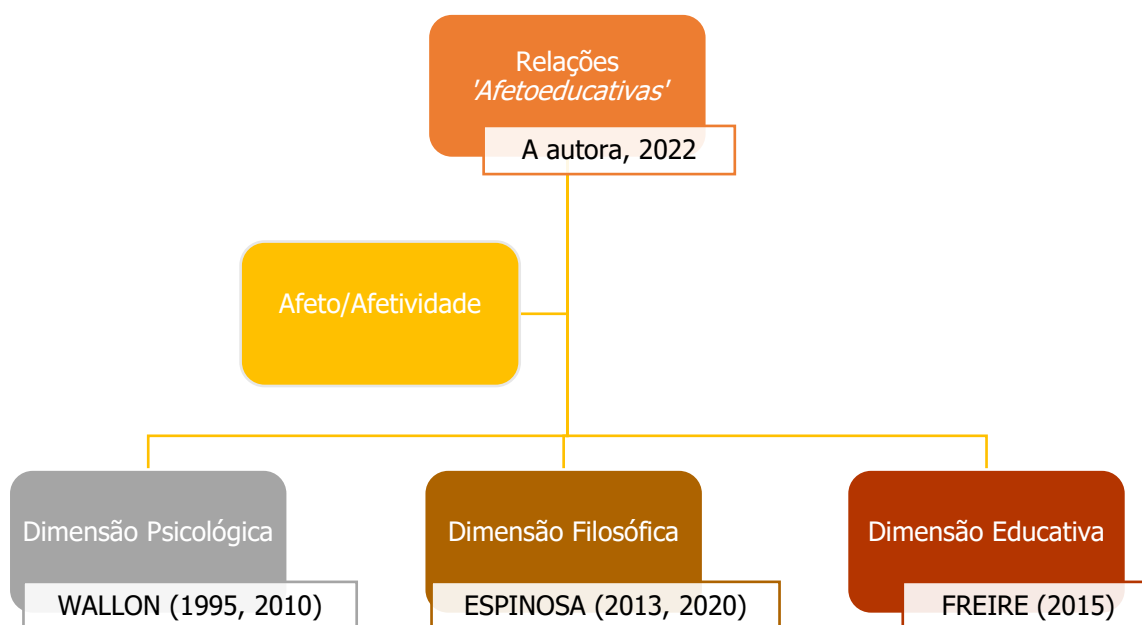
<sup>137</sup>Disponível em: <https://www.significados.com.br/afeto/> e <http://www.etimo.it/?term=affetto>. Acesso em: 02 jun. 2022.

movimento, situação que mobiliza o sujeito a ir além do simples sentir, na busca de uma ação em direção ao outro.

Nossos escritos até aqui demonstram claramente que não é possível pensar a educação e suas relações de forma isolada da realidade e numa perspectiva vertical, visto que ela é a própria vivência com o outro. Sabendo da importância de não dicotimizarmos os sentidos e pensarmos de forma complexa os saberes, vamos elaborar esse conceito a partir das dimensões psicológica, filosófica e educativa, em conjunto com os(as) interlocutores(as) da pesquisa, nossos(as) personagens conceituais (2019), sem os(as) quais não seríamos capazes de embasar nossos pensamentos.

O mapa mental abaixo (Gráfico 1) pode nos dar uma noção de quais dimensões pretendemos pensar o afeto e a afetividade, com intuito de formular adiante nosso conceito de relações ‘afetoeducativas’:

Gráfico 1 – Mapa mental: dimensões do afeto e afetividade



Fonte: A autora, 2022.

Na dimensão psicológica, Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962), filósofo, médico, psicólogo e político francês, foi escolhido para embasarmos nossas concepções sobre afeto e afetividade, pelo fato de ter sido o autor do campo da psicologia que fundamentou, de maneira mais detida e aprofundada, o papel e a importância da afetividade no desenvolvimento integral do sujeito. Vale ressaltar que Jean Piaget e Lev Vygotsky também destacaram a importância dessa estrutura para o desenvolvimento. Para além, Wallon tornou-se bastante conhecido por seu trabalho científico sobre a Psicologia do Desenvolvimento,

devotado principalmente à infância, em que assume uma postura notadamente interacionista (GALVÃO, 1995), propondo um estudo integrado do desenvolvimento humano, a partir de três campos funcionais fundamentais: afetividade, motricidade e inteligência.

Esse estudioso observa o desenvolvimento do homem, ser "geneticamente social", “como processo em estreita dependência das condições concretas em que ocorre, em que propõe o estudo da criança contextualizada, isto é, nas suas relações com o meio. Podemos definir o projeto teórico de Wallon como a elaboração de uma psicogênese da pessoa completa” (GALVÃO, 1995, p. 32). Nessa análise, a afetividade seria “o domínio funcional que apresenta diferentes manifestações que irão se complexificando ao longo do desenvolvimento e que emergem de uma base eminentemente orgânica até alcançarem relações dinâmicas com a cognição” (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 26), sendo a forma como o ser experimenta o mundo, suscetível às alterações do meio.

Em todos os estágios do desenvolvimento propostos por Wallon, a afetividade emerge com papel central, sendo considerada elemento fundamental nesse percurso. A cada fase, o ser consegue elaborar com maior precisão os seus afetos, conectados ao desenvolvimento dos campos cognitivo e motor, e pode compreender de forma mais autônoma as formas como experiencia o mundo à sua volta. Segundo Wallon (2010), docentes e discentes são mutuamente afetados no processo de formação, em que o desenvolvimento cognitivo é, também, ampliação dos afetos e da capacidade de expressar sentimentos, que nos humaniza. O ambiente onde vivemos é levado em consideração nesse processo, assim como nossas experiências individuais.

Na dimensão filosófica, trazemos o estudioso Espinosa (1632-1677), denominado Baruch de Espinosa ou Benedictus de Spinoza, nascido em Amsterdã, filósofo holandês de origem sefardita portuguesa, que provém de uma família que havia fugido da inquisição lusitana<sup>138</sup>. Foi um famoso pensador do Iluminismo, sendo o primeiro filósofo a se opor aos pensamentos de René Descartes voltados para o dualismo entre mente e corpo, sendo profundamente estudado até a contemporaneidade por este fato.

Espinosa trata do afeto em sua obra *Ética*, a partir da Teoria dos Afetos. Para tanto, é preciso refletir inicialmente a respeito da ética espinosana, compreendida a partir do termo *ethos*, que seria a definição de quem somos, o homem, o sujeito tão qual ele é, a sua maneira de ser (IMIANOWSKY; VITÓRIA, 2020). Essa ética é embasada na conservação do que ele denomina como *conatus*, que seria a virtude presente no ser, sua essência, o esforço do

---

<sup>138</sup>Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Baruch\\_Espinoza](https://pt.wikipedia.org/wiki/Baruch_Espinoza). Acesso em: 03 jun. 2022.

homem em perseverar, preservar seu íntimo, a potencialidade do existir (GOMES; JUNIOR, 2013). Refletindo o ser em sua constituição integral, esse fortalecimento do *conatus* se dá a partir do contato com o outro, do deixar afetar-se e afetar o outro, de múltiplas formas.

Nossa conduta ética, nesse sentido, está em cultivar o amor nas relações afetivas, que são constituídas em nossos cotidianos, gerando potências de afeto que podem diminuir ou aumentar de acordo com as emoções e sentimentos que nos movem (tristeza/alegria). Segundo Imianowsky e Vitória (2020, p. 6), “a teoria proposta por Espinosa demonstra que, imprescindivelmente, tudo passa pela dimensão afetiva”, pelas afecções sofridas pelo corpo e os afetos nele gerado.

Dessa forma, o afeto ativo é a vivência da alteridade, posto que na relação com o outro fortalecemos nossa dimensão afetiva, na constituição de nossa humanidade. Gomes e Junior (2013, p. 49) destacam ainda questões relacionadas a nossa responsabilidade diante dos afetos que constituímos, quando afirmam que

É essencialmente em atos, no registro da prática das relações cotidianas e pelos valores que as perpassam que a resistência se expressa como afirmação da vida, da solidariedade, da liberdade. A benevolência e a indignação, [...] como afetos da resistência, de fato só emergem do comprometimento com o outro, da gravidade do existir para o outro que me interpela e exige de mim uma resposta – que é já a responsabilidade por ele, [...] o encontro com outrem é já minha responsabilidade por ele. O ‘eu’ questiona-se e se transforma neste encontro em que é afetado e investido pela alteridade irreduzível do outro, responsável por este numa condição de não indiferença diante de sua morte e sofrimento.

Assim, para Espinosa, na medida em que nossas unicidades se compreendem como parte do todo, do ser no mundo e as relações que nos circundam, aumentamos nosso *conatus*, a potência de nosso existir, percebendo a importância desse outro com quem nos relacionamos e dos afetos positivos que desenvolvemos. Nessa concepção, a afetividade é parte da natureza humana e se constitui a partir do pensamento e ações do ser em relação a tudo que o circunda, como elemento fundamental da existência, de nossa autoconservação.

Ao refletir sobre o afeto na dimensão educativa, não poderíamos deixar de trazer nosso principal interlocutor até aqui na pesquisa, o educador e filósofo da educação Paulo Freire (1921-1997), Patrono da Educação Brasileira. Paulo Reglus Neves Freire foi aquele que, um dia menino, à sombra de uma mangueira, descobriu nos toques dos pés na terra, no canto dos pássaros, no gosto das frutas das árvores, nos olhares minuciosos da natureza, uma forma encantadora de ler o mundo, a partir da boniteza que nos circunda. Para além, sua concepção crítica de compreender os fenômenos a sua volta possibilitaram a escrita de obras no campo da educação que inspiram a tantas e tantos ao redor do mundo.

É a partir da leitura de seus escritos (1921-1997), da reflexão sobre sua práxis, principalmente, que percebemos a importância de não dissociar educação e afetividade. Vale ressaltar que em poucas de suas obras as palavras ‘afeto’, ‘afetividade’ são citadas explicitamente, o que não impede que cada palavra sua, atos, vivências educativas estejam impregnadas de afetividade. Em ‘Pedagogia da Autonomia’, Freire, P. (2015a) traz esse termo com maior clareza no último item do livro, denominado “ensinar exige querer bem aos educandos”, ressaltando que a afetividade é essa alegria de viver, de querer bem ao educando, não deixando de lado a rigorosidade, capacidade científica e crítica, a luta política e a amorosidade.

Freire, P. (2015b) também compreende o ser em sua perspectiva integral, e quando fala de afetividade destaca principalmente esta ação como uma abertura ao outro, envolta na responsabilidade do compromisso assumido, enfatizando que

Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. (FREIRE, P. 2015b, p. 138)

Desse modo, é preciso enfrentar o desafio de encontrar o equilíbrio entre esse afeto que desenvolvemos na relação com o outro e essa responsabilidade ética que permeia nosso campo profissional, o rigor científico, o *‘aprenderensinar’* em ato, vivido na relação *‘docentediscente’*. Dalla Vecchia (2006) elaborou um belo estudo sobre a configuração do movimento afetivo na obra Pedagogia da Autonomia, afirmando que

ao ler esta obra chama-nos atenção o fato de ela estar permeada pela afetividade nas suas dimensões de cuidado, qualificação, interesse, empatia, amorosidade, amizade, amor indiferenciado, amor diferenciado, promoção, nutrição, proteção, vínculo e todo o desdobramento ético e estético decorrente da experiência cara-a-cara com o educando, no processo educativo, na promoção do potencial humano, do potencial crítico, político e criativo existencial do educando. A nossa abordagem vai traçando um caminho orientado pelo movimento afetivo que atravessa a teoria e prática pedagógica de Paulo Freire na construção da Pedagogia da Autonomia. A ética e a estética é a vivência mesma dessa afetividade nos caminhos da ação pedagógica. (DALLA VECCHIA, 2006, p. 44)

A partir dessas reflexões, é possível perceber a importância do movimento afetivo nas práticas educativas, como *‘prácticteoria’* fundamental nesse percurso. Rolando Toro, estudioso do pensamento biocêntrico, destaca, nesse mesmo viés que a afetividade “é um

estado de afinidade profunda com os outros seres humanos” (TORO, 2002, p. 90), vivenciada por meio das relações, do desenvolvimento das emoções e sentimentos que nos entrelaçam ao outro, de diferentes formas. Como não levar em conta esse movimento interior e exterior ao sujeito nas práticas educativas? Para além, é preciso pensar a prática educativa como essa correlação entre a afetividade, a alegria e a formação científica séria e clareza política dos educadores ou educadoras, refletindo que ela é “tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (FREIRE, P., 2015a, 139/140).

### 3.2 Melodias compostas em tempos pré-pandemia: canções inspiradoras

Iniciamos este capítulo apresentando as melodias compostas em conjunto com essa turma que me inspirou a retornar aos estudos, ingressar no mestrado e refletir sobre minha prática. Esse caminho só foi possível devido a esse contato tão especial e mobilizador, que motivou a criação destas novas melodias. Portanto, apesar de, aparentemente, não haver a necessidade de apresentar experiências vividas em sala de aula, pelo fato dessa pesquisa estar demarcada entre março/2020 e março/2021 em que esse contato físico não aconteceu, o contato inicial que tive com essa turma, primeiro como docente/regente, já é motivo para ser um marco temporal em minha linha do tempo, em que já não sou o antes, sou o depois dela.

Texto 4– *‘Professorapesquisadora’* (DC, 2020) - Uma turma como aquela<sup>139</sup>



*“Não posso me esquecer daquela sala ao final do corredor, à esquerda... Quando abri a porta e a direção me apresentou à turma, eu não poderia imaginar que seria o espaço de maior aprendizado que tive até hoje. Aprendi a escutar, a me calar, a ser firme, sem perder a ternura e o carinho. A compreender uma realidade totalmente diversa à minha. Aqueles olhares curiosos que se perguntavam: “será que essa tia vai aguentar a gente?” não tinham e não têm a real dimensão do quão transformador foi essa convivência para mim.”*

<sup>139</sup>Referência ao livro *“Uma rua como aquela”*, de Lucilia Junqueira de Almeida Prado, 1976.

A obra literária “uma rua como aquela”, de Lucília Junqueira de Almeida Prado, publicada em 1976, conta histórias e vivências de uma rua sem saída da cidade de São Paulo, na década de 1960, em que autora narra as experiências dos diferentes moradores e trabalhadores da rua, descrevendo a diversidade presente somente naquele pequeno ‘*espaçotempo*’ na maior metrópole do país. A vida de cada personagem é vivida com intensidade por nós, leitores(as), de modo que cada um(a) consegue nos cativar de um modo diferente. Minha primeira turma como professora regente pode ser comparada a essa rua, que das múltiplas e diversas experiências torna esse ‘*espaçotempo*’ único, singular, especial.

Permaneci com essa mesma turma desde 2017, participando de todo o seu processo de alfabetização, saindo somente no ano de 2021 devido à licença-maternidade. Quanto pude vivenciar e me (trans)formar com esses seres! Cada qual dá tonalidade à turma com as cores que lhes são próprias, não há o menor padrão. Seu quantitativo variou entre 30 e 35 crianças ao longo desses quatro anos, com poucas modificações. Os que saíram mantêm contato até hoje, e levarão consigo as marcas de uma turma fascinante (Figura 25).

Figura 25 - Uma turma fascinante



Fonte: Fotomontagem, acervo da autora, 2017-2020.

As conversas que se desenrolavam naquela sala de aula, nos passeios, no pátio, possibilitaram-nos a abertura de nossos sentidos ao encontro da alteridade e a pensar-nos *com* o outro (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2019), um dos pontos mais positivos de escolher trabalhar com a educação. Por meio do diálogo e da partilha, fomos descobrindo sonhos, esperanças, tristezas, alegrias, ‘*fazeressaberes*’ heterogêneos, e de cada história, entrelaçamos

novas possibilidades de aprendizado. Como caracterizar essa turma com uma palavra? Situação difícil. Mas, pensei num termo, esses dias, quando recebi mensagem da praticante-discente Rayla, que dizia assim: “*tia, a gente fazia bagunça, mas a senhora amava a gente, né?*” Talvez uma só palavra não possa caracterizar esse grupo tão expressivo, diverso, sonhador; mas, o termo *fascinante* chegaria perto.

Vivemos momento marcantes (Figura 26, adiante) como a ida à Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz)<sup>140</sup>, na qual as crianças saíram com vontade de ser cientistas, após ouvirem as histórias de estudo e luta, elaboração das vacinas, e maravilhadas com a visita ao borboletário. Também tivemos a ida ao AquaRio<sup>141</sup>, após insistência ao longo de um ano, devido ao desafio de obter um transporte que entrasse na Maré para nos levar. A visita ao museu da Maré, em que eles conheceram de pertinho a história do local em que vivem; e idas à Vila Olímpica da Maré com direito a aulas de dança, natação, brincadeiras; exposição de artes visuais sobre Marielle Franco<sup>142</sup>, mulheres da Maré e suas biografias; contação de histórias todos os dias após o intervalo, como o famoso livro do Super Silva<sup>143</sup>, um herói da favela; filmes no auditório e com as outras turmas, escutas musicais, com direito à dança, todos os dias um pouco antes do horário da saída, que culminava sempre na mesma fala: “*poxa, já tá na hora de ir embora? Queria ficar mais...!*”

---

<sup>140</sup>Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) é uma instituição nacional de pesquisa e desenvolvimento em ciências biológicas, localizada no estado do Rio de Janeiro, Brasil, e vinculada ao Ministério da Saúde. Criada em 1900 pelo renomado médico sanitarista Oswaldo Cruz, é a mais importante instituição de ciência e tecnologia em saúde da América Latina, sendo referência em pesquisas na área de saúde pública. – Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Funda%C3%A7%C3%A3o\\_Oswaldo\\_Cruz](https://pt.wikipedia.org/wiki/Funda%C3%A7%C3%A3o_Oswaldo_Cruz). Acesso em: 13 mai. 2021.

<sup>141</sup>O Aquário Marinho do Rio de Janeiro ou AquaRio é um aquário público situado no bairro da Gamboa, na Zona Central da cidade do Rio de Janeiro. Com uma área construída de cerca de 26 mil m<sup>2</sup>, localiza-se entre a Praça Muhammad Ali, que integra a Orla Conde, e a Via Binário do Porto, na altura do Túnel Arquiteta Nina Rabha. É considerado o maior aquário marinho da América do Sul. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/AquaRio>. Acesso em: 13 mai. 2021.

<sup>142</sup>Marielle Francisco da Silva, conhecida como Marielle Franco foi uma socióloga e política brasileira Em 14 de março de 2018, foi assassinada a tiros junto de seu motorista, Anderson Pedro Mathias Gomes, no Estácio, Região Central do Rio de Janeiro. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Marielle\\_Franco](https://pt.wikipedia.org/wiki/Marielle_Franco). Acesso: 13 de mai. 2021.

<sup>143</sup>História de Silva, um borracheiro, que cai por acidente, num anoite de carnaval, sobre um monte de fantasias velhas e decide prová-las. Ele sai de lá vestido de super-herói. A partir daí, o morador do morro da Mangueira (RJ) passa a defender os fracos e oprimidos, de um jeito brasileiro. Disponível em: [Google Books](#). Acesso em: 15 jan. 2021.



Figura 26- Momentos memoráveis

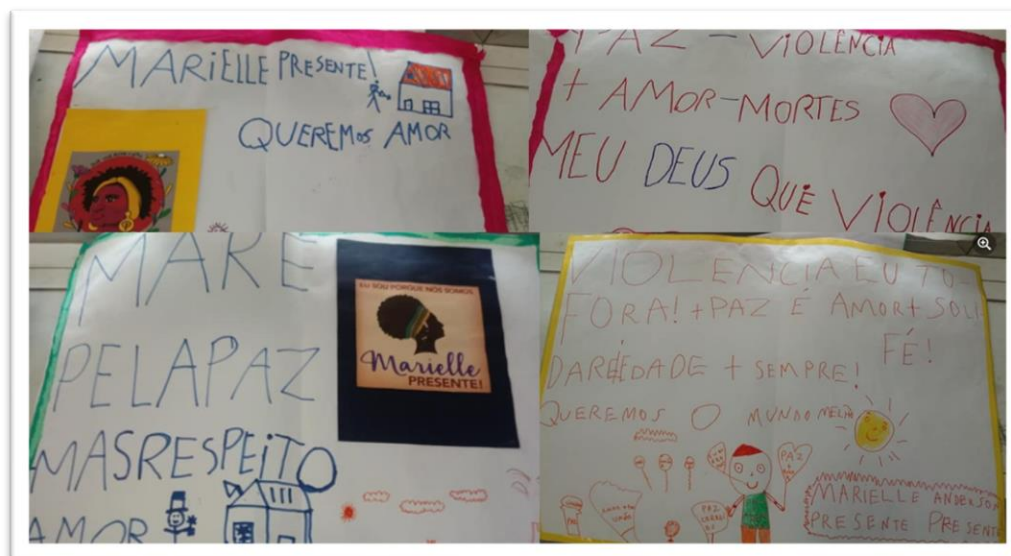


Fonte: Fotomontagem feita pela autora, 2020<sup>144</sup>

Embora tenhamos muitos momentos de alegria para contar, também vivenciamos, juntos, momentos de angústia, de tristeza, de dor... vivenciamos tiroteios constantes na comunidade, alguns nos quais estávamos na escola em horário de aula. Lembro-me de já termos nossas formas de (re)agir até a chegada dos responsáveis dos alunos: tirávamos as cadeiras do centro da sala e, sentados no chão, abríamos uma roda, conversando sobre o que estava acontecendo, tentando nos distrair diante daqueles sons aterrorizantes, brincando, lendo, escutando música. Cada criança reagia de um jeito, e era preciso estar pronta para ajudá-las em suas especificidades. Alguns perderam familiares, outros se mudaram por não suportarem mais essa realidade, mas a luta por dias melhores é incessante, faz parte de todos nós (Figura 27).

<sup>144</sup>Visita à Fiocruz, ao AquaRio (2019), exposição Marielle Franco (2018), à piscina vila Olímpica da Maré, (começando da esquerda superior, direita, esquerda inferior, direita).

Figura 27- Cartazes: +paz-violência – Marielle Franco, presente!



Fonte: Fotomontagem feita pela autora, 2020.

Como foi possível observar, nossas experiências foram intensas, em todos os sentidos, possibilitando a criação desse vínculo *'afetoeducativo'*, termos que não se dissociam. Em cada vivência, nossos laços se entrelaçavam com mais potência, seja nos momentos de extrema alegria, ou de muita dor e tristeza. A escola, nesse viés, passa a ser a *'escolavida'* de que trata Freire, P. (2015a), espaço que mobiliza o afeto em intenção da autonomia do outro.

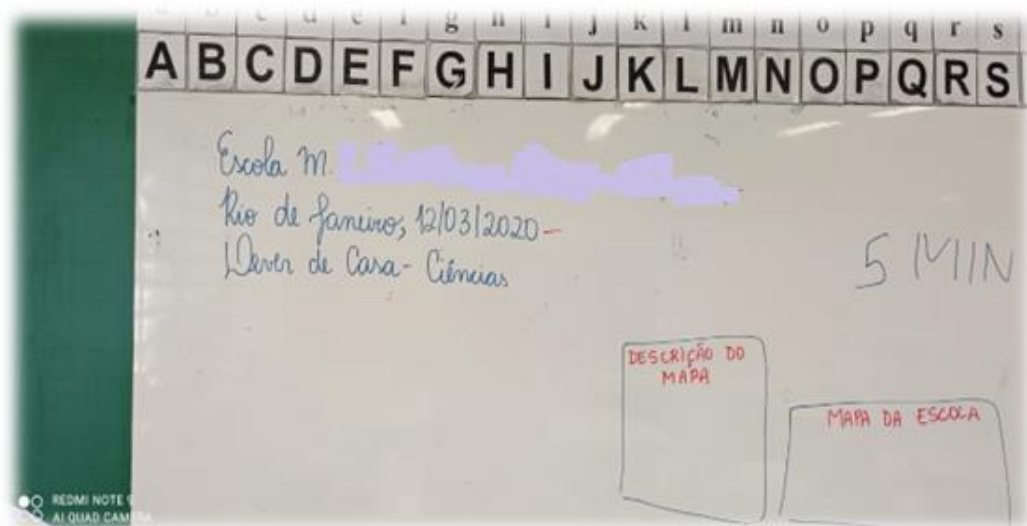
Mas é preciso voltar aos tempos atuais, refletir sobre essa turma a partir do ano de 2020, quando eles já estavam cursando o 4º ano do Ensino Fundamental I. Como permanecer com essas relações em meio a tempos de distanciamentos físicos, dos olhares frente a frente, do toque, dos cheiros, dos abraços?

### 3.3 Composições em tempos de pandemia: o silêncio nas ausências

Adentramos o ano de 2020 cheios de expectativas e planos, assim como em todos os inícios de anos letivos, em que nos reunimos junto com os docentes, coordenação e direção escolares com intuito de planejar nossas ações futuras e objetivos a serem alcançados coletivamente. Naquele ano não foi diferente. Relatando com maior clareza os meus sentimentos e vivências, estava com maior expectativa ainda de retornar à sala de aula, pois acabava de receber minha aprovação no mestrado da FEBF e meu campo de pesquisa estava ali, vivo, com inúmeras situações para serem experienciadas, compartilhadas, narradas, em conjunto com os praticantes-discentes dessa turma tão especial. Mas, eis que no dia 12 de

março, uma quinta-feira, lembro-me como se fosse ontem, nos vimos pela última vez naquele ano. Tivemos um dia normal, de ‘transmissão’ de conteúdos programáticos, explicação do ‘dever de casa’, recreio, atividades extras, contação de histórias e um ‘até amanhã’, dia que não chegou (Figura 28).

Figura 28– Último dia presencial na escola em 2020 – 12 de março



Fonte: Acervo da autora, 2020.

Na semana seguinte lembro-me de receber várias mensagens nos grupos de *WhatsApp* da escola e da turma: *tia, hoje voltam as aulas? / Professora, estamos preocupados... Quando volta a escola? / Pessoal, aguardem até o final da semana que teremos mais informações do governo se voltaremos*. E assim permanecemos vivenciando incerteza até o final do ano de 2020. Como foi dolorosa essa separação!

Nesse mesmo ano, por volta do mês de dezembro, foi permitido o retorno às escolas para buscar materiais que ficaram guardados, recolher objetos pessoais, de forma individual, ainda sem o contato físico como gostaríamos. E nesse dia, volto à minha sala de aula e tenho a surpresa, de encontrar a sala de aula, os móveis, objetos, quadro, carteiras, tudo da mesma forma como deixamos no último dia de contato presencial. As canetas em cima da mesa, carteiras em formato de grupos, pois havíamos realizado atividades que envolviam o coletivo, o globo terrestre, mapas, os *banners* nas janelas, o mural com o escrito de “Bem-vindos” ao novo ano letivo... Tantas lembranças! E naquele momento, quando abri a porta, a emoção me tomou de uma forma, com questionamentos, formulações, hipóteses... Será que dei o meu melhor até ali? (Figura 29).

Figura 29– Sala de aula intacta entre 12.03.2020 e dezembro/2020



Fonte: Acervo da autora, 2020.

Porém, algo me chamou a atenção nesse dia... Observe na figura acima leitor(a) um pequeno objeto circular em cima da mesa da professora: o relógio da sala. Ao olhá-lo, observei que seus movimentos não paralisaram; pelo contrário, continuaram normalmente, como se a vida seguisse seu curso natural. O que tenho por intenção de refletir é que, apesar de nos sentirmos impossibilitados, impedidos de realizar nossas atividades cotidianas e manter o contato físico, precisamos dar seguimento as nossas ações rotineiras, pois o tempo, em sua dinâmica divina, é um ‘senhor’ que não para. Os ponteiros continuam a trabalhar de forma implacável durante esses tempos pandêmicos, segundos, minutos, horas, dias, ainda que de formas distintas para nós, seres humanos, inseridos neste planeta que chamados de Terra.

Nesse sentido, que reflexões fizemos nesse período de pandemia, sobre nossas relações, de como nos relacionamos entre nós e com o planeta no qual vivemos? Krenak (2020), em sua recente obra ‘Caminhos para a cultura do Bem Viver’, traz a concepção de *Sumak Kawsai*, que provém dos povos indígenas Quechua e Aymara que trata de

[...] um modo de estar na Terra, um modo de estar no mundo. Esse modo de estar na Terra tem a ver com a cosmovisão constituída pela vida das pessoas e de todos os outros seres que compartilham o ar com a gente, que bebem água com a gente e que pisam nessa terra junto com a gente. Esses seres todos, essa constelação de seres, é que constituem uma cosmovisão.” (KRENAK, 2020, p. 6)

Em tempos de pandemia e distanciamento físico, o que desenvolvemos em sentimentos foi a intenção de valorizarmos as relações das quais fazemos parte, da necessidade de elaborarmos uma visão coletiva do cosmos, da vida, de que todos compartilhamos esse mesmo organismo vivo que é a Terra. E diante dessa passagem temporal em que tivemos a sensação de que paralisamos, como dar conta das ausências, percebendo as consequências desse momento e as ações necessárias para subverter os isolamentos e manter os processos formativos?

Nesse viés, Krenak (2020) aponta ainda para a importância de revermos nossas práticas educativas destacando que “nós não temos que formar técnicos. A gente tem que ajudar a formar seres humanos. A ideia de que o ser humano é alguma coisa dada, um evento que já está programado, é um erro. Seres humanos são constituídos” (KRENAK, 2020, p. 19). Somos seres sonhados, realizações sociais, construções históricas, é preciso ir além nos percursos educativos, pensando em seres humanos vivos para uma Terra viva, enfatiza o autor. No entanto, de modo contrário, nesse espaço que habitamos, somente procuramos retirar recursos, incidir, ‘viver sobre’ a Terra, esquecendo-nos do ‘viver com’, de que esse organismo depende principalmente da nossa boa convivência.

Michael de Certeau, neste mesmo sentido, “tomou para si a tarefa de afirmar a vida cotidiana como ‘*espaçotempo*’ de criação permanente de conhecimentos e de modos de conhecer, de existir e de viver com outros” (FERRAÇO; SOARES; ALVES, N., 2018, p. 36), e não de viver e falar ‘sobre’ esse outro, compreendendo integralmente seus modos de ‘*fazersaber*’ diferentes que constituem identidades, lugares que lhes são próprios e que possuem valores em suas práticas culturais. Em tempos de distanciamento físico, foi preciso reconstituir nossas formas de ver esse outro e como manter esse contato compreendendo as situações de vida de cada um(a).

Como já tratamos no capítulo 2 desta obra, estamos vivenciando a cibercultura, o que nos possibilita novos modos de contato e usos dos artefatos culturais de que temos (ou não) à disposição. Diante disso, refletimos com Lemos (2021) a respeito dos agenciamentos sociotécnicos causados pela pandemia da COVID-19 e de como “mais do que uma entidade biológica, o vírus é um constructo social” (LEMOS, 2021, p. 20), assim como as tecnologias. Não é possível, portanto, analisá-los de forma isolada da perspectiva humana, visto que disparam ações em redes, mobilizam o coletivo, afetam o social.

Se, de acordo com Krenak (2020), podemos pensar o ser humano como hospedeiro dessa Terra, numa relação que precisa ser refletida, a cada dia, posto que, como ser que hospeda, não vive sem ela, precisa desse organismo vivo para sua própria sobrevivência,

Lemos (2021, p. 21) aponta que o “vírus é inerte fora do seu hospedeiro”, assim como a tecnologia “que só existe de forma associada” ao ser humano. Dessa forma, pensar as ações necessárias nesse momento de pandemia é refletir a cultura digital e os agenciamentos dessa entidade biológica, o vírus, sem isolar sujeito e objeto nas análises sociais, diferentemente das pesquisas em laboratórios, percebendo que estes precisam estar sempre associados, não existem sem vínculos nas condições reais (LEMOS, 2021).

Nesse sentido, para além de refletir essas questões que nos afetam globalmente, sobre a pandemia ocasionada por um vírus, a cultura digital, suas materializações ocorrem em âmbitos particulares e locais. Os dilemas que provocam nas suas construções sociais e de entrelaçamento com o homem precisam ser observados a partir de elementos territoriais, identitários, com características distintas do todo, com objetivo de criar ações efetivas para as formas como se associam e mobilizam consequências de acordo com as agregações particulares que se fazem.

Lemos (2021) destaca que a pandemia apresentou desafios sociopolíticos importantes ao Brasil ao instituir “uma relação entre conexão e isolamento, mostrando a dependência das redes e das tecnologias de comunicação e informação (TICs), a precariedade da infraestrutura de acesso à habitação e a desigualdade no acesso e no insumo dessas tecnologias” (LEMOS, 2021, p. 19), afirmando que

O agenciamento do vírus SARS-Cov-2 colocou em evidência que o acesso à internet é, globalmente, fundamental para se trabalhar, consumir, estudar, empreender, sociabilizar..., mas a cada lugar ele se produz materialmente de forma particular. A necessidade de acesso e a melhoria da infraestrutura urbana no Brasil [...] foram ressaltados pelo agenciamento pandêmico da Covid-19. Ou seja, o vírus desempacota e evidencia problemas que nos instruem sobre a realidade de nossa sociedade.

O Relatório Anual da CETIC (2021), ainda somente na versão inglesa, aponta que, embora a adoção de tecnologias digitais por indivíduos, governo e organizações tenha aumentado nesses anos de pandemia, a desigualdade presente nas vivências da cultural digital reduz potencialmente as oportunidades na solução de problemáticas no campo da saúde, da educação e do trabalho, entre outros fatores essenciais, principalmente entre os segmentos mais vulneráveis da população mundial. De acordo com o relatório, no Brasil, “o impacto da pandemia para cidadãos excluídos digitalmente tem sido enorme, revelando que as políticas públicas ainda não estão atingindo fatores socioeconômicos e digitais, apesar da

conectividade e a Internet estarem no centro da agenda política do país”<sup>145</sup> (CETIC,2021, p. 6) [Tradução nossa].

Nesse sentido, trazemos o conceito de *sindemia* relacionado à pandemia da COVID-19, dito pela primeira vez por Richard Horton<sup>146</sup> que afirma que, para além dos fatores relacionados a prejuízos na saúde pública, sindemias são caracterizadas pela interação entre duas ou mais doenças de natureza epidêmica, abrangendo questões relacionadas aos contextos social, econômico e ambiental (BISPO JUNIOR; SANTOS, 2021). Dessa forma, grupos sociais afetados por problemáticas da desigualdade social e estigmatização são impactados com maior intensidade que outros grupos que não sofrem com essas questões.

Nas pesquisas com os cotidianos deparamo-nos com incertezas e experimentamos a dúvida, o assombro, desvelando acontecimentos que se fazem no fluxo inconstante da realidade (GONÇALVES; RODRIGUES; GARCIA, 2019), como observamos, quando o contato físico com nossos discentes, foi rompido bruscamente, situação que gerou medo e assombro em todos.

Iniciamos, assim, na semana posterior, atividades *online* postadas nos grupos de cada turma no aplicativo *WhatsApp* e nos grupos gerais de responsáveis da escola. Com o passar dos dias, e observando que a quarentena se prolongaria por tempo indeterminado, percebemos que era preciso repensar nossas formas de atuação em tempos pandêmicos para alcançar nossos alunos. Dessa forma, passamos a enviar atividades semanais de cada conteúdo programático também pela rede social *Facebook*, pelo aplicativo *Google Acadêmico*, pertencente às empresas *Google* e pela plataforma *Teams*, pertencente à empresa *Microsoft*, essa última utilizada pela prefeitura municipal do Rio de Janeiro.

Ao longo do tempo, fomos nos atentando a uma ausência impactante de discentes nessas plataformas e aplicativos e cada docente, em conjunto com a coordenação e direção da escola, procurou refletir em ações que fossem efetivas para manter o contato, no intento de subverter as ausências. Nesse sentido, como ação inicial, cada turma elaborou relatórios de participação desses alunos, formulados a partir de conversas com os responsáveis nos dispositivos *online*, assim como questionários de acesso aos meios de comunicação feitos pela direção e coordenação escolar, em junho de 2020.

---

<sup>145</sup>“the impact of the pandemic on digitally excluded citizens has been enormous, revealing that public policies are not yet bridging socioeconomic and digital gaps. Therefore, universal and meaningful connectivity to the Internet is still at the center of the policy agenda in the country”<sup>145</sup> (CETIC, 2021, p. 6).

<sup>146</sup>Richard Horton é professor honorário da Escola de Higiene e Medicina Tropical de Londres, da University College London e da Universidade de Oslo. Disponível em: Horton R. Offline: COVID-19 is not a pandemic. *Lancet*, 2020.

A equipe de direção obteve dados iniciais de acesso a partir de 80 questionários respondidos, enviados à aproximadamente 200 responsáveis. Os familiares que conseguiram responder são, em parte, responsáveis por 1 a 3 alunos da escola. A seguir, destacamos algumas das informações obtidas nas respostas desses questionários:

- 95% desses responsáveis possuem acesso à *Internet* apenas através do aparelho celular;
- 78% dos aparelhos celulares possuem contas pré-pagas, ou seja, para acesso aos créditos de ligação e *Internet* precisam colocar créditos de forma manual;
- Quando há créditos no celular, 22% conseguem acessar apenas o aplicativo do *WhatsApp*;
- Desses responsáveis, 54% não possuem acesso à rede Wi-fi de *Internet*;
- 48% não acessaram o Google Acadêmico e Teams, sendo que 22% alegam nem ter tomado conhecimento dessas plataformas;
- Apenas 36% acessaram o e-mail instituído pela prefeitura que daria acesso a conteúdos programáticos educacionais;

Em conversas com os responsáveis da minha turma de regência no ano de 2020, 4º ano do Ensino Fundamental, obtive informações acerca das atividades online realizadas pelos alunos neste período (Apêndice 3). Essas informações revelaram algumas questões importantes, como por exemplo o alto índice de crianças com as quais não obtive nenhum contato após a data de 12/03/2020. Entre 33 crianças matriculadas na turma, 9 obtiveram contato frequente comigo, sendo 5 meninas e 4 meninos; 13 obtiveram contato regular e desses, 5 meninas e 8 meninos; e 11 não obtiveram contato nenhum, sendo 4 meninas e 7 meninos.

Após esse dia, 11 crianças passaram a não ‘existir’ nos processos educativos, foram silenciadas, foram encobertas pela desigualdade social no acesso à informação e, conseqüentemente, à educação. Esse, infelizmente, não foi um caso isolado. Outros professores da minha escola e de outras instituições relataram a mesma problemática, como é o caso da praticante-docente Esther, quando afirma que:



*“Eu me senti assim um pouco impotente com relação ao isolamento e as práticas educativas porque eu não tinha muita resposta dos alunos, poucos alunos enviavam os trabalhos, no máximo 4 alunos enviavam as atividades de 28. [...] estava vendo que muitos não tinham o acesso, ou não tinham acesso à internet, a um dispositivo, ao celular, computador, a resposta foi pouca dos alunos.”*



**Praticante-  
docente Esther**

Além disso, às crianças com as quais consegui obter interação frequente, inicialmente relatam dificuldades quanto ao acesso constante às plataformas, desafios quanto ao auxílio de pais e responsáveis no ensino das atividades pedagógicas e a presença de poucos dispositivos tecnológicos que atendam a todos da residência.

Outro ponto importante de ser ressaltado é a dificuldade quanto à assimilação dos conteúdos pedagógicos por parte dos familiares que acompanham as crianças em suas casas. Como foi possível observar no relatório de acesso e participação da minha turma, alguns(as) responsáveis destacam esse desafio de auxílio nas atividades enviadas pela escola, por não obterem tal conhecimento e, também, por fatores extras como: a presença de muitas crianças em casa, o tempo de auxílio individual a cada um, conciliar o tempo de trabalho com o tempo dos afazeres domésticos, das atividades de cada criança e a falta de espaço no próprio lar, destinado especificamente aos estudos.

A praticante-docente Priscila relata também essa questão em sua narrativa, quando afirma que, na proximidade com os responsáveis por meio das ambiências *online*, “foi possível observar as dificuldades de muitos deles devido à falta de tempo e conhecimento para ajudar seus filhos com os deveres em casa” (PRISCILA, 2021). Nesse sentido, emerge a fala da praticante-responsável Jacira: “eu não sei explicar o dever a ela (filha) e não tenho tempo pra isso, o que me deixa triste” (JACIRA, 2020).

Dessa forma, na tentativa de subverter essas problemáticas do distanciamento físico imposto nesse momento de pandemia, procuramos refletir sobre os usos que fazíamos das tecnologias e em como elas poderiam estar a nosso favor nessas possibilidades educativas formacionais. Do mesmo modo, observando as questões das ausências, dos silêncios e da desigualdade no acesso, temos por objetivo tomar essa causa como luta de que todos devem ter o direito assegurado aos meios de comunicação e informação que hoje temos convicção que viabilizam os diferentes processos de ‘*serestar*’ na sociedade contemporânea.

### 3.4 Os usos das tecnologias na periferia em tempos pandêmicos

Diante da necessidade de não paralisar os processos educativos, tão necessários para a redução das desigualdades, governos, escolas, professores, alunos e sociedade de todos os países buscam soluções para manter as relações de ‘*aprendizagemensino*’, e as práticas a distância, por meio das tecnologias, emergem com maior intensidade para dar conta do cenário vigente, não obstante as questões da baixa infraestrutura de conexão e acesso às tecnologias por grande parte da população mundial<sup>147</sup>.

Esse percurso de luta é uma necessidade ontológica do ser humano, que ao longo da História se depara com situações que exigem que nos coloquemos a frente das limitações que se impõe, através de a partir de uma esperança em ato, no embate que desarvora, que mobiliza, visto que todos temos por vocação a humanização, que é o ‘Ser mais’ (FREIRE, P., 2014). Então, como perpetuar as relações do ‘*aprenderensinar*’ mobilizados pela esperança? São diversos os trabalhos educativos relatados e demonstrados nesse momento por meio das interações no ciberespaço, possibilitadas pelo digital em rede e plataformas digitais, confirmadas no esforço dos docentes de que é preciso perpetuar as relações frente às adversidades.

Em nossa escola, refletimos sobre como manter esses contatos e as relações já estabelecidas mediante o uso das tecnologias em rede, entendendo-as como dispositivos que potencializam os processos comunicacionais e formativos, ultrapassando a visão simplista de que são meros artefatos que acionamos. Corroborando com Santos E. (2019), defendemos que não somente o computador, mas as demais tecnologias digitais em rede, mais que ferramentas para transmitir e difundir informações digitalizadas [...] são máquinas semânticas, que permitem a autoria de sons, textos, imagens, mixagem, multimídia, leituras e escrituras, narrativas, autorias. Desse modo, precisamos nos inspirar e desenvolver em nossas práticas educativas e de pesquisa “atos de currículos” que lancem mão do computador [tecnologias] como “instrumento [artefatos] cultural (culturais)[is] de aprendizagem. (*Entre colchetes, palavras acrescentadas*)

Nesse viés, compreender os usos que fazemos das tecnologias, as crenças e os valores que as envolvem, nos possibilitam um melhor entendimento do mundo (ALVES, 2004), indo além de simples papel mediador, do mesmo modo que afirma Certeau (2013), de que os ‘usos’ que fazemos de artefatos tecnológicos ou culturais são mais importantes que os

---

<sup>147</sup>Segundo estudo da ONU (2019), 3,6 bilhões de pessoas ainda estão excluídas da comunicação online – Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2019/11/1693711>. Acesso em: 28 mai. 2021.

artefatos em si. Dessa forma, pensar no ciberespaço como lugar de cocriação, diversidade de vozes e corpos que reivindicam a veracidade é reafirmar o fato de que a “*Internet* é habitada por seres humanos que produzem, se autorizam e constituem comunidades e redes sociais por e com as mediações das tecnologias digitais em rede” (SANTOS, E., 2019, p. 30).

Desse modo, cada docente, a partir das situações de acesso observadas em suas turmas, procurou manter esse contato, junto com o apoio da direção e coordenação escolar. O primeiro ponto refletido foi de que era preciso elaborar atividades que pudessem ser observadas por uma pequena tela, pelo fato de a maioria relatar que o dispositivo tecnológico mais presente nas residências é o aparelho celular (*smartphones*). Vale ressaltar que para os alunos que tinham pouco ou nenhum acesso, foram disponibilizadas apostilas físicas nas escolas para que se perpetuasse uma mínima relação.

Foi preciso também refletir sobre o aumento na disponibilidade horária como docente para tirar dúvidas, conversar, estar presente na vida dos alunos(as) para o que precisassem, concebendo os princípios da educação *online* (Santos, E. 2019), na percepção de que era preciso ir além do currículo oficial. Era preciso ir adiante aos modos de pensar hegemônicos (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019) nos conectando em horários diversos durante o dia para viabilizar a interatividade. As respostas às atividades propostas eram validadas por meio de áudios, vídeos, imagens, conversas, em palavras, que muito além de contemplarem o conteúdo trabalhado, evidenciaram a necessidade de expressar sentimentos e emoções pelo momento vivido.

Como docentes de uma escola da rede pública de ensino, foi preciso nos guiar pelo currículo oficial para pensar nossas propostas pedagógicas e habilidades que queríamos desenvolver com nossos discentes, pensando em estratégias possíveis de atuação nas plataformas digitais instituídas, pertencentes às empresas que dominam na atualidade o sistema digital. Na tela de nossos celulares, observamos os aplicativos dessas empresas e nos utilizamos deles a todo momento, para as diferentes atividades cotidianas.

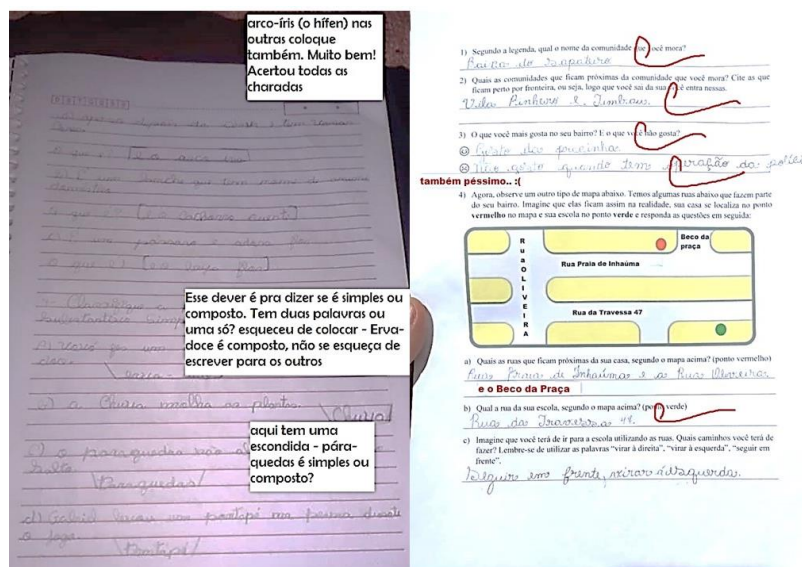
Em tempos de pandemia, foi possível notar ainda mais a potência dessas plataformas e a influência que exercem sobre nós. Nesse sentido, Lemos (2021, p. 39) destaca que hoje temos três tipos principais de trabalhadores: “1- aqueles que trabalham pelas plataformas, como Uber, (motoristas, entregadores, proprietários de imóveis); 2- os que trabalham nas plataformas, empregados nas grandes empresas (ex.: *Facebook, Amazon*); 3- os que oferecem serviços por intermédio das plataformas”, que são os profissionais liberais que se utilizam desses ciberespaços para adquirir clientes, divulgar o trabalho que realizam nas redes sociais.

Ainda, segundo o autor, atualmente é raro encontrar alguma forma de trabalho que não passe pelo uso das plataformas digitais (LEMOS, 2021).

Em nossa escola, percebemos a potencialidade dessas plataformas como forma única de contato nesse momento extraordinário. As estratégias de ação pedagógica foram pensadas da seguinte forma: a cada início de semana, elaborávamos o planejamento conjunto das atividades, por segmento (1º a 6º ano), a serem desenvolvidas naqueles 5 dias letivos semanais. Cada docente do segmento ficou responsável por uma disciplina e em conjunto pensávamos um tema relacionado ao currículo e as habilidades a serem trabalhadas no bimestre, relacionando os conteúdos, de forma interdisciplinar. Assim, a cada dia, enviávamos as atividades elaboradas nos grupos de nossas turmas (*WhatsApp*), postávamos no aplicativo *Google Classroom* (instituído pela escola) e no aplicativo *Teams* (da plataforma Microsoft – instituída pela SME).

Esse planejamento incluía documentos feitos no *Word* e PDF, vídeos do *Youtube*, jogos, desenhos e imagens. Os alunos, em maioria junto com seus responsáveis, acessavam esses aplicativos e realizavam os trabalhos a cada dia, seja por meio da impressão das folhas de atividade ou observando pelas telinhas e respondendo no caderno, nos enviando as imagens das atividades feitas, em seguida. Nós, docentes, respondíamos as dúvidas pelo *WhatsApp* em conversas escritas ou por meio de áudios, ligações e vídeos explicativos, enviando as devolutivas das atividades corrigidas por meio do aplicativo *Paint* que possibilita editar imagens, como podemos ver nos exemplos, a seguir (Figura 30, a seguir):

Figura 30– Exemplos de atividades corrigidas no aplicativo *Paint*



Fonte: Acervo da autora, 2020.

Pelo *WhatsApp* foi possível realizar atividades remotas, em que enviamos as atividades e ficamos no aguardo das devolutivas, ou seja, processo que acontece de forma assíncrona. Porém, em conversa com os(as) responsáveis, refletimos da necessidade de outras possibilidades que fossem mais potentes para auxiliá-los na realização das atividades. Assim, percebi a viabilidade de iniciar encontros síncronos, via aplicativo *Zoom*, pertencente à empresa *Zoom Video Communications*, na percepção de que podíamos ir além das plataformas instituídas e nos encontrar em meio a esse afastamento tão doloroso.

Já nos encontros dos grupos de pesquisa, percebíamos a potência desses dispositivos em tempos de pandemia. Santos, E. (2022) destaca a importância do fenômeno das *lives*, quando afirma que:

*lives* são expressões de conteúdo e conversas *online* e não podem ser “reduzidas” a recursos didáticos meramente instrucionais. Minha experiência com as *lives* de maio revelou que a comunicação síncrona das *lives* promoveu a alegria dos encontros e sobretudo o prazer do aprender no “estar junto virtual”. As pessoas se alegram com o aprender em tempo real e se alegram bem mais com os encontros. Os *chats* das *lives* são verdadeiros encontros de amigos geograficamente dispersos. Além disso, sentimentos de pertença também são revelados quando as pessoas se identificam também pelos pertencimentos institucionais.

Vale ressaltar, pensando com Alves (2008), que refletimos essas redes como ‘*espaçostempos*’ de criação e circulação de conhecimentos e ‘*fazeressaberes*’, procurando, assim, materializar essas ambiências através do ciberespaço para tornar esse contato mais efetivo e presente

Devido à facilidade de ter adquirido uma conta nessa plataforma, organizei com os responsáveis e com a escola um período de teste, que ocorreu durante os meses de junho e julho de 2020, duas vezes na semana ao longo de uma hora por dia, tempo estabelecido pelos responsáveis pelo fato do uso da *Internet* e o tempo de dados móveis que possuem, além dos que tinham condições de deixar um dispositivo tecnológico com a criança durante esse tempo. Nesses encontros, 13 discentes conseguiram participar sendo 9 com maior assiduidade (Figura 31). No horário estabelecido, conseguimos tirar dúvidas sobre os conteúdos, conversar sobre temas cotidianos e realizar atividades com compartilhamento de tela.

Figura 31– Encontros síncronos pelo aplicativo *Zoom*



Fonte: Acervo da autora, 2020.

Não podemos deixar de ressaltar as ausências nessas ambiências *online* que forjamos, visto que foram muito impactantes. Com um terço apenas da turma oficial compartilhando desses momentos, não pude deixar de me sentir mobilizada a compreender esses silêncios e os motivos que os envolvem. Compartilhamos, nesse sentido, dos sentimentos de Machado, Do Carmo Morais e Toja (2020) quando afirmam da importância de problematizar essas questões da desigualdade no acesso, destacando que a “internet e os meios de acesso precisam estar inseridos nas políticas públicas de educação, necessárias para qualquer possibilidade de conversa acerca do tema” (MACHADO, DO CARMO MORAIS E TOJA, 2020, p. 163), potencializando os usos que fazemos dos artefatos que viabilizam a existência dessas redes que conectam a todos.

Como *‘professorapesquisadora’* percebo a relevância desses momentos para o *‘fazerpensar’* a docência em novos *‘espaçostempos’* de atuação pedagógica e afetiva. Nesse sentido, é preciso repensar nossos modos de investigação por uma “perspectiva menos centralizadora, mais interativa e horizontal”, entendendo “a formação como processo em que o docente constrói o seu caminhar” e “pelo seu fazer fazendo-se, se apresenta como um ato dinâmico de vivências subjetivas, percepções, opiniões e singularidades criadoras coletivas” (SANTOS, E.; RIBEIRO, M.; SANTOS, R.; 2018, p. 42). Nesse percurso, o conceito de *‘formação’* carrega sentidos que envolvem nossas vivências e o que refletimos a partir desses acontecimentos que nos formam e formam o outro.

Para tanto, esses sentimentos de pertencimento, do estar junto, perpassam não somente a viabilidade dos *‘fazeressaberes’* pedagógicos, mas, principalmente, as relações de afeto que

se entrelaçam às possibilidades educativas. Assim, no item a seguir, buscaremos demonstrar a importância que as relações de afeto tiveram no campo da educação a ponto de se tornarem termos indissociáveis, não somente nesses momentos de pandemia, tempos que apenas nos afloraram ainda mais a importância de mantermos relações sob esses princípios, subvertendo as ausências.

### 3.5 Melodias de educação e afeto: notas indissociáveis em uma canção

*“Tudo, tudo, tudo que ‘nóis’ têm é ‘nóis’ [...]”*

*Cale o cansaço, refaça o laço  
Ofereça um abraço quente  
A música é só uma semente  
Um sorriso ainda é a única língua que todos entende”*

*(Emicida<sup>148</sup> – Principia)*

Como sentimos falta de andar de mãos dadas na rua, ver um amigo do outro lado da calçada e atravessar para abraçá-lo, marcar um famoso ‘rolezinho’ e até mesmo aquele encontro divertido com a família. Ao compor essa canção, Emicida trata do amor como paradigma essencial para a transformação social, como a essência das nossas relações sem o qual não conseguimos viver. É energia vital, constituída a partir do humano, desse ser racional que procura em seus cotidianos entrelaçar em abraços e afeto o amor que envolve a todos nós.

Realmente “tudo que nós tem é nós”, posto que sem o outro não há viabilidade para nossa própria existência. Somos alguma coisa porque temos um outro ser ao lado que possibilita nossa existência, na reflexão de que somos diferentes desse outro nos caminhos que percorremos e, ao mesmo tempo, semelhantes, no sentido da vida que nos constitui. E, sem as correlações sociais, deixamos de existir, em todas as necessidades fundamentais que temos.

A educação, em sua abrangência, é um campo que abarca as relações humanas, nos atos de ‘*aprenderensinar*’, que envolve a responsabilidade ética e política daquele que ensina, e acima de tudo, é um ato de amor e coragem, como diria Paulo Freire. O amor nesse processo é fundamental posto que nos coloca como somos, e nesse percurso ético, nos afirma

---

<sup>148</sup>Leandro Roque de Oliveira (São Paulo, 17 de agosto de 1985), mais conhecido pelo nome artístico Emicida, é um rapper, cantor, letrista e compositor brasileiro. É considerado uma das maiores revelações do hip hop do Brasil da década de 2000. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Emicida>. Acesso em: 31 mai. 2022.

inconclusos, necessitados do outro, e ao mesmo tempo, incitados a não aceitar os determinismos, buscando ir além. Freire, P. (2015a, p. 52) diria ainda da beleza de ser homem ou mulher, de ser gente, pelo fato de que

não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é determinada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade.

E nessa responsabilidade de manter nossos abraços e afetos, nos sentimos mobilizamos como docentes, profissionais do campo da educação, a manter vivas nossas relações em tempos de pandemia. A fazer com que permaneçam acesas as chamas da leitura, da escrita, da lógica, das ciências, do *‘aprenderensinar’*, do ato de *‘dizer a sua palavra’*, a mobilizar nossos afetos. Nesse percurso, não é possível pensar o sujeito de forma dicotômica, dividida, isolada, razão versus emoção visto que, como já discorremos, a realidade é complexa e multidimensional. Somos sujeitos integrais, com diversos aspectos a serem estimulados e valorizados.

É preciso observar o ser humano e sociedade como unidades complexas, a partir de abordagens contextualizadas, rompendo com o pensamento cartesiano que separa os sentidos, por meio de uma reforma do pensamento, de repensar os modos de fazer ciência. Morin (2014) nos faz refletir, nesse viés, que a compreensão dos saberes humanos nesse modelo disciplinador de fazer ciência fragmenta o conhecimento, a noção integral do homem/mulher. Para tanto, é preciso refletir esses múltiplos aspectos de forma complexa, na concepção de que “somos seres, simultaneamente, cósmicos, físicos, biológicos, culturais, cerebrais, espirituais [...]”, filhos de um cosmos do qual permanecemos afastados e secretamente íntimos (MORIN, 2014, p. 38).

Desse modo, procuramos refletir os sujeitos em sua integralidade, trazendo neologismos que expressam com maior clareza os entrelaçamentos que desejamos trazer, em palavras que se entrelaçam em sentidos e significados.



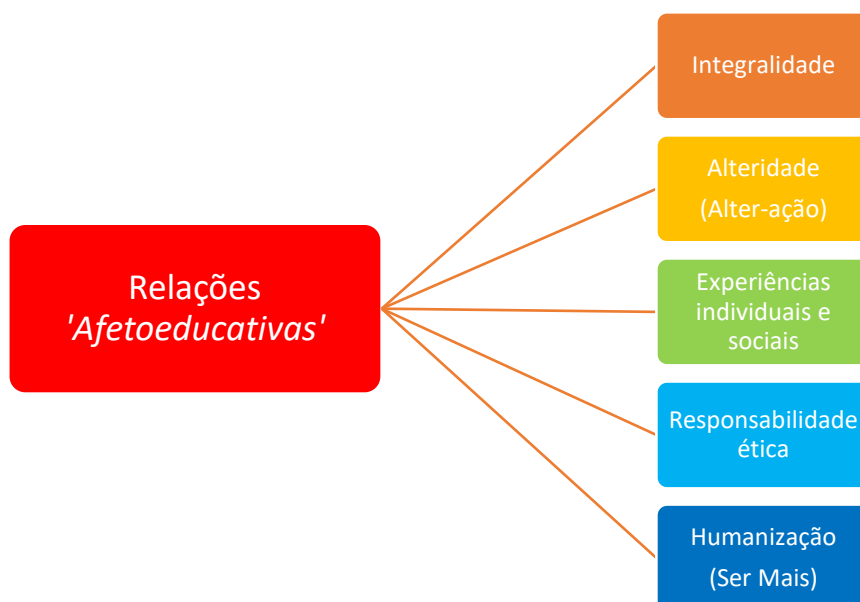
### 3.5.1 O conceito de Relações 'Afetoeducativas'

Ao longo da escrita desse texto, percebemos que o afeto sempre esteve conectado às relações educativas, em todas as instâncias, desde a itinerância desta 'professorapesquisadora' e, de forma mais contundente, em suas leituras e experiências, assim como em seu posicionamento metodológico, nas narrativas e conversas com praticantes, o que nos apontaram para a importância de buscarmos um conceito para as relações 'afetoeducativas' estabelecidas em nossa pesquisa.

No entanto, nas principais plataformas de pesquisa acadêmica como *Google Acadêmico e Scielo*, não encontramos o uso deste termo da forma como o entendemos e desejamos grafar, o que ressalta a relevância dessa conceituação. Desse modo, não o trazemos somente no campo das noções subsunçoras, nos achados da pesquisa, (categorias analíticas que serão detalhadas mais adiante) visto a importância que adquiriu nesse processo investigativo, assumindo papel central nos sentidos e significados que desvelamos ao longo desse caminho, e que, acreditamos, possui a potência que pensamos ter na pesquisa que aqui se apresenta.

Nesse sentido, elaboramos esta concepção a partir das relações que fizemos entre as dimensões *psicológica* (Wallon), *filosófica* (Espinosa) e *educativa* (Freire) e os entrelaçamentos da pesquisa, constituindo o mapa mental, a seguir (Gráfico 2), para facilitar a compreensão do(a) leitor(a), e das noções fundamentais que achamos imprescindíveis de associar ao termo:

Gráfico2 –Noções fundamentais das relações 'afetoeducativas'



Fonte: A autora, 2022.

Portanto, destacamos que Relações '*Afetoeducativas*' são as relações que, movidas pelo sentimento de alteridade, compreendem o ser nas suas experiências individuais e sociais, por uma perspectiva integral, em que se assume um compromisso ético com o outro, na busca mútua da humanização.

E assim, finalizamos este capítulo, trazendo a importância das relações tecidas nesses tempos de pandemia e para além, no sentido de que é preciso perpetuar essas relações permeadas de afeto a todo momento. Além disso, destacamos as problemáticas da desigualdade do acesso, procurando subverter as ausências por meio dos usos das tecnologias digitais em rede. Nesse percurso foi preciso pensar em '*prácticasteorias*' que permitissem essas trocas, encontros, conversas, em que fosse possível continuar cantando juntos nossas melodias do '*aprenderensinar*' de forma colaborativa e coletiva. No próximo capítulo, trataremos as nossas noções subsunçoras, os achados dessa pesquisa, nossas marcas de autoria, a partir de tudo que tecemos até aqui.

Foi preciso pensarmos juntos em possibilidades educativas, sabendo que “um mais um é sempre mais que dois”, juntando nossas forças, recriando o paraíso agora “para merecer quem vem depois”. Trazemos a referência da música “Sal da Terra”<sup>149</sup>, posto que nossas ações docentes procuram, acima de tudo, na boniteza do amor e afeto nas relações educativas, nossa busca por deixar fluir, deixar nascer, deixar crescer o que há de melhor na sociedade.

---

<sup>149</sup>O Sal da Terra, música de Beto Guedes e Lô Borges. Letra na íntegra disponível em: <https://www.lettras.mus.br/beto-guedes/44544/>. Acesso em: 30 mai. 2022.

#### 4.A 'BONITEZA' DAS NOÇÕES SUBSUNÇORAS: CARACTERÍSTICAS SONORAS DE AUTORIA NA COMPOSIÇÃO

*Sonhos a gente acalenta  
Bandeiras, a fé sustenta  
Hasteada ao vento da dor*

*Meus pés descalços  
Caminham para chegar  
Ao porto seguro do amor*

*Luzes clareiam, futuro que surge  
Nas sombras do presente escuro*

*Frutos a gente espera na boa colheita  
Que está para chegar*

*Na esperançosa brisa da manhã  
E do fecundo seio terra irmã*

*Sonhos reais mais que tudo irão  
Transformar este mundo tristonho*

*Construindo com suor e com fé  
Na igualdade, a fraternidade*

*No céu o esperado paraíso  
A liberdade do nosso sorrir...!*

*Sonhos a gente acalenta  
Bandeiras, a fé sustenta  
Hasteada ao vento da dor*

*Meus pés descalços  
Caminham para chegar  
Ao porto seguro do amor*

***Sonhos a gente acalenta - Letra: Nilton São Thiago / Harmonia: Sérgio Guimarães***

Sonhos... O que seríamos sem eles? Passaríamos pela vida sem essa energia vital que nos move, que nos colore, que nos impulsiona adiante, querendo ser mais. Sonhar é querer, desejar mover nosso interior para fora de nós mesmos, florescendo nossa unicidade em meio ao coletivo que nos envolve, acalutando nossos corações da importância que temos diante do universo. Sim, não há nada mais potente que nossos sonhos, que podem se tornar possíveis a partir do desejo de que inspirem no outro o que há de melhor em nós. Somos o que almejamos.

O termo ‘sonho’ muitas vezes é confundido com uma ideia distante, apartada da realidade em que nos encontramos. De outro modo, é dele que parte nosso movimento vital, nossa energia de transformação do que somos para o que desejamos ser. Segundo Freire, P. (2011b, p. 126) “sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação de estar sendo mulheres e homens. Faz parte da natureza humana [...] não há mudança sem *sonho* como não há *sonho* sem esperança”, no movimento incessante do ser-menos para ‘Ser Mais’.

E dessa vontade imensa, nasce essa música, composta em poesia por aquele que tanto inspirou esses escritos até aqui, que tanto movimenta meus sonhos, meus anseios, minha energia vital pela educação e amorosidade pelas relações que são tecidas nesse percurso. Esse educador que, mesmo em outro plano, segue enviando boas inspirações, amparando e iluminando nossos caminhos para que não percamos de vista nossos propósitos. Me refiro ao meu avô Nilton, de quem não poderia deixar de trazer essa composição, marca de sua autoria, demonstração de sua vida, uma composição que nos movimenta a querer seguir os rumos de uma educação comprometida com o outro. Além de grande educador, também grande poeta!

Poesia é marca da boniteza que temos em nós, marca de nossa humanização, é autoria. Esses escritos procuram, nesse sentido, sonhar com um mundo menos feio (Freire, P., 2011b), por meio de uma práxis educativa que seja movida pelo afeto, por relações ‘*afetoeducativas*’. Dessa forma, o termo freireano ‘boniteza’ se expande do simples significado ligado à aparência para se transformar em “conceito que tem a ver com a crença de um mundo mais justo” (FREIRE, A., 2021, p. 11), posicionamento político.

Nesse sentido, este capítulo procura apresentar os achados desta pesquisa, que construímos através dos dispositivos, das informações e compreensões do campo, tendo em vista a elaboração das categorias analíticas, que estabelecemos como *noções subsunçoras* (SANTOS, E., 2005, 2019). Estas emergem da experiência de campo da pesquisa e dos entrelaçamentos teórico-metodológicos, em associações próprias que dão destaque a autoria do pesquisador.

Como destacamos no capítulo 1 desta pesquisa, as noções subsunçoras são elaboradas a partir daquilo que se torna significativo na pesquisa, que produz sentidos ao pesquisador e às elaborações que se fazem com nossos personagens conceituais. Essas categorizações fazem parte do posicionamento epistemo-metodológico ao qual decidimos optar, de refletir a partir de produções, ‘*conhecimentossignificações*’ e não de ‘dados’, que acabam por se desconectar dos entrelaçamentos que vamos compondo junto com nossos ‘*praticantespensantes*’. Ressaltamos que não coletamos dados “na medida em que

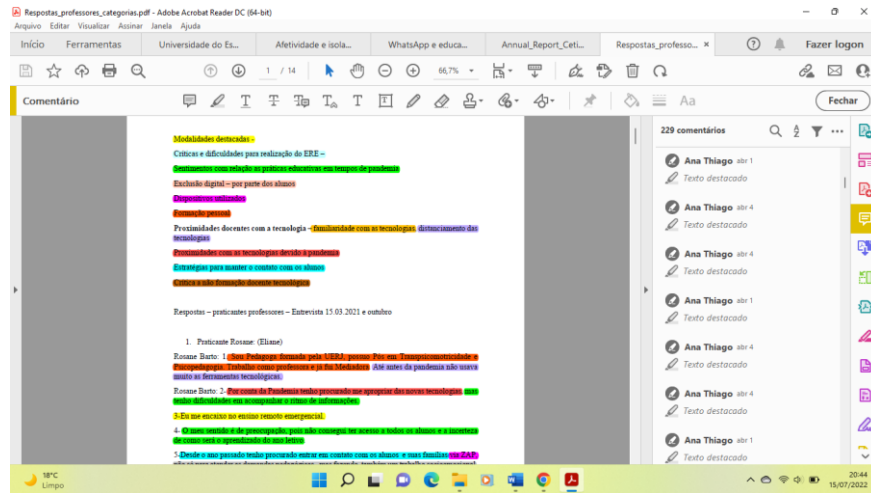
esses não surgem espontaneamente na realidade vivenciada, mas são produzidos pela ação dos pesquisadores e por sua aceitação, mais ou menos ampla, pelos praticantes” (AMARAL, 2014, p. 132).

Nessa pesquisa é importante ressaltar o papel que o coral de praticantes, com naipes de vozes diferentes, adquiriu ao longo do percurso investigativo, visto que discentes, responsáveis e docentes assumiram destaque fundamental nas reflexões e elaborações que desenvolvemos juntos. A partir da ação de revelar o cotidiano, atos de currículo foram sendo engendrados e dispositivos materiais e intelectuais (ARDOINO, 1998; SANTOS, E., 2020) acionados, ensejando novos conhecimentos e descobertas.

O processo de encontro a essas noções é percurso significativo, em que as narrativas que partem das conversas com os *‘praticantespensantes’* já são possuidoras de sentidos, e o pesquisador procura apontar caminhos, respostas às suas questões de pesquisa, atribuindo sentidos. Nesse caminho, é preciso levar em conta o processo, que se desenrola em “face da densidade de dados e acontecimentos que figuram e são subsumidas por estas noções” levando em conta “as potencialidades e provocações analíticas densas e relevantes” que “emergem no momento de estabelecer relações e/ou conexões entre as noções subsunçoras e seus elementos” (MACEDO, 2009, p. 100).

No percurso de encontro dos *‘conhecimentossignificações’* que estabelecemos, a partir dos sentidos presentes nas falas de nossos praticantes, nos utilizamos principalmente do aplicativo *Adobe Reader*, leitor de PDF, para auxiliar nesse percurso de interpretação e distinção do que teríamos por intenção trazer em nosso caminho investigativo, separando em cores distintas os sentidos e significados que se conectavam (Figura 32, adiante). Realizamos, dessa forma, uma triangulação entre as falas dos praticantes discentes-responsáveis-docentes com intuito de relacionar suas narrativas e constituir um só coral de vozes nos entrelaçamentos dessa pesquisa.

Figura 32– Interpretação dos sentidos nas narrativas dos(as) ‘*praticantespensantes*’



Fonte: *Print* da tela do computador, a autora, 2022.

Nesse contexto de aprendizagem significativa, frutos da análise e interpretação dialógica entre empiria e teoria, na relação entre campo de pesquisa e os sentidos que elaboramos, emergiram três noções subsunçoras, intituladas:

- a. A desigualdade social no acesso: os silêncios da periferia
- b. O *WhatsApp* como aplicativo viabilizador das melodias no ciberespaço
- c. Estratégias e táticas ‘*docentesdiscentes*’ para manter relações ‘*afetoeducativas*’ compostas em tempos de pandemia

Essas produções que elaboramos são o âmago da pesquisa, realizada com os ‘*praticantespensantes*’. Nas conversas e narrativas que se desdobram das vivências e, em suas interpretações, formulamos novos caminhos, acalentando sonhos que irão “transformar esse mundo tristonho” na boniteza que aspiramos.

#### 4.1 A desigualdade social no acesso: os silêncios da periferia

[...] *Avassalador, chega sem avisar*  
*Toma de assalto, atropela, vela de incendiar*  
*Arrebatador, vem de qualquer lugar*  
*Chega, nem pede licença, avança sem ponderar*  
*Aquilo bate, ilumina, invade a retina*  
*Retém o olhar, um lance, que faça na hora,*  
*Aqui e agora, futuro não há*  
*Aquilo, se pega de jeito,*  
*Te dá um sacode pra lá de além*  
*O mundo mudo, estremece, o caos acontece*

*Não poupa ninguém [...]*

*(Lenine<sup>150</sup> – Aquilo que dá no coração)*

‘Avassalador’ – não poderia haver melhor palavra para descrever as dificuldades que vivenciamos em sociedade nesses anos de 2020-2022. Nesta composição, Lenine parece tratar do amor, paixão, de sentimentos que simplesmente acontecem, sem que haja, diretamente, o controle da razão. Em tempos de pandemia, acredito que o que mais tocou nossos corações foi a saudade, fora os sentimentos de mudança, no estremecer “de um mundo mudo” - um caos que não poupou a ninguém.

O termo ‘avassalador’ remete ao sentido de algo que nos domina, subjuga, capaz de nos aniquilar por completo<sup>151</sup>, que nos obriga a ações antes não imaginadas. Os depoimentos ao redor do mundo de ‘*docentesdiscentes*’ com relação ao espaço escolar se conectam, em emoções que afloram e demonstram a importância das relações ‘*afetoeducativas*’ e o quanto sentimos falta de estarmos juntos. Este termo emerge pela primeira vez nessa pesquisa na narrativa de Ana Maria, praticante-docente da pesquisa, e nos inspira a esses entrelaçamentos:



**Praticante-  
docente Ana  
Maria**

*“Com a pandemia tudo foi muito avassalador, essas questões de fazer uso de ferramentas, de aplicativos, para entrar em contato com os alunos e tudo, começaram a surgir vários cursos, muitas demandas, e isso gerou muito desconforto em mim, e eu acredito, na maioria dos professores né, tanto por conta da demanda quanto, por exemplo, professores que nunca tiveram acesso a esses aplicativos que a gente tem tido obrigação de usar ultimamente, foi muito desafiador!” (ANA MARIA, 2021)*

A narrativa de Ana Maria, docente da periferia, nos demonstra que, na tentativa de dar conta das novas imposições, sente-se sobrecarregada e com sentimento de desconforto de não conseguir realizar as ações necessárias para manter esse contato com os alunos e viabilizar os

<sup>150</sup>Oswaldo Lenine Macedo Pimentel, mais conhecido como Lenine, é um cantor, compositor, arranjador, multi-instrumentista, letrista, ator, escritor, produtor musical, engenheiro químico, e ecologista brasileiro, ganhador de seis Grammy Latino, dois prêmios da APCA, e nove Prêmios da Música Brasileira. [Wikipédia](#). Acesso em: 14 de mai. 2021.

<sup>151</sup> Disponível em: [Avassalador - Dicio, Dicionário Online de Português](#). Acesso em: 11 ago. 2021.

processos de *'aprendizagemensino'*. Para além, a praticante apresenta defasagens presentes no percurso formativo docente, de demandas com as quais não estávamos acostumados a lidar e conviver. Assim, precisamos refletir quais as problemáticas que permeiam essas ausências em tempos de pandemia e como encontrar alternativas para esses silêncios avassaladores. É possível?

No último capítulo, apresentamos muitas questões relacionadas a essas ausências em nossa comunidade escolar e de nossa turma, em dados quantitativos e qualitativos. Esta noção subsunçora tem por intuito reforçar os *conhecimentossignificações'* já apresentados e produzir em conjunto com outras narrativas dos(as) praticantes novas categorias referentes à desigualdade do acesso, à informação e comunicação, nas periferias, entrelaçando com outras pesquisas e autores que tratam desta temática, enfatizando que essa é uma problemática a ser refletida com objetivo de pensarmos, juntos, soluções possíveis para garantia dos direitos a todas e todos.

Durante o tempo estipulado da pesquisa, realizamos conversas com nossos praticantes que apontaram para a desigualdade social no acesso, que emergiram principalmente das falas dos docentes, ao notarem a ausência de muitos de seus educandos nas práticas educativas nas ambiências *online*. Essas faltas impactaram os processos pedagógicos, afetando os resultados quali e quantitativos de cada criança com relação ao desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos programáticos. Mas, nessa pesquisa, sabemos da importância de tratar não somente de questões curriculares, mas, principalmente, das relações afetivas, que demonstraram ser o maior impacto na vida de muitos(as) estudantes da educação básica quando não acontecem, principalmente aqueles(as) inseridos(as) nas periferias.

Nesse viés, trazemos a narrativa do praticante-docente Pedro que trata do abismo ainda presente entre a escola particular e escola pública, no que concerne ao investimento destinado às tecnologias e políticas educacionais:



**Praticante-  
docente Pedro**

*“A escola está se desdobrando para conseguir alcançar as famílias, os alunos, os estudantes, mas eu fico triste de ver que existe um fosso muito grande entre a escola particular e a escola pública[...] Na escola que trabalho poucas crianças estão tendo oportunidade de estar estudando e mesmo assim é longe de ser o que era quando era o presencial em tempo integral.”*

**(PEDRO, 2021)**

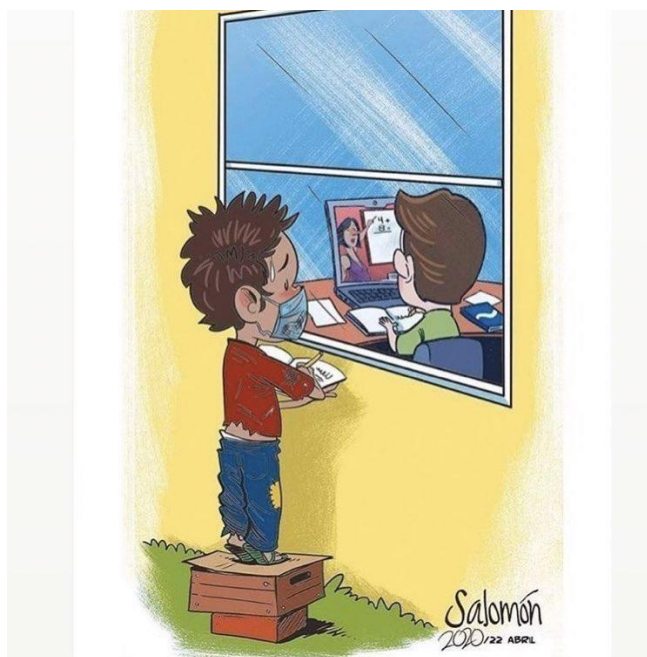


Dados importantes com relação ao acesso à *Internet* em residências apontam que 152 milhões de usuários, cerca de 81% da população, não possuem acesso adequado à conexão, e desses 70% vivem em áreas rurais, 50% possuem 60 anos ou mais e 67% pertencem as classes DE (CETIC, 2021, p. 15), evidenciando as questões do abismo digital que trazemos até aqui. Em tempos de pandemia, em que o acesso aos meios digitais se tornou de fundamental importância para permanência das diferentes atividades socioculturais, como sobrevivem aqueles que já vivenciam a desigualdade social, fazendo parte dos grupos mais vulneráveis da sociedade?

De acordo com Graciani (2014, p. 15), “[...] o conceito de exclusão encontra-se intrinsecamente vinculado à pobreza e à desigualdade social por não propiciar a efetivação da cidadania, o acesso aos direitos e à participação social, bem como o usufruto dos bens e serviços produzidos pela sociedade”. Pensar na efetivação dos direitos sociais na atualidade é compreender que vivenciamos uma sociedade marcada pela cibercultura, estruturada pelas tecnologias digitais em rede (SANTOS, E., 2019), trazendo novas implicações e pautas para as lutas que empreendemos.

As imagens abaixo destacam o impacto da exclusão digital, bastante circuladas nas ambiências *online* em tempos pandêmicos (Figuras 33 e 34, a seguir):

Figura 33– Exclusão digital (1)



Fonte: Pet Letras UFSC

Figura 34– Exclusão digital (2)



Fonte: JESUS, 2022.

Nesse sentido, corroboramos com Santos, B. (2020) que analisa a pandemia sob o viés de uma crise sociológica que apenas se evidencia, mas que é preexistente, agravando questões mundiais da desigualdade, fragilidade, vulnerabilidade humana, e que se ampliam ainda mais em países em que o abismo econômico é evidente, assim como a presença de governos antidemocráticos. Trazendo a perspectiva da sociologia das ausências, Boaventura Souza Santos nos conclama a observar as “zonas de invisibilidade” que se multiplicam a cada dia em diferentes regiões do mundo, principalmente entre populações de mulheres, trabalhadores informais, pessoas em situação de rua, moradores das áreas periféricas das cidades, refugiados, imigrantes, pessoas com deficiência, idosos, crianças, além de pessoas instituições de privação de liberdade.

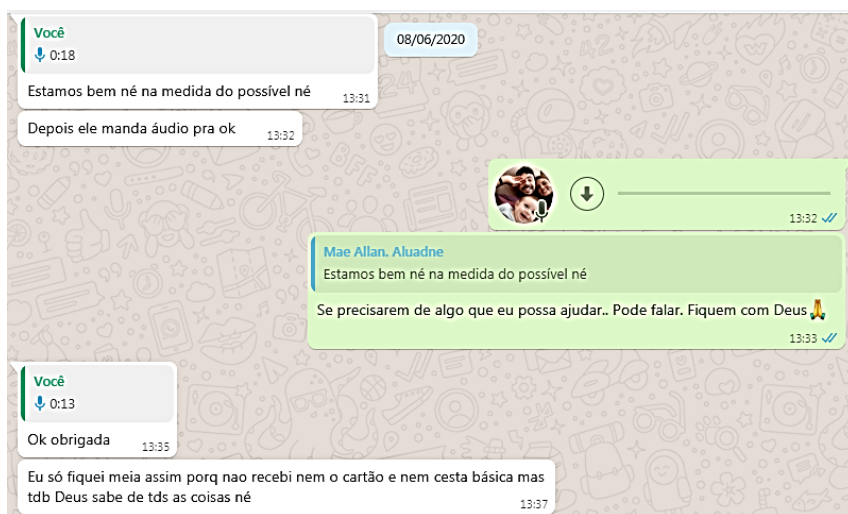
Em diálogos com responsáveis da turma, moradoras da periferia da cidade do Rio de Janeiro, foi possível atentar a essas questões das ausências de políticas governamentais efetivas que amparassem a essas minorias em momentos tão desafiadores. As praticantes-responsáveis Jacira, Ariane e Selma relataram suas experiências em conversas no aplicativo *WhatsApp* com essa ‘*professorapesquisadora*’, e que buscamos trazer aqui nesses escritos com intuito de evidenciar essas situações que, para além de números, de dados em pesquisas, se apresentam tão próximas às nossas realidades. Jacira e Selma relatam suas vivências em formato de depoimento e trazemos também o diálogo com Ariane na imagem que se intercala com essas falas, a seguir (Figura 35):



**Praticante-  
responsável**  
**Jacira**

[...] Em março de 2020 quando veio a notícia do coronavírus, que as pessoas iriam para de fazer as ‘coisa’, para de sair e se isolar, aí veio a notícia do meu trabalho que iria suspender o contrato de trabalho por um tempo e do outro lado meu marido iria continuar trabalhando normal porque o dele é essencial... mas, depois da segunda semana de março, meu marido ficou doente, [...] aí você ver o marido sofrendo e seus filhos querendo comer e você cuidando de tudo pra não acabar ou quando acabava você fala: “depois mamãe compra” e assim foi ficando até a gente ganhar umas ‘cesta’ básica da rede da maré. Mas então, depois de 20 dias meu marido melhorou e voltou ao trabalho e eu nada... foi um momento muito, muito triste! Você ficar sem ver quem você ama, acostumada a trabalhar e as crianças a ir para a escola, ver amigos, professores e nada... coisa que a gente achava que ia passar rápido, tá aí mais de um ano e as crianças sem escola [...] (JACIRA, 2020)

Figura 35– Diálogo com praticante-responsável Ariane – 08 de jun., 2020.



*“Eu só fiquei ‘meia’ assim porque não recebi o cartão e nem cesta básica, mas tudo bem, Deus sabe de todas as coisas né...”*

**Praticante-  
responsável**  
**Ariane**

Fonte: *Print* da conversa, à autora, 2020.

*[...] logo em março, que tudo aconteceu, eu fiquei trabalhando o mês, 15 dias depois eu já começava a vir para o trabalho dia sim e dia não, entendeu? E muito difícil porque o medo, o medo, querendo ou não querendo ele acabava tomando conta, o medo da gente contrair essa doença, e não ter verbas para poder manter no hospital, leitos, filhos... Eu tenho a E, tenho a minha filha Y. que tem alguns problemas respiratórios, então a gente tinha que ter cuidados redobrados, eu e meu marido. Então de dia eu trabalhava, trabalho como doméstica, e meu marido a noite como entregador. Então assim, eu faço a vez dele, ele faz a minha vez e muita das vezes ele vinha me trazer e me buscar no trabalho para eu não ter contato né, com o transporte público. E aí eu fiquei de férias, fiquei um mês em casa por causa das minhas férias antecipadas, porque foi preciso, cresceu a situação de um tal jeito que eu tive que ficar em casa e tirar as férias antecipadas e depois fiquei mais um mês, ne, fiquei abril e maio, mais ou menos em casa. E aí começam os problemas... Começam as situações de dinheiro e saúde [...]*

**(SELMA, 2020)**



**Praticante-  
responsável  
Selma**

Os relatos acima, através de expressões de sentimentos, emoções, palavras que se extravasam em potência de vida, apresentam a realidade dura que vivenciamos em nosso país, relatada por mulheres moradoras da periferia, principalmente de grandes centros urbanos. Em tempos de pandemia, essas situações se tornaram ainda mais explícitas e difíceis, redimensionando a desigualdade social e colocando a todos nós a responsabilidade de repensar nossas ‘prácticasteorias’, nossos ‘fazeressaberes’, no exercício da alteridade e da empatia.

A conversa, como “desafio instigante e provocativo que, no encontro *com* o outro, provoca-nos a viver a experiência da alteridade: pensar(se) *com* o outro” (Sampaio; Ribeiro; Souza, 2019, p. 35) possibilitou, nesse sentido, essa reflexão partilhada de compreensão dos sentimentos desse outro e da busca por soluções e caminhos que viabilizassem as vivências educativas, permeadas de afeto. Ao procurar conversar com os(as) responsáveis da turma, pude compreender que, para além das ausências de seus tutelados nas experiências pedagógicas nas ambiências *online*, estavam suas situações cotidianas, suas necessidades básicas de vida como alimentação e sustento por meio de atividades laborais.

Além disso, as praticantes Jacira e Selma trazem questões graves relacionadas ao medo da perda de entes queridos, de situações de saúde fragilizada e impacto no lar. Essa situação é possível de ser observada no relato de Jacira, quando ela coloca que: *“depois da segunda semana de março, meu marido ficou doente, muitas dores de cabeça, febre alta, dor no corpo. Ele estava com o coronavírus. Aí meu chão desabou... como isolar um pai e um marido no cômodo de uma casa pequena?”* (JACIRA, 2020), tratando das problemáticas do espaço físico em meio à quarentena.

Selma traz ainda a questão da saúde mental e física nesses tempos de aflição, no momento que destaca que após emergirem as situações de dificuldades financeiras, aparecem questões de saúde: *“[...] comecei a ter crise de ansiedade, por causa disso. Comecei a trocar o dia pela noite, passava o dia dormindo e a noite acordada. Começava a sentir sintomas de coração acelerado, batimento cardíaco forte, minha pressão começou a dar uma subida né”* (SELMA, 2020), e mesmo assim era preciso continuar a realizar suas atividades para amparar a família.

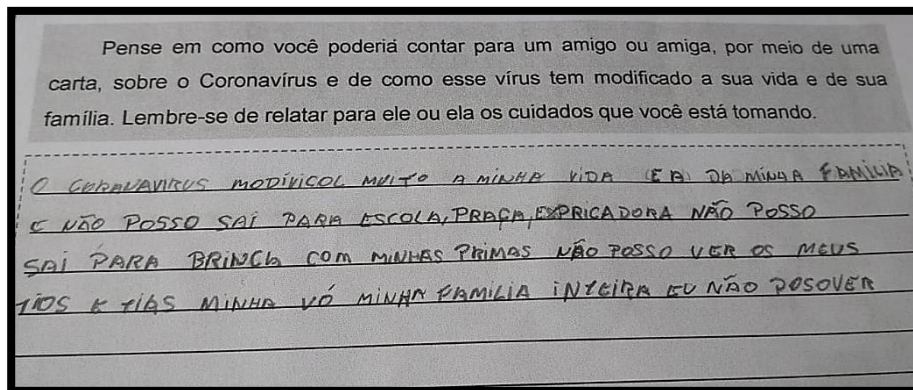
Velasques (2020) apresenta, nesse sentido, pesquisa voltada para a saúde mental na infância e seus impactos durante a pandemia da COVID-19, tratando de questões como o distanciamento físico, vulnerabilidade social e afastamento imposto do ambiente escolar. De acordo com a autora, alguns pontos principais precisam ser levados em consideração, a respeito desses impactos na saúde da infância ao redor do mundo, como: *“atenção às mudanças comportamentais que podem ser indicativas de ansiedade e depressão; observação sobre o tempo de uso de telas; e, observação sobre situações de potencial risco à criança e que possam colocá-la sob um risco maior de sofrer abuso físico”* (VELASQUES, 2020, p. 90), no intuito de pensarmos ações que amenizem esse quadro. As narrativas das praticantes-discentes Silvia e Mariana vão ao encontro dessa preocupação sobre o afastamento e o sentimento de tristeza e solidão que permeou os imaginários infantis nesse contexto pandêmico:



**Praticante-  
discente Silvia**

*“Fiquei bem triste porque eu ia parar de estudar... [...] eu não pensei que ia ter que ficar tanto tempo em casa, que ia ter que usar máscara, fiquei bem sozinha...”*

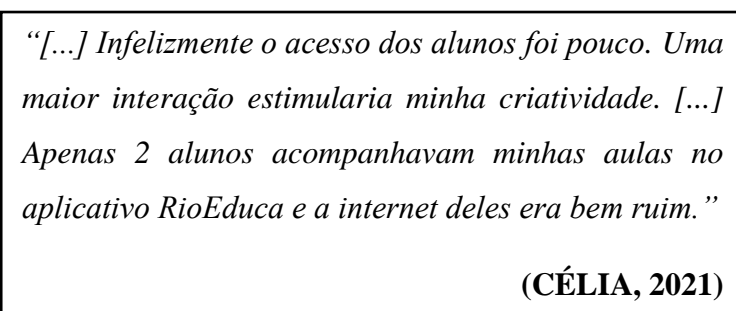
**(SILVIA, 2021)**



**Praticante-  
discente Mariana  
(2020)**

Infelizmente, essas foram narrativas presentes em outras turmas de nossa escola, assim como nas vivências de outros ‘*docentes discentes*’ na educação básica ao redor do mundo. Vale destacar que na atividade realizada a distância, referenciada acima na fala da praticante Mariana, notamos que a responsável destacou que ela se emocionou escrevendo, pelo fato de perceber, na escrita, a quantidade de ausências em sua vida nesse momento.

Para além, refletindo sobre a desigualdade no acesso e esses impactos que podíamos acompanhar (ou não), em conversa com nossos(as) praticantes-docentes, destacamos outros sentidos associados à desigualdade no acesso e exclusão digital, como trazem Célia, Marina, Tamires e Natália:



**Praticante-  
docente Célia**



**Praticante-  
docente Marina**

*“Tenho conversado apenas com um aluno, pois foi o único que foi possível.”* **(MARINA, 2021)**

*“[...] Existem muitas fragilidades no processo, os responsáveis questionam a falta de recursos, internet que não é boa para os aplicativos ou vídeos aulas, equipamentos necessários, entre outros. O acesso não chega de maneira igual para todos e a maioria relata muita dificuldade em se adaptar as plataformas utilizadas pela rede de ensino. [...] Nesse ano de 2021, me encontro com uma turma de primeiro ano, que ainda são bastante pequenos e não utilizam redes sociais sozinhos. Em um primeiro momento de vídeo me apresentando, 4 me enviaram mensagens de áudio, se apresentando também. Mas no geral acabo conversando mais com seus responsáveis. Porém não muitos, em uma turma de 32 alunos, tive contato até agora (no meu privado) de 6 responsáveis. (TAMIRES, 2021)*



**Praticante-  
docente Tamires**



**Praticante-  
docente Natalia**

*“[...] infelizmente mesmo depois de tanto comprometimento em tentar amenizar a distância entre meus alunos neste cenário pandêmico, nem que fosse através de jogos, atividades interativas, vídeos... não consegui alcançá-los devido a exclusão digital muito presente nas classes populares. Foi frustrante demais!”*

**(NATALIA, 2021)**

Essas narrativas se coadunam com outras pesquisas no campo da educação que reafirmam a problemática da desigualdade no acesso. Penna e Melo (2020) trazem as dificuldades de realização das práticas educativas nesses tempos de pandemia com enfoque na educação pública do município do Rio de Janeiro, destacando o binômio ‘inclusão-exclusão’ com maior ênfase nesse momento, “já que diversos alunos não possuem meios para ingressar nas plataformas digitais” e, mesmo assim, “estão “incluídos” no plano da educação”

(PENNA; MELO, 2020, p. 32) sem que ações tenham sido tomadas para suprir as suas demandas neste momento.

Além disso, se a responsabilidade sobre os sucessos e insucessos dos educandos nos processos educativos curriculares é colocada totalmente sobre o professor, nesses tempos de pandemia não foi diferente. A narrativa da praticante Natalia, acima, reafirma este fato, da pressão por sentir-se no encargo de atingir a todos os alunos e, diante de suas vivências desiguais, não conseguir e se frustrar. A comunidade escolar se sentiu na obrigação de trazer resoluções para as problemáticas da falta de acesso, responsabilidade que é do poder público e das políticas necessárias a serem desenvolvidas para o acesso. Desse modo, o “ensino remoto só deixou em evidência uma possível divisão de classes no ambiente escolar produzido pela desigualdade social, em que os menos favorecidos estão posicionados à margem da participação e, conseqüentemente, da valorização do ensino” (SILVA; SOUZA, 2020, p. 78).

Vale ressaltar que a prática do Ensino Remoto, conectado ainda ao termo ‘emergencial’ devido a impossibilidade de professores e estudantes frequentarem as escolas em razão da tentativa de contenção da propagação do novo coronavírus, trouxe diversas dúvidas e desafios aos docentes, que se viram na obrigatoriedade de realizar atividades sem a estrutura adequada, tanto de tecnologias quanto de formação voltada ao tema. Para além, corroboramos com Santos, E. (2020) de que o ERE não se apresentou como forma dialógica de realização das práticas educativas, sendo realizado por novos meios tecnológicos, porém, mantendo uma pedagogia diretiva.

As pesquisas do Painel TIC COVID-19 desse ano (2022) apontam, no que concerne à realização do Ensino Remoto, que “muitos usuários alegaram dificuldades para acessar conteúdos de aulas e atividades remotas” (Painel TIC COVID-19, 2022, p. 9) seja por falta de estímulo ao estudo, baixa conexão à *Internet* ou impossibilidade de contato com os professores para esclarecer dúvidas. Com relação à prática do ERE e os sentimentos docentes, a praticante-docente Ruth traz uma narrativa potente, como podemos ver a seguir:



“Além da ansiedade, fiquei bastante frustrada ao me ver obrigada a dar “aulas”, conteúdos, num momento tão difícil para todos, sabendo que os principais sujeitos da educação, as crianças, não têm acesso tecnológico, ou junto com seus responsáveis, não o dominam. Acredito que esse modo de manter o ensino não é eficaz, não produz conhecimento, e pior, acredito que aumente as desigualdades de aprendizado. Pode funcionar em outra realidade, mas com nossos alunos, sem recursos tecnológicos, com pais desempregados, em meio ao medo e a mortes, não funciona... [...]acredito que esteja desenvolvendo o Ensino Remoto Emergencial (ERE), infelizmente.” (RUTH, 2021)



**Praticante-  
docente Ruth**

Em suas obras, o professor Nelson Pretto (UFBA) já nos atenta à importância da democratização do acesso às redes, tratando a *Internet* como ‘*espaçotempo*’ que deve ser de livre acesso à todas e todos. Pretto (2017) ainda destaca que devem ser desenvolvidas políticas públicas de acesso à banda larga que tenham por objetivo fundamental “fortalecer as escolas enquanto produtoras de conhecimentos e culturas” (2017, p. 49). Para tanto, é preciso que pensemos a educação por uma perspectiva plural, *educações*, como defende o autor, a partir das realidades locais, fortalecidas nas interações que se produzem na cultura digital (PRETTO, 2017).

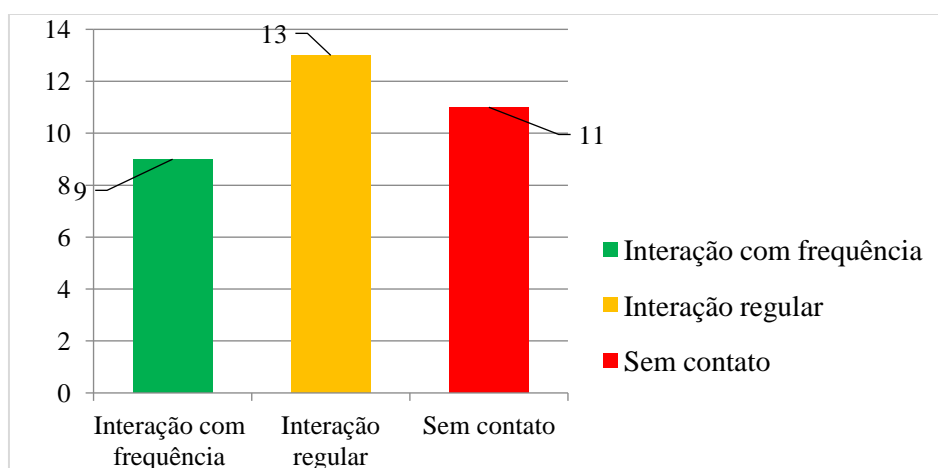
Após ler as narrativas acima e os dados quantificados pela escola no capítulo 3, podemos perceber o quão desafiador foi esse momento e os sentimentos de frustração dos(as) docentes na tentativa de manter esse contato. Vale ressaltar que, relacionando com as narrativas das praticantes-responsáveis, estamos tratando de questões vivenciadas com maior intensidade nas periferias e espaços em que a desigualdade social está presente. Natividade *et al.* (2020) afirmam que, principalmente nesse contexto em que estamos vivendo, “a internet é a principal ferramenta para que a escola reconecte o seu estudante, possibilitando a orientação técnica, pedagógica e psicológica para o acesso ao conhecimento, informação, conteúdos culturais, diversão e lazer, mitigando as repercussões do isolamento social” (NATIVIDADE *et al.*, 2020, p. 5).

Nesse sentido, estudantes da rede pública, que representam a maior parte das matrículas em escolas no nosso país, não possuem acesso de forma igual a estudantes matriculados em redes privadas de ensino, como trazem os estudos de Silva, Ziviani e Ghezz

(2019), destacando que a desigualdade se expressa quando se identifica que apenas 63,4% das escolas públicas possuem acesso à internet, enquanto nas escolas particulares a proporção é de 96%.

Como *'professorapesquisadora'* e irmã de duas crianças inseridas em escolas particulares com faixas etárias próximas as dos meus alunos, pude notar essas questões das diferenças no acesso. Sem adentrar o âmbito da qualidade do processo de *'aprendizagemensino'* em tempos de pandemia, enfatizo que, enquanto meus irmãos permaneciam tendo aulas e atividades pelas plataformas *online*, com toda a turma tendo a possibilidade de participar, minha turma obteve um terço da turma com interação frequente. Abaixo, apresento o gráfico de acesso das crianças da turma 1401, que fiz a partir da tabela no apêndice C, em que os contrastes de acesso são claramente observados (Gráfico 3):

Gráfico3 -Panorama de acesso e conectividade – turma 1401



Fonte: A autora, 2021.

Os dados quantitativos presentes no gráfico acima demonstram de forma impactante as ausências, os silêncios produzidos durante esse contexto de pandemia. Ao longo do ano de 2020, me perguntava: “onde estão essas crianças que não vejo, que não converso? Como estão? E suas famílias? O que elas têm feito?” Como angustiava meu coração não saber nada mais a respeito de cada uma, desde o fatídico dia 12 de março de 2020. Aqueles 11 pequenos, que permaneciam sem contato, que todos os dias estavam ali comigo, na troca de olhares e abraços, de uma hora para outra desapareceram da minha vida, das ambiências escolares, da convivência com seus amigos.

Não seriam esses os oprimidos da contemporaneidade? Este questionamento nos remete à concepção de uma sociedade que ainda se estrutura em bases de opressão, em que os opressores detêm o poder e direitos assegurados, em detrimento dos oprimidos, segundo

Freire, P. (2014). Nos escritos de Paulo Freire, muitos se perguntavam quem seriam os oprimidos de que ele trata. Segundo Severino (1982, p. 7) “pouco importa onde se encontra o oprimido, pouco importa sua nacionalidade: o que está em causa é a dignidade da pessoa humana, que, na opressão ou na libertação, atinge uma dimensão de universalidade”, nos fazendo refletir num sentido mais amplo da ideia, que atualmente está diretamente relacionada à falta de conectividade.

Dowbor (2020), nesse viés, traz a reflexão de que a educação em tempos atuais infelizmente está nas mãos das grandes corporações, assim como os diversos meios laborais, fazendo com que permaneçamos envoltos em mecanismos de opressão. Se, por um lado, modificamos nossos discursos e discussões voltados para uma educação libertadora, inclusiva, dialógica, ainda mantemos vivos esses mecanismos, deixando que se perpetue a exclusão e desigualdade social. Nesse viés, é imprescindível a luta por políticas públicas de acesso e formação.

Assim, sabendo desses sentimentos dolorosos, emoções avassaladoras, presentes na vida de educadores e educandos inseridos na periferia e regiões marginalizadas em todo o mundo, principalmente nesse contexto pandêmico, não poderíamos deixar de trazer essas reflexões em nosso trabalho, em que a Pedagogia do Oprimido permanece tão presente, tão atual, e nossas lutas por um mundo mais justo e igualitário são somadas às reflexões que fazemos a respeito de nossos cotidianos. Para tanto, referenciando a música que apresentamos no início deste capítulo, é preciso deixar que o **sonho** seja acalentado pelas “luzes que clareiam” no “futuro que surge, das sombras do presente escuro”, que vivo no engajamento de hoje, possibilite a vivência de um novo amanhã.

## 4.2. O *WhatsApp* como aplicativo viabilizador das melodias no ciberespaço

Figura 36 – Os usos do aplicativo *WhatsApp*



Fonte: Fotomontagem, a autora, 2021.

Como (sobre)viver, (con)viver sem o aplicativo *WhatsApp* na atualidade? Um verdadeiro desafio passar um dia inteiro sem dar aquela olhadinha nas notificações enviadas na tela do celular, realizar uma chamada de vídeo ou áudio e até mesmo deixar registrado nos *status* alguma atividade que fizemos ao longo do dia. Criado em 2009 por Brian Acton e Jan Koum, antigos funcionários da *Yahoo!*<sup>152</sup>, o aplicativo de mensagens instantâneas se tornou um sucesso em todo o mundo já dois anos após a sua criação. Em 2011, o *WhatsApp* era um dos 20 aplicativos no topo da loja de aplicativos da Apple. Foi tão baixado ao redor do mundo que em 2014 a empresa Facebook (atual Meta, Inc.) adquiriu o grupo *WhatsApp* por um valor de 16 bilhões de dólares.<sup>153</sup>

O *WhatsApp* emerge como aplicativo gratuito para *Smartphones* com a potencialidade da comunicação instantânea e, nesse sentido, se dá a criação do seu nome, uma paródia à expressão informal que se utiliza em começos de conversas, *'What's Up?'*, que em português pode significar 'E aí?', 'Como vai?'. De acordo com o site oficial do *WhatsApp* (2022)<sup>154</sup>,

<sup>152</sup> Antiga empresa de comunicações, atualmente incorporada ao grupo Altaba. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Altaba>. Acesso em: 02 jun. 2022.

<sup>153</sup> Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>. Acesso em: 02 jun. 2022.

<sup>154</sup> Disponível em: <https://www.whatsapp.com/about/>. Acesso em: 02 jun. 2022.

mais de dois bilhões de pessoas, em mais de 180 países, usam o aplicativo para manter o contato com amigos e familiares, a qualquer hora ou lugar, devido, principalmente, ao seu potencial gratuito de serviços de mensagens instantâneas e chamadas de áudio e vídeo ao redor de todo o mundo.

Para termos ideia do quanto esse aplicativo se tornou importante na atualidade, no dia 04 de outubro de 2021 as empresas Meta (*Facebook*) apresentaram pane geral em seus principais aplicativos (*Instagram, Facebook e WhatsApp*), gerando dificuldades comunicativas em todo o mundo, que passou a buscar outras formas de comunicação para manter as relações por meio das redes. Segundo o site das empresas Globo de comunicação, *G1.com*, “a falha ocorreu durante uma mudança numa estrutura que coordena o tráfego entre seus centros de dados, o que gerou um efeito cascata que interrompeu a comunicação e fez com que outros centros fossem afetados”<sup>155</sup>, trazendo ao público a certeza da importância dessas plataformas e, ao mesmo tempo, a dominação que exercem em nosso dia a dia.

Vale destacar que o *WhatsApp* ganhou ainda maior prestígio no ano de 2020<sup>156</sup>, diante do distanciamento físico e o utilizamos na tentativa de fortalecer ainda mais os laços ‘afetoeletrônicos’, devido ao seu potencial de tornar viáveis os diferentes tipos de letramentos digitais, que para além das formas escritas, abrangem imagens, áudios, vídeos, ligações instantâneas, entre outros, como observamos na Figura 36 acima, sobre os usos desse aplicativo. Importante trazer, nesse sentido, o conceito de multiletramentos que, de acordo com Rojo (2017, p. 4), são

as práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos –majoritariamente digitais, mas também impressos –, que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc.

Com as atualizações do aplicativo, novas funções são agregadas, aumentando ainda mais o potencial e usos que fazemos, como por exemplo, transmitir nossas localizações em tempo real para outra pessoa e receber localizações de outros, realizar pagamentos para outros contatos, enviar prints, documentos, acelerar o tempo dos áudios. Nesse viés, é preciso ir

---

<sup>155</sup>*WhatsApp* fora do ar: o que se sabe e o que falta esclarecer sobre a pane global – por G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2021/10/04/whatsapp-fora-do-ar-o-que-se-sabe-ate-agora.ghtml>  
Acesso em: 04 de mai. 2022.

<sup>156</sup>*WhatsApp* é o aplicativo mais usado pelos brasileiros na quarentena – por Daniel Junqueira. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2020/07/31/coronavirus/> Acesso em 29 de abr. de 2021.

além, refletindo a respeito do termo ‘letramentos digitais’, ou ‘novos letramentos’, que seria o subconjunto dos multiletramentos, trabalhado pelos autores Lankshear e Knobel como “uma nova maneira de ver e de ser no mundo contemporâneo, que prioriza a interatividade, a colaboração e a (re)distribuição do conhecimento, ao invés da hierarquia, da autoria e da posse controlada e vigiada do conhecimento” (ROJO, 2017, p. 4).

Por outro lado, não podemos deixar de refletir nos usos nocivos do aplicativo que necessita de nossos dados para realizar todas as funções aqui destacadas. Apesar de trabalhar com o protocolo de segurança chamado *Text Secure* que realiza a chamada ‘criptografia de ponta-a-ponta’, que significa que ninguém, nem mesmo a própria empresa que fez o aplicativo, pode interceptar e identificar as mensagens que os usuários trocam entre si<sup>157</sup>, para que sejam ativadas funções programadas como localização, envio de mensagens, fotos, documentos, necessariamente há a solicitação de acesso as informações pessoais do usuário.

Além disso, por ser um aplicativo de fácil acesso e gratuito, qualquer pessoa pode adquirir e utilizar como desejar, que pode envolver envio de *fake News*, principalmente em tempos de pandemia (De Barcelos *et al.*, 2020), fraudes, solicitações indevidas, crimes digitais, entre outros. Assim, com o aumento dos usos dessa interface, faz-se necessária ainda mais sua presença nas ambiências online de ‘*ensinoaprendizagem*’ que valorizem seu potencial acessível, com a presença de multiletramentos que sejam direcionados para a auto e a heteroformação (SANTOS, E., 2014), favorecendo as práticas educativas.

Assim, faz-se imprescindível refletir as ‘*prácticasteorias*’ educativas associadas aos artefatos culturais tecnológicos os quais fazemos usos. Nesse viés, em nossa pesquisa, percebemos o potencial da interface *WhatsApp* em experiências e práticas pedagógicas, corroborando com Porto, Oliveira e Chagas (2017) de que é possível pensar a utilização desse aplicativo como “espaço de ensino, aprendizagem e formação, na Cibercultura” (PORTO, OLIVEIRA E CHAGAS, 2017, p. 12).

Em tempos de pandemia, contexto vivenciado em nosso percurso investigativo, o *WhatsApp* adquire ainda mais relevância devido ao isolamento físico, fazendo com que buscássemos outras formas de manter nossas relações, principalmente por meio das conexões em rede. As praticantes-docentes Priscila e Marina apontam questões nesse sentido, em que esse aplicativo tornou viáveis as relações ‘*docentesdiscentes*’, assim como a praticante-

---

<sup>157</sup>Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2018/12/20/noticias/whatsapp-historia-dicas-e-tudo-que-voce-precisa-saber-sobre-o-app/>. Acesso em: 13 jun. 2022.

docente Ana Maria, que destaca ainda o quanto se aproximou mais das tecnologias e das redes sociais nesse momento:



**Praticante-  
docente  
Priscila**

*“Diante da dificuldade de acesso a plataformas foi criado um grupo da turma pelo WhatsApp. E lá, havia uma interação maior tanto pelos alunos quanto pelos responsáveis. Essa medida facilitou o acesso da grande maioria, mas, mesmo assim, não atingiu a todos. Dessa forma, tornou-se possível um acompanhamento mais próximo junto aos responsáveis, que não era possível através das plataformas oficiais. Com essa proximidade junto aos responsáveis foi possível observar as dificuldades de muitos deles devido à falta de tempo e conhecimento para ajudar seus filhos com os deveres em casa” (PRISCILA, 2021)*

*“Tenho conversado apenas com um aluno, pois foi o único aluno que me procurou” Como ele e a sua responsável tem dificuldades em acessar ao aplicativo de aulas, eu envio pelo WhatsApp para essa mãe.” (MARINA, 2021)*



**Praticante-  
docente Marina**



**Praticante-  
docente  
Ana Maria**

*“Antes da pandemia minha relação com as tecnologias era menos evidente do que é hoje em dia. Fazia muito uso de redes sociais, mas esse uso agora aumentou ainda mais por conta do distanciamento social, mesmo, para ficar por dentro de todas as notícias e de todas as demandas do trabalho também, que é muito compartilhado pelas redes, principalmente pelo WhatsApp, Facebook.” (ANA MARIA, 2021)*

Após a elaboração dos gráficos de acesso de cada turma, realizamos uma reunião geral com a direção e coordenação escolar refletindo a respeito das formas como estávamos conseguindo acessar nossos discentes. Nesse encontro, ocorrido em julho de 2020, obtivemos

duas percepções importantes, conclusões que chego inclusive neste trabalho e trago nessas noções subsunçoras iniciais: a primeira, foi a percepção dos impactos ocasionados pela desigualdade social do acesso aos meios comunicativos e aos dados de *Internet* móveis nas práticas educativas, e a segunda questão apontada foi que, para se obter o contato, o meio mais favorável para viabilizar a comunicação com responsáveis e discentes era o aplicativo *WhatsApp*, tanto para docentes, quanto para a própria direção.

Esse fato é percebido também a partir das informações obtidas nos questionários elaborados pela gestão escolar, respondidos pelos responsáveis<sup>158</sup>, em que eles apontam que “quando há créditos no celular, 22% conseguem acessar apenas o aplicativo do *WhatsApp*”, enfatizando que daqueles que possuem *Internet*, esse aplicativo é o único que obtém acesso no *smartphone*. Além disso, quando questionados sobre os usos de plataformas institucionais, ou seja, aqueles ciberespaços elaborados pela escola para contato com os responsáveis ou fornecidos pela secretaria municipal de educação, as respostas apontaram que “48% não acessaram o Google Acadêmico e *Teams*, sendo que 22% alegam nem ter tomado o conhecimento dessas plataformas” e que “apenas 36% acessaram o e-mail instituído pela SME que daria acesso a conteúdos programáticos educacionais”.

Essas informações vão ao encontro das falas das praticantes Priscila e Marina que, em contato maior com os familiares via *WhatsApp*, perceberam as dificuldades nesse acesso, seja pela falta de tempo ou de conhecimento de uso dessas plataformas. Em uma das conversas com a praticante-responsável Selma, percebemos esses mesmos sentidos quando ela relata que, apesar de estar participando ativamente da vida escolar da filha, há a dificuldade de uso dos aplicativos instituídos, principalmente por não compreender algumas atividades, afirmando que: “*Estamos fazendo aula nesse Rio educa (aplicativo oferecido pela SME) se não me engano, baixamos o aplicativo, assistimos aula pela televisão, mas não é a mesma coisa né...*” (SELMA, 2020).

Da mesma forma, outros(as) responsáveis que conseguiram manter o contato nesse momento conosco enviaram dúvidas a respeito do uso dos aplicativos, de como baixá-los, de como deveriam fazer para liberar espaço no celular no intuito de ter acesso às atividades, solicitaram tutoriais de uso, entre outras dúvidas. A praticante-responsável Jacira aponta esses desafios de uso dos aplicativos institucionais em conversa registrada abaixo, com esta ‘*professorapesquisadora*’ (Figura 37):

---

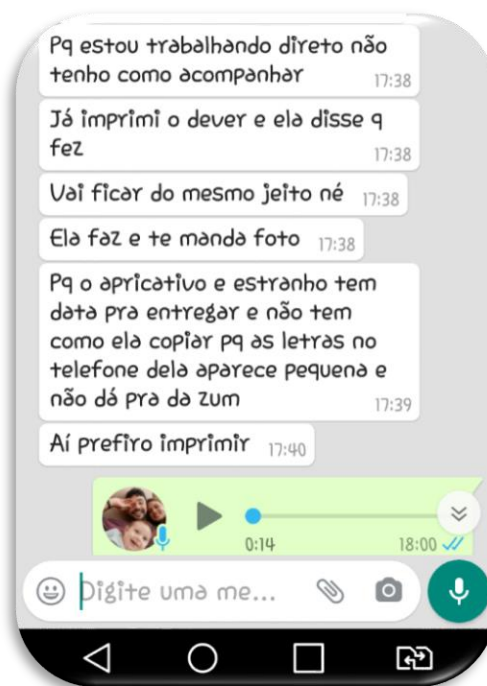
<sup>158</sup>Referências às informações obtidas nesse questionário no capítulo 3, item 3.2 dessa pesquisa.



Figura 37– Desafios de acesso às plataformas instituídas pelos responsáveis – agosto/2020



**Praticante-responsável Jacira**  
(JACIRA, 2020)



Fonte: *Print* da conversa, à autora, 2020.

Assim, a partir dessas percepções de dificuldades com os usos das plataformas institucionais, sem que houvesse um preparo maior para seus usos e formação adequada, tanto para docentes quanto para discentes e responsáveis, o aplicativo *WhatsApp* foi, sem dúvida, a melhor forma encontrada para manter nossas relações nas ambiências *online*, como podemos observar nas narrativas das praticantes-docentes da pesquisa Esther, Tamires e Helena:

*“Eu conseguia manter contato com meus alunos através do WhatsApp. Os que eu tinha o número do telefone, que estavam inscritos aqui, eu mantinha o contato, por conta dos pais, os pais que entravam em contato, por esses pais eu tinha contato com esses alunos.”* (ESTHER,



**Praticante-  
docente Esther**



**Praticante-  
docente Helena**

*“[...] o meio que eu mais utilizei foi o WhatsApp, já que a dificuldade de acesso por parte dos alunos é muito grande, e mesmo com o WhatsApp para alguns não foi possível, para alguns não foi tão frequente, mas foi o que dava para usar melhor naquele momento”*

*“Atualmente, as atividades são postadas no grupo de WhatsApp. Algumas enviamos com vídeo explicativo e/ou áudio e os responsáveis realizam junto com os alunos (a turma é de primeiro ano do fundamental e eles precisam de um apoio). Quando realizam ou tem alguma dúvida, eles vão até o privado da professora e enviam ou mandam suas dúvidas, isso tudo através do WhatsApp, que eu considero ainda o mais eficaz já que a maioria tem e utiliza”* (TAMIREZ, 2021)



**Praticante-  
docente Tamires**

Nas conversas com os(as) praticantes-docentes, 100% relatam que as relações que mantiveram nesse momento foram possíveis por meio deste aplicativo e seus usos, principalmente pelo fato de ser um canal comunicativo que, na atualidade, abrange à maioria da população. Com relação aos afetos tecidos nas ambiências *online*, Primo (2020) destaca, em sua pesquisa sobre afetividade e interação nas mídias sociais em tempos de distanciamento físico, que as conversas nas plataformas *online* tiveram um impacto emocional positivo, visto que, “através dessas práticas, os respondentes relataram se sentir: muito bem (21,2%), bem (52,4%), nem bem nem pior (22,1%), pior (4%), muito pior (0,3%)” e, para além de sentimentos positivos, “quando não está se sentindo bem, a maioria dos participantes (da pesquisa) (61%) expõe esse sentimento apenas em conversas privadas na internet”, em que o aplicativo *WhatsApp* emerge como um dos aplicativos mais utilizados (PRIMO, 2020, p. 188).

Nesse mesmo sentido, é importante ressaltar o potencial que o *WhatsApp* adquire nessa pesquisa como principal disparador das conversas e narrativas com os(as)

'*praticantespensantes*', sem os quais não seria possível realizar esses escritos, como defendemos em nossa posição epistemo-metodológica. Essa interface emerge como potência dialógica tornando viáveis as possibilidades educativas e relações permeadas de afeto. Nesse viés, ressaltamos a potencialidade que os dispositivos da pesquisa possuem nesse percurso investigativo (ARDOINO, 1998; SANTOS, E., 2020), como potencializador dos dizeres, das vozes, que entrelaçadas possibilitam o registro de narrativas digitais possíveis de serem ressignificadas e relacionadas com as inspirações epistemológicas e metodológicas que temos por intenção trazer.

Em outras pesquisas e na nossa, denotamos a importância do aplicativo *WhatsApp* com outros sentidos viabilizadores dos processos formativos, como destacam Barbosa A., Santos, E., Ribeiro (2017), das possibilidades de usos desse dispositivo como “diário on-line em um '*espaçotempo*' de produção de narrativas digitais instigadas por diálogos plurais, interatividade, colaboração e ampliação dos sentidos de si, pesquisador autoformador, e dos sentidos da/na relação com os outros sujeitos coautores” (2017, p. 236-237).

De outro modo, podemos refletir essa interface a partir de uma perspectiva de gestão em redes, de mobilização coletiva, como destacam Lapa e Girardello (2017, p. 31) quando apontam que:

o *WhatsApp Messenger* (*atual WhatsApp LLC*) aproxima grupos já formados, criando um espaço de trocas instantâneas e privadas que amplificam as possibilidades de interação, à revelia de condições espaciais e temporais. Como um espaço mais reservado e protegido, tem sido usado amplamente para aproximar pessoas em uma comunicação rápida, barata e ao alcance das mãos. Na educação, tem propiciado a quebra dos “muros” da escola, tanto levando o mundo exterior para dentro da sala de aula, como conectando estudantes e professores fora do tempo e espaço escolares.

Importante ressaltar a potência desse aplicativo na formação de grupos e dos sentimentos que circulam, de pertencimento e união. A praticante-discente Ingrid, nesse sentido, traz uma narrativa a respeito da turma como coletivo do qual sente falta, trazendo esses sentimentos de pertencimento ao grupo (COULON, 1995), e que percebe o aplicativo *WhatsApp* como viabilidade desses encontros, em tempos pandêmicos:



**Praticante-  
discente Ingrid**

*“Tia, por que a senhora não monta um grupo no WhatsApp só com os alunos da turma, sem os pais, pra gente conversar, se ligar de vídeo... Tô com saudade do pessoal!”*

**(INGRID, 2021)**

Vale ressaltar que essa proposta foi acatada por esta *‘professorapesquisadora’*, mas que infelizmente não conseguiu reunir toda a turma pelos motivos aqui anteriormente expostos, da falta de conectividade da maioria das crianças, por não possuírem um aparelho digital próprio e pelos próprios familiares não terem condições financeiras de adquirirem mais de um ou dois aparelhos por residência, além da impossibilidade de obterem dados móveis suficientes para se manterem em contato sempre que desejassem. Portanto, nosso grupo de discentes no *WhatsApp*, denominado *Turma 1401 – Bartolomeu S2*, possuía 9 integrantes discentes mais essa *‘professorapesquisadora’*. Infelizmente não conseguíamos utilizar o grupo com funções que iam além de envio de atividades pedagógicas, até pelo controle dos próprios responsáveis nos seus usos e de controle do pacote de dados.

Outro ponto importante de destacar, quando tratamos dos discentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é o processo de alfabetização que, para cada qual acontece em um tempo e de acordo com suas experiências pessoais (FREIRE, P., 2011a). Nesse cenário cultural da cibercultura, popularizado pelas mensagens instantâneas nas redes sociais e dispositivos móveis, as práticas de leitura e escrita são reconfiguradas, possibilitando novas vivências dos processos de ler e escrever (PORTO; OLIVEIRA; ALVES, A., 2017), relembrando os novos letramentos. Em uma das conversas com a praticante-discente Ana por esse aplicativo (Figura 38, adiante), ela solicita, por meio de um áudio, que eu também a responda por meio de áudios, pois facilita a sua compreensão:



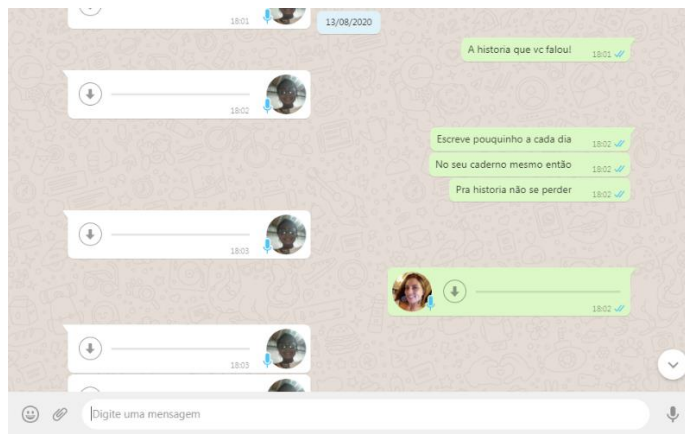
**Praticante-  
discente Ana**

*“Tia Ana, me responde por áudio, porque por escrito eu não consigo entender direito ainda...”*

**(ANA,**

Figura 38– Novas práticas de leitura e escrita pelo *WhatsApp*

→  
(Nesse ponto da conversa ela envia esse áudio, e logo em seguida respondo como ela solicitou)



Fonte: *Print* de conversa no *WhatsApp* Web, a autora, 2020.

Em seus escritos, Santana L. (2019) reafirma o potencial das práticas de multiletramentos na educação de jovens e adultos em processo de alfabetização por meio das tecnologias digitais, em especial, com o uso do *WhatsApp*. É importante ressaltar, nesse viés, a partir de novos paradigmas sobre os letramentos e suas práticas, que os aplicativos de mensagens instantâneas, como é o caso do *WhatsApp*, reconfiguram

os processos comunicacionais e as práticas de leitura e escrita passam a ser constantes e constituídas por outras características e sentidos próprias da Cibercultura, organizadas pelo hipertexto, pela produção e compartilhamentos de áudios, vídeos e imagens. Essas características evidenciam uma nova prática de letramento, constituída por elementos e práticas que são próprios da cultura digital (PORTO, OLIVEIRA e ALVES, A., 2017, p. 114)

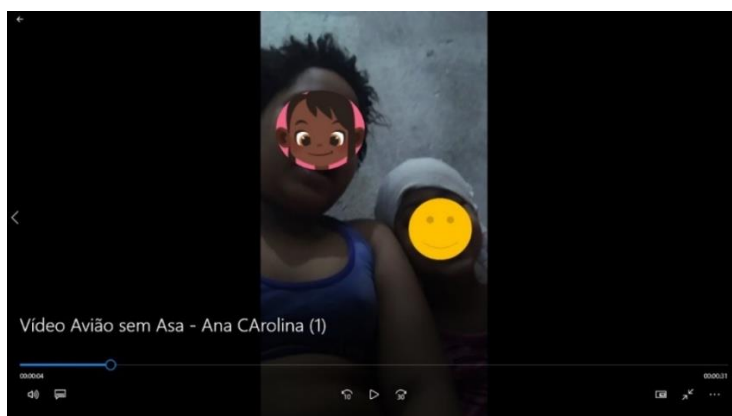
Desse modo, o aplicativo funciona como “mediador funcional de novas práticas de letramento social no processo comunicativo”, na medida em que “possibilita reconfigurações das habilidades de ler e escrever”, de modo que o “hipertexto produzido no *WhatsApp* tem a dimensão que o leitor lhe der: seu começo é onde o leitor escolhe, com um clique, a primeira tela, numa imagem, em um áudio ou vídeo; termina quando o leitor fecha o aplicativo ou ao finalizar o processo comunicativo com o interlocutor” (PORTO; OLIVEIRA; ALVES, A., 2017, p. 115), tornando viáveis as práticas educativas por meio dos novos letramentos.

Como destacamos anteriormente, a modalidade de ensino da qual mais conseguimos nos aproximar nesses tempos de pandemia, em nossa comunidade escolar, infelizmente foi o Ensino Remoto, pelo fato de enviarmos atividades e recebermos devolutivas, de forma assíncrona, devido, principalmente, a questão de não conseguirmos conciliar a disponibilidade dos responsáveis em estar presentes com seus filhos, com o tempo disponível dos professores.

Para tanto, buscamos formas de viabilizar esses contatos de forma mais ativa por parte dos discentes, aproveitando o caráter viabilizador de novos letramentos por parte do *WhatsApp*.

Em uma das atividades enviadas para as crianças relacionada à música “Fico assim sem você” dos músicos Claudinho e Bochecha, foi solicitado que as crianças escutassem a música no *YouTube* por meio do *link* enviado e depois, feita a leitura em conjunto com a escrita, realizassem as diferentes atividades propostas, conectadas com os conteúdos de cada disciplina. Eis que a praticante-discente Ana, me envia uma mensagem: *‘Tia, posso te enviar um vídeo dessa música, cantando com a minha irmã pequena? A gente já gravou a letra todinha! Agora eu só canto isso aqui em casa, depois vou fazer uma ligação de vídeo e vou cantar pra senhora!’* (ANA, 2020). É possível ver o *print* desse vídeo, na imagem a seguir (Figura 39):

Figura 39– Vídeo enviado pelo *WhatsApp* - Praticante-discente Ana



Fonte: Acervo da autora, 2020.

Nesse sentido, vale destacar o potencial afetivo e mobilizador do aplicativo *WhatsApp* para expressão de emoções que vão além de simples mensagens escritas formais. Na percepção de que não conseguiria se expressar como gostaria por meio da atividade formal de ensino, a praticante Ana se utiliza da tática (CERTEAU, 2013) do envio de vídeos e ligações instantâneas, concebendo as usabilidades desse artefato, para além das percepções docentes. De acordo com Primo (2020, p. 194) “as mídias sociais e os serviços de videoconferência permitiram que os efeitos negativos do isolamento sobre o bem-estar fossem minimizados ou controlados”, demonstrando a importância de manter o contato com o outro, olho a olho, mesmo que por meio dos dispositivos tecnológicos, nesse momento.

Dessa forma, a partir das narrativas, conversas, em seus diferentes formatos, assim como das discussões aqui apresentadas sobre as potencialidades do aplicativo *WhatsApp* e

suas possibilidades para tornar viáveis as práticas educativas, podemos afirmar que, para além dos usos formais pedagógicos, esse aplicativo foi essencial para manter as relações entre docentes-discentes-responsáveis em tempos de pandemia, devido ao seu caráter gratuito, com a presença de funções que abrangem os novos letramentos, dispositivo fundamental para essa pesquisa e mobilizador de sentidos na cibercultura.

#### 4.3 Estratégias e táticas ‘*docentesdiscentes*’ para manter composições ‘*afetoeducativas*’ em tempos de pandemia

“Desde quando mudamos *a natureza de nossas relações*, de amigos de longa data para a entrega amorosa, nos idos de 1987, Paulo gostava de me dizer, de maneira particular ao telefone, sempre que nos falávamos: “Como vai a *minha boniteza*?”

Com essa palavra, Paulo não queria dizer apenas que me achava bonita, mas, sobretudo, queria expor seu agrado com relação aos meus gestos, meu andar (desengonçado...), minha escuta, meus carinhos, minha cumplicidade, meu companheirismo.

*Boniteza* na obra de Paulo não é, pois, uma simples palavra, mas a palavra que primeiramente sedimentou sentimentos, emoções e valores entre nós dois, substantivou o nosso amor. Em segunda instância, ela é também a substantivação intrínseca dela mesma como conceito freireano, pois Paulo elevou-a ao patamar mais alto do conhecimento.”

(Ana Maria Araújo Freire, 2021)

O relato de Nita Freire, como prefere de ser chamada, demonstra em palavras tão tocantes o lado humano de Paulo Freire, sua práxis como ser integral, íntegro, amoroso, que nas coisas mais simples sempre buscou a ‘boniteza’ nas situações cotidianas. Em seus escritos, trata desse termo como a abertura real ao outro, em uma busca de compreender suas ações, palavras, gestos, olhares, por meio de uma escuta implicada, valorizando as melhores possibilidades de cada um(a). Boniteza é sonho, é a vida em sua pureza e beleza, é poesia, encontro. Boniteza é amor...!

E, nesses tempos de distanciamento físico, sentimos mais do que nunca a falta desse outro, dos nossos cotidianos, vivências compartilhadas nos diferentes ‘*espaçostempos*’ que nos inserimos. Sentimos falta dos familiares, amigos, colegas de trabalho, pessoas por quem

sempre passamos nas ruas e até dos estranhos que ainda iríamos conhecer. Sentimos a falta que o outro ser humano produz em nós, que é própria boniteza de **ser** humano, humanizar-se.

Nesse viés, essa noção subsunçora tem por intuito apresentar os entrelaçamentos que compusemos para tornar viáveis as relações *'afetoeducativas'* em tempos de pandemia, por meio de estratégias e táticas *'docentesdiscentes'* que procuraram subverter o distanciamento físico, aflorando diferentes emoções e sentimentos em um momento tão desafiador. A partir das concepções de Certeau (2013), acreditamos ser oportuno reforçar e distinguir os conceitos de estratégias e táticas, em que denomina estratégia como:

o cálculo de relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável em um 'ambiente'. Ele postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A racionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico. (CERTEAU, 2013, p. 46)

Por outro lado, ao refletir sobre a ideia de 'tática' afirma que é

um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O 'próprio' é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não lugar, a tática depende do tempo, vigiando para 'captar no voo' possibilidades de ganho. Tem sempre que jogar com os acontecimentos para os transformar em 'ocasiões'. (CERTEAU, 2013, p. 47)

Nesse viés, refletimos as estratégias a partir de um lugar de poder instituído, quando isolamos o sujeito de um ambiente e pensamos suas ações de forma exterior, distinta ao que vivencia em seu redor. É um cálculo, reflexão, pensamento que só é possível quando extrai o ser de seus *'espaçostempos'*. A tática, por outro lado, são as engenhosidades, as 'artes de fazer', maneiras de pensar, em que as ações do sujeito não são dissociadas do ambiente em que se insere.

Podemos pensar exemplos, a partir dessas definições, em nossa prática, nas narrativas e conversas com nossos *'praticantespensantes'*, assim como nas outras tantas relações *'docentesdiscentes'* vivenciadas em tempos de pandemia em outros *'espaçostempos'*. Ao refletir ações de *'aprendizagemensino'* viabilizadas por um currículo já imposto, nós, docentes e gestão escolar, apenas nos alinhávamos às estratégias e não às táticas, pelo fato de que, muitas vezes, extraímos esses sujeitos-praticantes de seus *'espaçostempos'*, não por insensibilidade, mas pela vontade de tornar as *'prácticasteorias'* viáveis nesse percurso educativo, como destacam as praticantes-docentes Bruna e Helena:





**Praticante-  
docente**  
**Bruna**

*“Durante esse momento, gravei vídeos, áudios, mandava atividades duas vezes por semanas via WhatsApp, fazia regularmente, videochamadas, ligações, mandava mensagens para os responsáveis, sempre tentando diminuir o impacto do nosso distanciamento físico.” (BRUNA, 2021)*

*“Sentia muita falta do convívio, dos abraços, dos penteados que minhas alunas faziam, das histórias deles, da vida, de conviver com as famílias... E como artista, né, o professor deve ir até onde o povo está, seus alunos, então quebrei a cabeça no computador, comecei a estudar, pesquisar e tentar fazer, aprendendo na prática. Corri atrás, para que tudo pudesse chegar da melhor maneira forma para eles, para que o aprendizado não parasse, e principalmente para que eles se sentissem acolhidos, confortados naquele momento, para que eles sentissem que, de certa forma, a escola estava ali.” (HELENA, 2021)*



**Praticante-docente**  
**Helena**

Em seus relatos, para além de buscar realizar práticas pedagógicas e sentimento de não realização do trabalho profissional como professoras, as praticantes-docentes descrevem seus sentimentos com relação ao distanciamento físico e afastamento das relações ‘afetoaducativas’ que tecemos juntos no âmbito escolar, buscando, assim, as ambiências *online* para compor novas melodias e amenizar a saudade, acolhendo e confortando seus discentes nesse momento.

Vivenciando essas mesmas emoções de formas diversas, discentes ao redor do mundo buscaram táticas para subverter a ordem e encontrar formas de se manter conectado, no intuito de não paralisar seus percursos educativos. A imagem abaixo (Figura 40, a seguir) demonstra a situação de um estudante que devido as dificuldades presentes em sua localidade de acesso à

*Internet*, inventa táticas para subverter que lhe é imposto, para manter a conectividade e dar continuidade aos estudos.

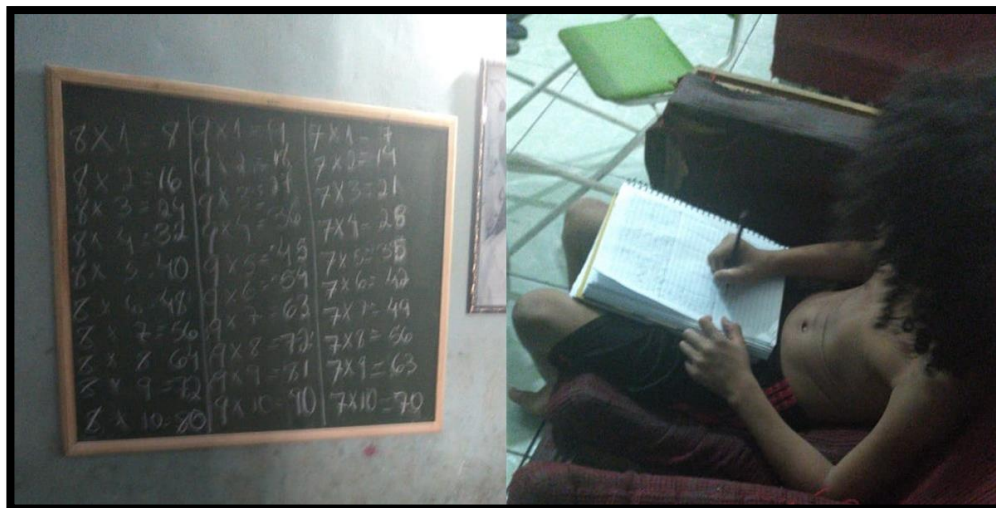
Figura 40– Estudante inventa táticas para subverter a falta de acesso à *Internet*



Fonte: PAZES, 2020.

Danuza, praticante-responsável do praticante-discente José, por sua vez, traz os desafios em lidar com os processos educativos de três crianças de diferentes idades em uma mesma casa, tendo somente um aparelho móvel para realizar tal processo, buscando táticas para superar essas dificuldades. *“Professora, eu coloco ele (José) pra copiar do quadro enquanto faço o almoço, ensino à irmã menor, deixo o outro pequeno copiando o alfabeto e a noite te mando as dúvidas dele, porque pra mim fica muito difícil”* (DANUZA, 2020), situação demonstrada na imagem a seguir (Figura 41)

Figura 41- Desafios de ‘*ensinoaprendizagem*’ na pandemia



Fonte: Acervo da autora, 2020.

Na tentativa de subverter as problemáticas do tempo escasso dentro do lar e de dar conta de diferentes níveis de aprendizagem, a praticante-responsável Danuza procura auxiliar seus tutelados por meio de um pequeno quadro de giz pendurado na sala da casa. As crianças possuem um tempo específico para realizar as atividades enviadas pela escola, que são impressas, pois não há dispositivos móveis para todos. Algumas vezes ela reescreve cada conteúdo recebido nos dispositivos móveis, no quadro e, em seguida, eles copiam no caderno. Santana C. e Borges Sales (2020) problematizam essas práticas educativas que permaneceram com características diretivas em tempos de pandemia, priorizando a transmissão de conteúdos em detrimento de práticas interativas.

Para tanto, novamente ressaltamos que, em nosso contexto periférico de atuação, devido as diversas questões relatadas a respeito da desigualdade no acesso e exclusão digital, nem sempre foi possível realizar práticas síncronas online de interação com os discentes, o que não nos impediu de pensar em medidas para viabilizar essas relações, mesmo sem conseguir atingir a maioria de nossos alunos. Em minha turma (4º ano - 1401), por exemplo, foi possível realizar encontros pelo aplicativo Zoom, em que emergiram narrativas e acontecimentos potentes.

Em uma de nossas *lives* no Zoom, no dia 09 de julho de 2020, a praticante-discente Elena abre o microfone antes de o encontro começar e diz que é seu aniversário, e que esse ano não poderia comemorar com os colegas. Em cada telinha, começamos a cantar ‘parabéns’ e Elena fica muito emocionada, afinal era o primeiro aniversário que iria comemorar somente com as pessoas em sua casa, e acabamos participando devido a possibilidade desse encontro (Figura 42).

Figura 42– Tecendo relações de afeto no Zoom



Fonte: Acervo da autora, 2020.

Trazendo ainda os sentimentos que foram compartilhados nesses dias de encontros pelo aplicativo Zoom, em um outro dia (26/07/2020), o praticante-discente Patrick abre o microfone e relata:



**Praticante-  
discente Patrick**

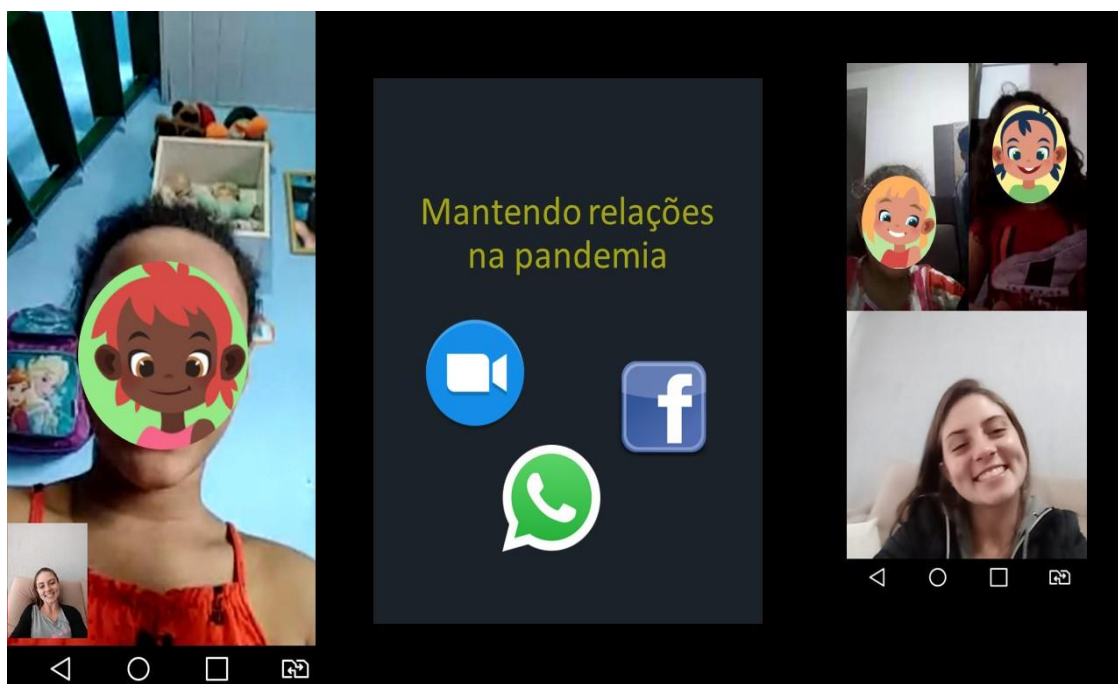
*“Tia, hoje quando a senhora explicou essa matéria eu consegui entender muito melhor, eu ‘tava’ tendo muita dificuldade aqui em casa só respondendo no caderno e olhando no ‘zap’, porque não tem a senhora e os colegas pra ajudar”*

**(PATRICK, 2020)**

A potencialidade presente nessas ambiências *online* nos fez refletir da importância de estarmos reunidos no ciberespaço e de mantermos viáveis as possibilidades educativas, mesmo que geograficamente dispersos. Ao trazer essa narrativa, o praticante Patrick revela seus sentimentos com relação ao distanciamento imposto e da necessidade desse contato entre *‘docentesdiscentes’* de modo mais ativo e presente.

Videoconferências e *live* são potências viabilizadoras de encontros entre indivíduos dispersos, como afirma Santos, E., (2022). Essas novas formas de ‘estar junto’ com o outro foram buscas constantes nesses tempos de pandemia, no encontro com as janelas, que na verdade são as ‘telas’, desse outro. No intuito de diminuir as distâncias impostas e relatar suas vivências, experiências, emoções durante a pandemia, as praticantes-discentes Mariana, Ingrid e Rita me procuraram algumas vezes ao longo desse período por meio dessas formas de encontro, em que pudemos registrar na fotomontagem a seguir (Figura 43):

Figura 43– Mantendo relações na pandemia – videoconferências



Fonte: Fotomontagem, à autora, 2020.

Após essas ligações, que aconteceram em maioria pelo aplicativo *WhatsApp*, tanto de forma coletiva e individual, muitos questionamentos, reflexões, permaneciam, e os sentimentos se afluavam, tanto de alegria quanto da saudade. Logo após uma dessas ligações, a praticante-discente Rita, que já não estava mais matriculada em nossa escola no ano de início da pandemia (2020), mas que permanecia como participante da turma devido a sua ligação emocional com todos durante os anos anteriores na escola, me envia o seguinte relato, a respeito de sua experiência escolar em nossa turma e os sentimentos que se afluavam naquele momento:



**Praticante-  
discente Rita**

*“Pra mim, conhecer cada aluno que a senhora teve foi uma experiência assim muito legal, passar com vocês, eu acho que foi mais de dois anos que a gente passou junto, cada um, teve algumas pessoas que foram morar longe, outras também ‘saiu’ da escola e aí chegou o dia de eu também sair da escola... Fico com muita saudade, ainda mais que também aqui começou essa pandemia e não previsão pra acabar...*

*Pra mim, ter a senhora como professora foi muito legal, ainda mais a senhora que é muito... tem muita paciência com cada um dos alunos, pra aprender, pra ensinar, pra dar carinho, amor... Pra mim foi uma experiência muito boa e eu gostei de ser sua aluna, muitas das vezes tinha briga entre os amigos, mas daqui a pouco estava se falando de volta, [...] pra mim foi uma experiência muito boa.” (RITA, 2020)*

Realizar um percurso investigativo em que se tenha as conversas/conversações como procedimento de pesquisa é se posicionar metodologicamente, é “atitude política de pensar com os praticantes, e não sobre, possibilitando fluxos, acasos, experiências, encontros, devir, multiplicidades e permanentes aberturas para os acontecimentos... tecidos com afeto” (MARQUES, 2019, p. 17). Nesse viés, a compreensão do que acreditamos como conversas vão muito além do que um trabalho cognitivo e intelectual de explicação, visto que aprendemos com nossas experiências afetivas, ressignificando nossas práticas cotidianas (Santos, R. Carvalho, F., Madallena, 2017), aprendendo com Certeau (2013, p. 50) de que a conversa é um “tecido oral sem proprietários”.

A narrativa da praticante Rita aponta também para a potência do ‘narrar de si’, proposto por Josso (2012), de que narrando seus sentimentos, experiências, lembranças, estabelece-se o que é vivido, denotando significados particulares e coletivos. Em nosso exercício como docentes procuramos encontrar novos modos de tecer o ‘aprenderensinar’ no contexto pandêmico, que fossem possíveis na era da cultura digital, a cibercultura, fortalecendo nossas redes educativas e amparando nossos alunos para que não se sentissem sós.

Dentre os sentimentos de saudades, trazemos outros relatos de praticantes-discentes, denotando a importância de tecermos relações ‘afetoeducativas’, principalmente nesse momento:



**Praticante-  
discente Ana**

*“Eu tô com muita saudade da escola, sério... Eu nunca pensei que eu fosse sentir tanta saudade da escola, sabe por quê? Porque, tipo, no começo assim, eu não gostava muito de acordar cedo e tal, de ir para a escola e tal, de estudar né, porque quase ninguém gosta de estudar...(risos) mas, mano, ficar o ano inteiro, o ano i-n-t-e-i-r-o sem ir para a escola, aí... Eu tô com saudade de todo mundo, tô com saudade dos meus amigos, to com saudade da senhora, sério... TO COM MUITA SAUDADE!”*

**(ANA, 2020)**

*“Esse outro ano que eu não ‘tava’ indo para a escola eu ‘tava’ triste, porque eu via a maioria dos meus amigos na escola. Eu gostava de ficar lá, eu gostava de ver você, tô com muita saudade, eu gostava de ver meus amigos... [...]”*

*Eu tô gostando, tá tudo bem tia, aqui em casa tá tudo bem, só fiquei triste um pouquinho porque eu não queria que fosse assim... mas tá tudo bem*

**(MARIANA, 2020)**



**Praticante-  
discente  
Mariana**

Em cada relato, sentimos junto com as praticantes as emoções que precisavam extravasar, de alguma forma, ação viabilizada pelas tecnologias digitais em rede e pelas estratégias docentes de manter o contato e se disponibilizar para tecer junto com discentes possibilidades de afeto e educação, para além de práticas pedagógicas curriculares, voltadas meramente para transmissão de conteúdo. A praticante-docente Eliane traz, nesse sentido, a sua preocupação em mobilizar práticas educativas que abrangessem essas intenções, quando relata que: *“desde o início da pandemia tenho procurado entrar em contato com os alunos e suas famílias via ZAP (WhatsApp), não só para atender as demandas pedagógicas, mas*

*fazendo também um trabalho socioemocional”* (ELIANE, 2021), procurando atingir seus alunos de forma afetiva, principalmente.

O praticante-docente Pedro relata as suas estratégias de ação que vão por esses mesmos sentidos: *“Já fiz bastante aula ao vivo pelo Zoom e já conversei, fiz vídeo chamadas pelo WhatsApp, não só de aula né, de conversar, de afeto, de trocar, de matar a saudade...”* (PEDRO, 2021), assim como a praticante-docente Bruna que pelo aplicativo *WhatsApp* relata ter realizado: *“videochamadas, ligações, mandei áudios. Às vezes me ligavam só pra conversar (alunos), pra saber como eu estava. Em outros momentos, eram os próprios pais que me ligavam. Eu ficava muito feliz, sempre incentivando que fizessem mais vezes, me colocando sempre à disposição para conversar ou para tirar dúvidas ou ajudar na realização de alguma tarefa”* (BRUNA, 2021).

Diante dessas narrativas, é imprescindível destacar o papel que exerce o(a) professor(a) nos processos educativos, de atuação voltada para os percursos do *‘aprenderensinar’* que envolvem um comprometimento ético, científico, político, em que se vivencia a curiosidade epistemológica, denotando que os atos de ensinar e aprender

[...] têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando* como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagar-se. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência. (FREIRE, P., 2015a, p. 116)

E assim, compreendemos que no percurso educativo, nada realizamos sozinhos, visto que das relações que tecemos, permeadas de afeto, nos comprometemos de alguma forma com esse outro, mobilizando em nós a responsabilidade e compromisso de Ser-mais. Corroboramos com Lemos (2021, p. 123/124) de que nesses tempos de pandemia *“percebemos as ausências e nelas podemos reconhecer a importância daquilo que falta [...] que dependemos dos objetos, [...], de outros seres vivos [...] e dos humanos que nos rodeiam. [...] Dependemos, agora mais do que nunca, da solidariedade”*, reafirmar que *“ser solidário é tornar as relações mais sólidas, é consolidar, é nos fortalecer no entrelaçamento a que estamos destinados como seres vivos. Para existirmos, temos que estar em solidariedade”* (LEMOS, 2021, p. 124). Em comunhão com esses sentidos, a praticante-responsável Rose traz uma narrativa que expressa seus sentimentos, vivenciados em tempos de pandemia, imbricados com as emoções de sua neta, a praticante-discente Silvia, da importância das relações que nos mobilizam, as tessituras *‘docentesdiscentes’*:





**Praticante-  
responsável**

**Rose**

*“E obrigado de você ser uma professora dedicada sabe, você é uma professora muito dedicada, não tem professora igual a você, que fica assim direitinha, igual ela. Porque desde que teve essa pandemia ela não deixou de fazer o dever, sempre tá fazendo o dever dela, porque, porque através de você, você se interessou em fazer ajudando ela. Porque a gente não pode ajudar, porque ela sente falta da professora né...! Aí eu não posso fazer... Mesmo que a gente faça o dever, não é como a professora. A professora já é diferente, ela já tem mais intimidade, e mesmo assim ela fica falando, ela fala pra mim: “mãe, to doida que acaba logo isso pra voltar logo as aulas”*”

As palavras acima denotam a importância das relações ‘afetoeducativas’ compostas nas ambiências online nesse momento, lembrando que essas são “as relações que, movidas pelo sentimento de alteridade, compreendem o ser nas suas experiências individuais e sociais, por uma perspectiva integral, em que se assume um compromisso ético com o outro, na busca mútua da humanização” (a autora, 2022, p. 150). Dessa forma, é preciso estabelecermos uma nova pedagogia nesse retorno à escola, a “pedagogia do encontro” que, segundo Nóvoa<sup>159</sup> (2021) deve reformular a forma como olhamos para a escola, valorizando as dimensões do cuidado e da empatia, com espírito colaborativo, ampliando nossas relações e redes educativas.

Nesse viés, vale ressaltar que, em contato com a direção escolar em junho de 2021, obtivemos informações importantes sobre o retorno das crianças ao ambiente escolar, que se deu em fevereiro de 2021, em que foi permitido o retorno presencial às escolas no município do Rio de Janeiro, em formato híbrido, com restrições de contato e medidas sanitárias. Nesse momento, a Secretaria Municipal de Educação adotou a medida de aprovação automática para todos os alunos da rede do ano de 2020 para 2021, devido, principalmente, ao não conhecimento real das situações de aprendizagem de todos os alunos durante esse período de pandemia.

<sup>159</sup> Questões refletidas em *live* ministrada por Antônio Nóvoa, denominada ‘Educação depois da pandemia’ no dia 29/04/2021, pelo grupo SESC RJ. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mEFEEf7SSbc>. Acesso em 29 abr. 2021.

Assim, com intuito de perceber alguns efeitos desse contato frequente durante a pandemia com os alunos da minha turma em 2020, solicitamos acesso às matrículas no ano de 2021, assim como às primeiras avaliações realizadas pelas crianças e listas de presença, agora matriculados no 5º ano. Em seguida, elaboramos algumas considerações dos efeitos gerados entre essas relações tecidas durante a pandemia em ambiências *online* e o desempenho escolar e assiduidade no ambiente físico escolar pós distanciamento físico da turma 1401. De acordo com as informações que obtivemos, elaboramos o cenário, a seguir:

- Com relação a assiduidade no ambiente físico escolar entre fevereiro e junho de 2021: das 33 crianças matriculadas no 4º ano do Ensino Fundamental I, 22 retornaram com assiduidade, 6 demoraram algum tempo para retornar e 5 não retornaram ao ambiente escolar para matrícula no 5º segmento. Vale ressaltar que dessas 5 crianças que não retornaram, também não obtive contato algum durante o período de pandemia.
- Com relação ao desempenho escolar entre fevereiro e junho de 2021: das 22 crianças que retornaram com frequência e com as quais foi possível realizar avaliações iniciais dos níveis de aprendizagem, apenas 5 apresentaram bons resultados de aprendizagem, 8 relataram algumas dificuldades e 9 não conseguiram acompanhar os conteúdos curriculares do 5º ano até aquele momento. Desses 5 que não apresentaram dificuldades com relação ao conteúdo apresentado, todos estão relacionados entre as crianças que obtiveram contato constante comigo por meio das ambiências *online*, durante o ano de 2020.

Essas informações iniciais deflagram algumas questões importantes, superficiais diante do pouco tempo de investigação pós-distanciamento físico, mas relevantes diante dos efeitos possíveis causados pela pandemia no ensino e das considerações que fizemos até aqui na pesquisa. Apesar desses dados terem sido refletidos após o tempo demarcado da pesquisa, notamos a importância de destacá-los aqui, dado a relevância que possuem em conexão com nosso percurso investigativo, abrindo portas para futuras pesquisas.

Com relação ao retorno físico à escola, é possível que esse contato mantido durante a pandemia por meio das ambiências *online* tenha estimulado esse retorno, assim como a falta desse contato pode ter sido influente para o desestímulo da volta à comunidade escolar. Sobre as considerações do desempenho escolar em 2021, foi possível notar algumas relações com esse contato mantido durante o ano de 2020, a partir do fato de que as 5 crianças que mantiveram os níveis de aprendizagem e tiveram menos dificuldade de acompanhar o novo ciclo do 5º ano estão dentro do quantitativo de alunos que tiveram contato frequente pelas

ambiências *online* durante o período de distanciamento físico. Para além, a coordenação e direção escolar relatam que, aparentemente, crianças que não tiveram nenhum tipo de relação com docentes ou amigos durante a pandemia apresentam questões de comportamento a serem observadas, e que ao longo do ano serão registradas para se ter maior percepção sobre os impactos do distanciamento físico.

Considerando as preposições anteriores, que podem ser alvo de investigações futuras, com relação aos efeitos da pandemia e o distanciamento físico de estudantes na educação pós-isolamento físico, esses dados iniciais apontam para a importância das estratégias e táticas *'docentesdiscentes'* em tempos pandêmicos nas ambiências *online* e das relações *'afetoeducativas'* nesses *'espaçotempos'* diversos.

Há sim uma boniteza que movimenta essas palavras. A boniteza de esperar e crer no sonho de fazer-se ato, práxis educativa, que sonha junto e se compromete de tornar realidade. É um sonho de tornar o inédito, viável, de querer *'embonitar'* o mundo com a pureza de ser gente e crer no que de melhor as outras *'gentes'* têm a nos oferecer. É sonhar com o *"porto seguro do amor"*, ao qual *"caminhamos de pés de descalços para chegar"*<sup>160</sup>, e na caminhada encontramos o sentido de tudo. Assim, a narrativa da praticante-docente Helena que vai ao encontro de nossos intentos, desejos, sentidos da pesquisa, com os sentimentos que vivenciamos durante esse período de distanciamento físico, em que, mesmo longe do espaço físico da escola, não perdemos de vista o compromisso assumido e o engajamento que nos move:

---

<sup>160</sup>Música apresentada no início deste capítulo, *"Sonhos a gente acalenta"*, de Nilton São Thiago e Sérgio Guimarães



**Praticante-  
docente  
Helena**

*[...] Nesses tempos eu mandei vídeos, mandei tarefas, gravei vídeos, tirei dúvidas por áudios, chamadas de vídeo, individuais e em grupinhos... Aliás, esses eram os meus momentos favoritos, assim, tê-los ali em pequenos grupinhos nas chamadas de vídeo. Compartilhei textos, links de youtube, enfim, fiz tudo que foi possível para que aquele momento fluísse da melhor maneira possível, principalmente compartilhar conforto, esperança em dias melhores, dizer que a gente estava ali, e que tudo ia dar certo, mesmo quando a gente nem tinha certeza se ia dar tudo tão certo assim... Eu acho que esse foi o meu papel mais importante nesse momento, mostrar para eles que eu estava confiante, de que dias melhores viriam.*

*No início da pandemia e do ensino remoto eu me senti muito angustiada, com a sensação de que eu não seria capaz de fazer esse tipo de ensino... Uma pessoa meio avessa ao computador, à tecnologia, uma pessoa que gosta muito do contato físico, do contato humano, mas aos poucos deu certo, eu fui ganhando confiança, fui me reinventando, já estava quase uma youtuber! (risos)*

*Apesar de não ter conseguido chegar a todos os alunos, hoje eu tenho certeza de que eu fiz o meu melhor, e era o que eu poderia ter feito naquele momento. Mas, [...] apesar de todos os desafios de uma escola na pandemia, saio com a certeza de que nada substitui a escola, nada substitui o contato, o convívio, o olho no olho, é isso que é mágica da educação.*

*Me sinto fortalecida com a certeza de que estou no lugar certo, e que lá atrás quando fiz a escolha de ser professora, realmente, foi a melhor escolha da vida, e sai emocionada também!*

**(HELENA, 2021)**

## ENTRE *ALLEGROS*, *MODERATOS* E *ADAGIOS*: CONSIDERAÇÕES DE UMA COMPOSIÇÃO EM *RITORNELLOS*...

“*Mas é claro que o sol  
Vai voltar amanhã  
Mais uma vez, eu sei  
Escuridão já vi pior  
De endoidecer gente sã  
Espera que o Sol já vem*”

(Renato Russo<sup>161</sup> – *Mais uma vez*)

A composição de uma obra, seja ela literária, científica, musical envolve diferentes aspectos, e o principal está conectado àquele que cria, idealiza a obra. A partir das vivências, experiências por que passa o compositor naquele momento em que está compondo, das emoções que se afloram, é que emergem os sentidos de sua composição, visto não ser possível separar o autor da obra, o artista da arte, o escritor de seu texto. O resultado é o próprio criador presente naquilo que criou, seja em formato de uma canção, sinfonia, de um livro ou uma escultura.

E esse percurso criativo demanda, sobretudo, compreender-se no processo, conhecer-se a si mesmo para entender quais as conexões que elaboramos e o porquê de nossas escolhas, opções metodológicas, o sentido de compormos em dó menor e outros preferirem Mi Maior, de optarmos pela cor azul e outros, vermelho. Somos o que fazemos de nossas escolhas.

Em alguns momentos no percurso dos *‘fazeressaberes’*, caminhamos mais rapidamente, como num movimento *allegro*, para chegar mais rápido ao objetivo almejado. Em outro, teremos mais moderação nos passos, como num *moderato*, diferentemente dos passos largos que desejamos dar em outros momentos, de modo bem lento, como no estilo *adagio*... E assim é a própria vida, entender nossas necessidades a cada tempo para perceber o que é possível dar conta e o que ainda precisaremos retornar muitas e muitas vezes, em inúmeros *ritornellos*, até chegarmos a um esclarecimento maior de quem somos e o que almejamos.

Essa composição de Renato Russo nos faz refletir sobre os ciclos que passamos na vida, a partir da metáfora do Sol que sempre retorna, de que sempre há motivo para caminarmos e observarmos o que construímos em nossos trajetos, indo e voltando no sentido

---

<sup>161</sup>Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/renato-russo/1213616/> Acesso em: 09 de mar 2022.

de nos aprimorarmos, buscando sempre ir além. Esse processo é autorreflexivo, e olhar para dentro de si não é tarefa das mais fáceis, de compreendermos nossas escuridões e luzes interiores, num movimento intrínseco, de autoconhecimento, necessário.

Essa é a ação que parece mais simples na vida, mas é a mais complexa... Conhecer-se a si mesmo. E exteriorizar esses aprendizados, experiências, sentimentos, seja no papel, nas palavras, nas notas musicais, nas pinturas, é uma das melhores maneiras de realizar esse processo, posto que em obra materializada temos a possibilidade de fazer a análise, nos observar no que expressamos e realizar inúmeros retornos ao que criamos para perceber o que podemos aprimorar. E sempre há algo em que podemos ser melhores do que fomos, sempre.

Nesse momento de nossa escrita, não poderíamos deixar de trazer essas reflexões, pelo fato de que nossa pesquisa é fruto de tantas relações, dos movimentos cotidianos, dos entrelaçamentos que realizamos, das conversas com nossos *'praticantespensantes'*, das experiências do movimento *'aprenderensinar'* incessantes. Essa pesquisa é fruto das diferentes harmonias e melodias que compomos junto com tantos outros e outras seres.

Para além, nossa itinerância de pesquisa é marcada por acontecimentos pessoais tão potentes, dos ciclos da vida e renascimentos, de modo que não podemos deixar de citar aqui. Nossa entrada no mestrado no ano de 2020 é marcada principalmente com a vinda de nosso pequenino Joaquim, que cresceu e se desenvolveu ao longo desse percurso, hoje completando um ano e meio de sua pequenina e linda existência. E, para complementar esses sentidos, nesse último ano de mestrado, 2022, chega em nossas vidas mais um serzinho de luz, nosso pequenino Benjamin, ainda gestando no ventre dessa *'professorapesquisadora'*, com 7 meses. São as duas maiores luzes da minha vida nesse momento!

Portanto, após as considerações anteriores, esse tópico não poderia tratar de conclusões, resultados fechados, pelo motivo de estarmos elaborando reflexões constantes sobre nossa *'prácticateoria'*, em que a cada momento é preciso nos observar e entender quem somos e como vivenciamos esse percurso de autoria para compreender o(a) autor(a) que ali está se constituindo. Nos processos de autorização de nós mesmos, somos instigados a vivenciar a práxis educativa (FREIRE, P., 2014), ação-reflexão-ação inúmeras vezes e, por isso, denominamos nossas considerações de pesquisa como *ritornellos* incessantes.

Observando todo o caminho que percorremos até aqui, não podemos deixar de perceber o quanto aprendemos! Tantos acontecimentos permearam nossa estrada, alguns acalentadores, outros que quase nos imobilizaram, mas não nos permitimos cair nas amarras do desânimo e da solidão. Optamos por outras formas de perpetuar nossas investigações,

concebendo os acontecimentos como jogos que são jogados no percurso, em que é preciso reinventar-se e buscar novos rumos de perpetuar nossos *'fazeressaberes'*. E assim, seguimos.

Vale ressaltar que nossa itinerância investigativa no mestrado se inicia exatamente no mesmo ano em que fomos assolados pela pandemia da COVID-19, quando todo o mundo precisou pensar novas formas de viabilizar suas atividades e manter os contatos, as relações com o outro, devido à necessidade do isolamento físico. Percebemos, nesse sentido, que nada somos sem essa corrente que nos une, esses elos, que cada um(a) possui papel essencial na sociedade. Foi preciso exercer a solidariedade que nos torna seres mais sólidos em nossas relações.

Nesse contexto, imersos na cibercultura, o novo cenário sociotécnico engendrado pelas tecnologias digitais em rede, foi preciso repensar os usos que fazemos das tecnologias e compreendê-las como fundamentais nas conexões que precisaríamos continuar tecendo, em meio ao afastamento imposto dos olhares, dos toques, dos cheiros, da presença física desse outro. Para tanto, como continuar realizando os intentos que nos movem?

Assim, inseridas no campo da educação e atuando em espaços periféricos, levando em conta nossas itinerâncias aqui relatadas, sabemos da importância de não dissociar afeto e práticas educativas, concebendo o ser em sua perspectiva integral. As possibilidades formativas que desejaríamos perpetuar, nesse viés, devem estar conectadas a esses sentidos, a partir da indagação de como seria possível desenvolver essas relações permeadas de afeto em ambiências online com estudantes da educação básica, inseridos na periferia em tempos pandêmicos. Seria possível?

Nesse sentido, desenvolvemos relações *'afetoeducativas'* nas ambiências *online* em conversas com nossos *'praticantespensantes'*, potencializadas por dispositivos formacionais, buscando amparo nos nossos personagens conceituais a partir de nosso posicionamento metodológico amparados por um rigor *outro* que bricola a multirreferencialidade e as pesquisas com os cotidianos, por meio de uma práxis educativa mobilizada e afetiva.

No decorrer da pesquisa, buscamos potencializar os processos de *'aprenderensinar'*, engendrando atos de currículo nas ambiências *online*, mediados por dispositivos materiais e intelectuais, levando em conta as experiências de nossos praticantes e seus contextos de vida, valorizando cada narrativa, potencializando as conversas em *'conhecimentossignificações'*, disparadoras dos sentidos da pesquisa.

Tivemos por intuito exercer a interatividade e a colaboração, concebendo nossos *'praticantespensantes'* como o fundamento de nossa pesquisa, sem os quais não seria possível a realização desses estudos e, nem mesmo, o início desse percurso investigativo, posto que

dessas relações e convivências que partem nossos intentos de pesquisa. Assim, em meio a processos mediados pela dialogicidade, compreendemos a importância de ressaltar em nossa pesquisa a associação imprescindível entre as dimensões afetiva e educativa, tratando do conceito de relações *'afetoeducativas'* e sua importância nos percursos formativos.

Para além, foi possível perceber que as conversas mantidas em meio a esses tempos extraordinários tiveram papel fundamental para a manutenção das práticas educativas, em que *'docentesdiscentes'* elaboraram estratégias e táticas para se manterem conectados e não paralisarem suas atividades diante das dificuldades impostas.

Para tanto, foi preciso reiterar as problemáticas ocasionadas pela desigualdade social de acesso e formação, que se apresentaram como graves questões a serem refletidas e modificadas, principalmente em tempos de pandemia, em que a vulnerabilidade social deflagrou a necessidade da criação de políticas públicas voltadas para conectividade à *Internet* e acesso aos meios tecnológicos. Nesse viés refletimos sobre as novas formas de opressão da contemporaneidade, a partir de novas concepções sobre os oprimidos sociais de que trata Freire, P. (2014) que atualmente estão diretamente relacionados a exclusão digital.

Com efeito, os dispositivos móveis, *smartphones*, e o aplicativo *WhatsApp* emergiram como essenciais nesse contexto, disparadores de narrativas autorais e potentes, trazendo sentidos e significados a pesquisa. Assim, reiteramos o papel do aplicativo *WhatsApp* nesse percurso, essencial para manter as relações entre docentes-discentes-responsáveis em tempos de pandemia, devido ao seu caráter gratuito, com a presença de funções que abrangem os novos letramentos, tornando-o dispositivo fundamental dessa pesquisa e mobilizador de sentidos na cibercultura.

Com efeito, por meio de uma aprendizagem significativa, denotamos a importância do olhar atento às singularidades e valorização de cada sentimento que emerge nesse percurso. Percebemos a importância de valorizarmos a pedagogia dos encontros, em detrimento das ausências, que tanto nos maceram. Procuramos encontrar nos sonhos as possibilidades de tornar inéditos, viáveis, deixando o mundo mais belo, mais preenchido de bonitezas.

Para além, não poderíamos deixar de refletir sobre questões futuras, que nossos *ritornellos* à pesquisa constituem a todo momento. A cada nova leitura, retornamos às palavras escritas e novas indagações surgem, percepções, em movimentos incessantes. Ao realizar essa pesquisa em contexto pandêmico, refletimos nossas questões a partir desse quadro, o que não nos impede de refletir pesquisas futuras que concebam essas indagações em contexto pós-pandêmico, pós-distanciamento físico, principalmente.



Quais os efeitos das relações ‘afetoeducativas’ nas ambiências *online* em contextos de pós-distanciamento físico? Quais as contribuições que essas relações tiveram para o retorno presencial às escolas? Quais as contribuições dessas estratégias e táticas em tempos de pandemia para ‘docentesdiscentes’ pós-distanciamento físico? Essas e outras questões permanecem em nossas reflexões, deixando abertos novos campos de pesquisa e caminhos investigativos. E conhecendo a nós mesmos, saberemos o momento de perpetuar os *ritornellos*, infindáveis.

Assim, com intuito de trazer esses sentidos dos renascimentos, das vidas que retornam, que recomeçam, dos ciclos que não se findam e fazem perpetuar os sonhos, trazemos aqui um trecho do poema de Bráulio Bessa, poeta cearense, “Recomeço”<sup>162</sup>, de nunca nos esquecermos da importância de realizarmos releituras, voltamos, seguirmos em frente, hoje e sempre...!

*“[...] É preciso de um final pra poder recomeçar.  
Como é preciso cair pra poder se levantar.  
Nem sempre engatar a ré significa voltar.  
Remarque aquele encontro, reconquiste  
um amor, reúna quem lhe quer bem,  
reconforte um sofredor, reanime quem  
está triste, e reaprenda na dor.  
Recomece, se refaça, relembre o que  
foi bom, reconstrua cada sonho,  
redescubra algum dom, reaprenda  
quando errar, rebole quando dançar.  
E se um dia lá na frente a vida der uma ré,  
recupere sua fé e recomece novamente.”*

---

<sup>162</sup> Disponível em: <https://muraldaanapaula.com.br/destaques>. Acesso em 30 jun. 2022.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: Oliveira, Inês; Alves, Nilda (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, p. 15-38, 2008, p. 15-38.

ALVES, Nilda.; GARCIA, Regina Lucídio. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano: duas experiências. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, Ana Maria N. (Org.). **A bússola do escrever**. São Paulo: Cortez; Florianópolis: UFSC, 2002. p. 255-296.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês B. Ensinar. Aprender/ “aprenderensinar”: o lugar da teoria e da prática em currículo. In: LIBÂNEO, José C.; ALVES, Nilda. (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

ALVES, Nilda. Questões epistemológico do ‘uso’ cotidiano das tecnologias. In: ENCONTRO DOS NÚCLEOS DE PESQUISA DA INTERCOM, 4, 2004. (NP 11 – Comunicação Educativa). Porto Alegre:PUC-RS,2004. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/141498383787419673618328094799504121700.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. (o olhar do professor) Papirus, 2002.

AMARAL, Mirian M. **Autorias docente e discente: pilares de sustentabilidade na produção textual e imagética em redes educativas presenciais e online**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2014.

AMARAL, Mirian. M.; SANTOS, Rosemary.; SILVA, Alessandra. B. Formação de sujeitos autores-cidadãos na cibercultura: um modo de resistir para re (existir). **Acta Scientiarum. Education**, v. 42, e52503, 2020.

AMARAL Mirian M; ROSSINI, Tatiana Sodré; SANTOS, Edméa. A viraliza o da educa o online: a aprendizagem para além da pandemia de coronavírus. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, 2021.

ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos - 'após muitas conversas acerca deles'. In: OLIVEIRA Inês; PEIXOTO, Leonardo; S SSEKIND, Maria. Luiza. (Orgs). **Estudos do cotidiano, currículo e forma o docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019, p. 19-45.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educa o: questões de teoria e de método. **Educ. Tecnol.**, Belo Horizonte, jan./jun. 2005, v. 10, n. 1, p. 29-35.

ARAÚJO, Helena Maria Marques. **Museu da Maré: entre educa o, memórias e identidades**. 2012. 238 f. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educa o) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ARDOINO, Jacques. **Para uma pedagogia socialista**. Brasília: PLANO, 2003.

ARDOINO, Jacques. Pesquisa multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação**. São Carlos: UFSCar, 1998, p. 24-41.

ARDOINO, Jacques. Pensar a multirreferencialidade; In: MACEDO, Roberto; BARBOSA, Joaquim; BORBA, Sérgio (orgs.) **Jacques Ardoino & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 87-99.

ARDOINO, Jacques, BARBIER, René, GIUST-DESPRAIRIES, Florence. Entrevista com Cornelius Castoriadis. In: BARBOSA, Joaquim, (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: UFSCar, 1998, p. 50-72.

BACKES, Luciana; SCHLEMMER, Eliane. Práticas pedagógicas na perspectiva do hibridismo tecnológico digital. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, jan./abr. 2013, v. 13, n. 38, p. 243-266. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=7644>. Acesso em: 18 abr. 2021

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Dibio. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARBOSA, Alexsandra; SANTOS, Edméa; RIBEIRO, Mayra. Diário online no *WhatsApp: app-learning* em contexto de pesquisa-formação na cibercultura. In: PORTO, Cristina; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre. (Orgs.) **WhatsApp e educação: entre mensagens, imagens e sons** [online]. Salvador: Ilhéus: EDUFBA; Editus, 2017, p. 235-256.

BARBOSA, Joaquim. Uma escola multirreferencial: a difícil arte de se autorizar, o pensamento plural de Jacques Ardoino e a educação; In: MACEDO, Roberto; BARBOSA, Joaquim; BORBA, Sérgio (orgs.) **Jacques Ardoino & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 63-80.

BARENBOIM, Daniel. **A música desperta o tempo**. São Paulo: Martins, 2009.

BARROS, Surya Aaronovich de; BEZERRA, Amália Cristina da R. Não-brancos (as) e periféricos (as): histórias da docência no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, 2020, v. 25. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250042>. Acesso em: 07 jul. 2021.

BASTOS, Thais; BOSCARIOLI, Clodis. **Os professores do ensino básico e as tecnologias digitais: uma reflexão emergente e necessária em tempos de pandemia**. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/04/22/professores-do-ensino-basico-e-as-tecnologias-digitais/>. Acesso em: 06 mai. 2021.

BATISTA, Eraldo. MATOS, Luís Alberto. NASCIMENTO, Alessandra. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, TRI III 2017, v.11, n.3, p.23-38.

BISPO JÚNIOR, José Patrício; SANTOS, Djanilson. COVID-19 como sindemia: modelo teórico e fundamentos para a abordagem abrangente em saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, 2021, v. 37, p. e00119021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 p. 52-55, dez. de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 07 mai. 2020.

BRUSCIA, Kenneth E. **Definindo musicoterapia**. 2. ed. Tradução Mariza Fernandez Conde. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**, v. 25, n. 66, p. 227-247. 2005. Acesso em: 21 jul. 2021.

CARVALHO, Jaciara de Sá. Condições para uma educação cidadã a distância: uma proposta emancipatória. **Educação**; v. 40, n.1, p. 20-30. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84851132004>. Acesso em: 4 jun. 2021.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet**: reflexões sobre a *Internet*, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro, Zahar, 2003.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da *Internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CERTEAU, Michael de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CETIC.BR. **Pesquisa TIC Educação 2019**. São Paulo: Comitê Gestor da *Internet* no Brasil, 2019. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/publicacoes/> Acesso em: 15 jan. 2021.

CETIC.BR. **Anual Report Cetic 2021**. São Paulo: Comitê Gestor da *Internet* no Brasil, 2021. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/cetic-br-annual-report-2021/> Acesso em: 15 jun. de 2022.

CETIC.BR. **Painel TIC COVID-19: pesquisa on-line com usuários de internet no Brasil**. São Paulo: Comitê Gestor da *Internet* no Brasil, 2022. Disponível em: [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20220404170927/painel\\_tic\\_covid19\\_4educacao](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20220404170927/painel_tic_covid19_4educacao). Acesso em: 20 jun. 2022.

CHAMPANGNATTE, Dostoiewski; CAVALCANTI, Marcus. Cibercultura – perspectivas conceituais, abordagens alternativas de comunicação e movimentos sociais. **Rev. Estud. Comun. Curitiba**, v. 16, n. 41, p. 312-326, 2015.

COSTA, Ruzel. **Dia do Professor**. Professor é a indústria e riqueza do Brasil. Disponível em <https://www.euideal.com/noticia/8619> - Acesso em 06 de mai. 2021.

COULON, Alan. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, N. Petrópolis: Vozes, 1995.

DALLA VECCHIA, Agostinho Mário. Educação e afetividade em Paulo Freire: pedagogia da autonomia. **Pensamento biocêntrico**, Pelotas, n. 6, p. 43-67, 2006.

DE BARCELOS, Thainá; MUNIZ, Luiza; DANTAS, Deborah; COTRIM, Dorival; CAVALCANTE, João Roberto; FAERSTEIN, Eduardo. Análise de *fake news* veiculadas durante a pandemia de COVID-19 no Brasil. **Revista Panamericana de Salud Pública**, v. 45, p. 65, 2021.

DELEUZE, Gilles. O real e o virtual. In: DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire (Orgs). **Dialogues**. Paris, Flammarion, 1996, p. 41-56.

DOWBOR, Ladislau. Paulo Freire e a revolução digital: a pedagogia do oprimido, hoje, tem um horizonte digital. **Revista UniFreire**. Edição Especial I - Centenário Paulo Freire, ano 8, ed 8, dez/2020.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**[online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, 109 p.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação no Brasil. **Pedagogia y saberes**, n. 46, p. 7-17, 2017.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. In: RIBEIRO, Tiago; SAMPAIO, Carmen Sanches; SOUZA, Rafael de (Orgs.) **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar em Revista**, n. 36, p. 21-38, 2010.

FREIRE, Ana Maria A. Apresentação. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 2ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018

FREIRE, Ana Maria A. Apresentação. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 56 ed., 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51 ed; Rio de Janeiro: Paz e Terra., 2015a.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não** [recurso eletrônico] cartas a quem ousa ensinar / Paulo Freire. - 24 ed. rev. e atual. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

GALEFFI, Dante Augusto. Prefácio. In: MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais**. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 13-19.

GALHARDI, Cláudia P.; FREIRE, Neyson P.; MINAYO, Maria Cecília de S.; FAGUNDES, Maria Clara M. Fato ou *Fake*? Uma análise da desinformação frente à pandemia da Covid-19 no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 4201-4210, 2020.

GALLO, Sílvio. Conhecimento, transversalidade e currículo. **Reunião anual da ANPED**. 1995, v. 24.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Vozes, 1995.

GARCIA, Regina Leite e ALVES, Nilda. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Orgs) **Professora pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GOMES, Livia Godinho Nery; DA SILVA JÚNIOR, Nelson. Experimentação política da amizade a partir da teoria dos afetos de Espinosa. **Cadernos espinosanos**, n. 28, p. 39-58, 2013.

GONÇALVES, Rafael Marques; RODRIGUES, Allan; GARCIA, Alexandra. A conversa como princípio metodológico para pensar a pesquisa e a formação docente. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.) **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

GRACIANI, Maria Estela dos Santos. **Pedagogia social**. São Paulo: Cortez, 2014.

GUIA DE RUAS DA MARÉ, 2014. Redes de Desenvolvimento da Maré e Observatório de Favelas (orgs.). **Redes da maré - Portal**. Disponível em: <https://www.redesdamare.org.br/>. Acesso em: 03 nov. 2020.

IMIANOWSKY, André Gustavo; DE ALMEIDA VITÓRIA, Carla. Psicologia e afetividade em Espinosa: uma revisão crítica sobre o uso da teoria dos afetos. **Revista de Ciências Humanas**, v. 54, p. 1-15, 2020.

JESUS, Carolina Maria. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2001.

JESUS, José Raimundo. **Educação no Brasil: da desigualdade histórica ao processo reparativo de acesso inclusivo e igualitário a todos**. 04 fev. de 2022. Disponível: <https://jornaltribuna.com.br/2022/02/educacao-no-brasil-da-desigualdade-historica-ao-processo-reparativo-de-acesso-inclusivo-e-igualitario-a-todos/> Acesso em: 05 jun. 2022.

JESUS, Rosana Sales. **Conversas docentes no WhatsApp**: uma pesquisa multirreferencial com os cotidianos, 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2019.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação & Realidade**, 2012, v. 37, n. 1, p. 19-31. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/21805>. Acesso em: 10 ago. 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo** (Nova edição). Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura do bem viver**. São Paulo: Cultura do Bem Viver, 2020. 36 p.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LAPA, Andrea. GIRARDELLO, Gilka. Gestão em rede na primavera secundarista. In: PORTO, Cristina, OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre. (Orgs.) **WhatsApp e educação**: entre mensagens, imagens e sons [online]. Salvador: Ilhéus: EDUFBA; Editus, 2017, p. 29-48.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14ªed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LEMOS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

LEMOS, André. Os sentidos da tecnologia: cibercultura e ciberdemocracia. In: Lemos, André; Lévy, Pierre (Org). **O futuro da Internet**: em direção a uma democracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010.

LEMOS, André. Cibercultura e mobilidade: a era da conexão. **Razón y palabra**, v. 22, n. 1\_100, p. 107-133, 2018.

LEMOS, André. **A tecnologia é um vírus**: pandemia e cultura digital. Porto Alegre: Sulina, 2021.

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

LÚCIO, Neio (Espírito); [psicografado por] Francisco Cândido Xavier. **Jesus no lar**. 37 ed. Brasília: FEB, 2015.

MACEDO, Roberto; BARBOSA, Joaquim; BORBA, Sérgio. **Jacques Ardoino & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MACEDO, Roberto S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACEDO, Roberto S.; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo (Orgs.). **Um rigor *outro* sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciência antropológicas. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACEDO, Roberto S. Multirreferencialidade: o pensar de Jacques Ardoino em perspectiva e a problemática da formação. In: MACEDO, Roberto S.; BARBOSA, Joaquim; BORBA, Sérgio (Orgs.). **Jacques Ardoino & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p.15-38.

MACEDO, Roberto S. **A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais**. Salvador: EDUFBA, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/32184/1/A%20pesquisa%20e%20o%20acontecimento%20RI.pdf>. Acesso em: 6 set. 2021.

MACEDO, Roberto S. **A pesquisa como heurística, ato de currículo e formação universitária**: experiências transsingulares com o método em ciências da educação. Campinas: SP: Pontes, 2020.

MACHADO, Marcelo Ferreira; DO CARMO MORAIS, Maria; TOJA, Noale. O reverso da moeda: *prácticasteorias* nas redes educativas pouco democráticas em tempos de pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, n. 4, p. 138-162, 2020.

MARQUES, Luciana. Prefácio. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches; (Orgs.) **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2019, p. 15-20.

MORAN, José. **Avanços e desafios na educação híbrida**. Blog Educação Transformadora. 15.01.2021. Disponível em: <https://moran10.blogspot.com/2021/01/avancos-e-desafios-na-educacao-hibrida.html> Acesso em: 11 mai. 2021.

MOREIRA, Marco A. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. **Aprendizagem significativa em revista**, Porto Alegre, v. 1, n. 3, p.25-46, 2011. Quadrimestral

MOREIRA, Marco; MAZINI, Elcie. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. 15 ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via**: as lições do coronavírus. São Paulo: Bertrand, 2020.

NATIVIDADE, Márcio S. da; GUIMARÃES, Jane de M; MIRANDA, Samilly S.; BARRETO FILHO, Osvaldo; ARAGÃO, Erika S. de. Educação e desigualdades na pandemia da COVID-19: realidade e desafios para as políticas públicas brasileira. In: BARRALNETTO, Manoel; BARRETO, Maurício L.; PINTO JUNIOR, Elzo. P.; Aragão, Erika (Orgs.). **Construção de conhecimento no curso da pandemia de COVID-19**: aspectos biomédicos, clínico-assistenciais, epidemiológicos e sociais. Salvador: EDUFBA, 2020, v. 2.



NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em Educação**, v. 2, n. 3, 2015.

NÓVOA, António. Educação depois da pandemia. **Webconferência. LIVE Sesc & Seeduc**, 29 abr. 2021. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=mEFEEf7SSbc>. Acesso em: 29 abr. 2021

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘*pensadospraticados*’ pelos ‘*praticantespensantes*’ dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: DP et Alii, 2012, p. 47-70.

PAZES, Revista. **Sem internet em casa, estudante sobe em árvore para captar o sinal e assistir aulas on-line**. 19 de abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistapazes.com/sem-internet-casa-aulas-online/> Acesso em: 20 de mai. 2022.

PENNA, Caroline. MELO, Mariane. Educação e pandemia: perspectivas e impactos do ano de 2020. In: INFRAN, Fernanda; CALLAI, Cristiana; ANDRADE, Francisca M. R. de; Gomes, Geórgia R. R.; Miranda, Jean Carlos [Orgs.] **Pandemia e suas interfaces no ensino**. São Carlos: Pedro & João, 2020, p. 29-38.

PIAZZETTA, Clara. Música em musicoterapia: estudos e reflexões na construção do corpo teórico da Musicoterapia. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba, v. 1, p. 38-69, 2010.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe. Princípios da Educação *Online*: para sua aula não ficar massiva nem maçante! **SBC Horizontes**, mai. 2020a. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online>. Acesso em: 06 mai. 2021.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe. Aprendizagem *online* é em rede, colaborativa: para o aluno não ficar estudando sozinho a distância. **SBC Horizontes**, jun. 2020b. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/02/aprendizagem-em-rede>. Acesso em: 07 mai. 2021.

PIMENTEL, Mariano, FILIPPO, M. Projetando o futuro da educação com computação ubíqua. **Educação & Imagem** (UERJ), v. 5, p.1-4, 2015.

PORTO, Cristina, OLIVEIRA, Kaio Eduardo; ALVES, André Luiz. Expansão e reconfigurações das práticas de leitura e escrita por meio do *WhatsApp*. In: PORTO, Cristina, OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre. (Orgs.) **WhatsApp e educação: entre mensagens, imagens e sons [online]**. Salvador: Ilhéus: EDUFBA; Editus, 2017, p. 113-128.

PORTO, Cristina, OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre. (Orgs.) **WhatsApp e educação: entre mensagens, imagens e sons [online]**. Salvador: Ilhéus: EDUFBA; Editus, 2017. 302 p.

PRIMO, Alex. Afetividade e relacionamentos em tempos de isolamento social: intensificação do uso de mídias sociais para interação durante a pandemia de COVID-19. **Comunicação & Inovação**. São Caetano do Sul: São Paulo, v. 21, n. 47. p. 176-198, 2020.

PRETTO, Nelson. **Educações, culturas e hackers**: escritos e reflexões. EDUFBA, 2017.

RANGEL, Leonardo. Prefácio. In: SANTOS, Edméa; CAPUTO, Stela. **Diário de pesquisa na cibercultura**: narrativas multirreferenciais com os cotidianos. Rio de Janeiro: Omode, 2018, p. 7-13.

RIBEIRO, Ana Paula; CID, Gabriel; VARGUES, Guilherme. (Orgs). **Memórias, territórios, identidades**: diálogos entre gerações na região da grande Madureira. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 27, n. 3, p. 403-412, 2010.

RIOONWATCH (Relatos das favelas cariocas). **Mergulho na história**: o nascimento e formação do Complexo da Maré. Disponível em: <https://rioonwatch.org.br/?p=23997>. Acesso em: 04 nov. 2020.

RODRIGUES, Alessandra. Ensino remoto na educação superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. **SBC Horizontes**, jun. 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-na-educacao-superior/>. Acesso em: 07 mai. 2021.

ROJO, Roxane. Entre plataformas, ODAs e protótipos: novos multiletramentos em tempos de Web2. **The ESPECIALIST**, v.38, n.1, 2017.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.) **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

SANTAELLA, Lucia. **A ecologia pluralista da comunicação**: conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010.

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

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

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

SANTAELLA, Lucia. **Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - PPGCOM UFRGS**, 2021.1. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0pN4NZqNKAQ> Acesso em: 20 abr. 2021.

SANTANA, Camila; BORGES SALES, Kathia (2020). Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia covid-19. **Educação**, v.10, n.1, p. 75–92, 2020.

SANTANA, Leila S. de. **Atos de currículo com o WhatsApp**: o digital na educação de jovens e adultos. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2019.

SANTOS, Boaventura de S. (Org.). **Semear outras soluções**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, Boaventura de S. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, Edméa. Articulação de saberes na EAD *online*: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, Marco. (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.

SANTOS, Edméa. **Educação online**: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. 351f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, 2005.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Santo Tirso: Whitebooks, 2014.

SANTOS, Edméa; SILVA, Marco. O desenho didático interativo na educação *online*. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 49, p. 267-287, 2009.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Santo Tirso: Whitebooks, 2014.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019. Disponível em: [http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA\\_E-BOOK.pdf](http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf) . Acesso em: 14 jun. 2020

SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação *online*, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. **Notícias, Revista Docência e Cibercultura**, ago.de 2020, *online*. 2020a. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 02 jun. 2022.

SANTOS, Edméa. Formação de professores e pesquisadores no contexto de pandemia: possibilidades e limite. **Webconferência**, 23, set. 2020. LIVE FEUFF, 2020b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hdR3PED0kAY>. Acesso em: 05 abr. 2021.

SANTOS, Edméa. **Escrevivências ciberfeministas e ciberdocentes**: narrativas de uma mulher durante a pandemia da COVID-19. São Carlos: Pedro & João, 2022.

SANTOS, Edméa; CARVALHO, Felipe; ROSSINI, Tatiana. Autoria em rede: uma prática pedagógica emergente. **Revista Diálogo Educacional (PUCPR. Impresso)**, v. 15, 2015

SANTOS, Edméa; CARVALHO, Felipe; PIMENTEL, Mariano. Mediação docente *online* para colaboração: notas de uma pesquisa-formação na cibercultura. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 18, n. 1, p. 23-42, 2016.

SANTOS, Edméa; WEBER, Aline; Diários *online*, cibercultura e pesquisa-formação multirreferencial. In: SANTOS, Edméa; CAPUTO, Stela. **Diário de pesquisa na cibercultura: narrativas multirreferenciais com os cotidianos**. Rio de Janeiro: Omode, 2018, p. 23-45.

SANTOS, Edméa. **Escrevivências ciberfeministas e ciberdocentes: narrativas de uma mulher durante a pandemia da COVID-19**. São Carlos: Pedro & João, 2022.

SANTOS, José Luiz. **O que é cultura**. Brasiliense, 2017.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo/razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Rosemary; SANTOS, Edméa. Cibercultura: redes educativas e práticas cotidianas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 4, n. 7, p. 159-183, 2012.

SANTOS, Rosemary. **Formação de formadores e educação superior na cibercultura: itinerâncias de Grupos de Pesquisa no Facebook**. 2015. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SANTOS, Rosemary; CARVALHO, Felipe; RIBEIRO, Mayra. Conversas ubíquas via *WhatsApp*: Ambiências formativas multirreferenciais. In: PORTO, Cristina, OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre. (Orgs.) **WhatsApp e educação: entre mensagens, imagens e sons [online]**. Salvador: Ilhéus: EDUFBA; Editus, 2017. p. 192-215.

SANTOS, Rosemary. A educação on-line como dispositivo de pesquisa-formação na cibercultura. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, jan./mar, v. 18, n. 56, p. 36-60, 2018.

SANTOS, Rosemary; RIBEIRO, Mayra R.F., CARVALHO, Felipe S.P. Educação *Online: aprenderensinar* em rede. In: SANTOS, Edméa O.; SAMPAIO, Fábio F.; PIMENTEL, Mariano (Org.). **Informática na Educação: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2017. (Série Informática na Educação CEIE-SBC, v.1) Disponível em: <https://ieducacao.ceie-br.org//educacaoonline/>. Acesso em: 15 abr. 2021.

SEVERINO, A. *Prefácio*. In: FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982.

SILVA, Cláudia. **Maré: a invenção de um bairro**. Dissertação (Mestrado em Bens Culturais e Projetos Sociais) - História Política e Bens Culturais, Fundação Getulio Vargas (FGV), Rio de Janeiro, 2006.

SILVA, Marcos. **Sala de aula interativa**. 5 ed. São Paulo: Loyola. 2010.

SILVA, Roberto; CARVALHO, Jaciara de Sá. *Fakenews*, implicações sociais e urgência do diálogo na educação. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 33, n. 1, p. 155-175, 2020.

SILVA, Brígida; SOUZA, Joseane. Direito à educação básica: acesso e permanência do aluno na escola pública em tempo de pandemia. In: INSFRAN, Fernanda; CALLAI, Cristiana; ANDRADE, Francisca M. R. de; GOMES, Geórgia R. R.; MIRANDA, Jean Carlos [Orgs.] **Pandemia e suas interfaces no ensino**. São Carlos: Pedro & João, 2020, p. 65-79.

SILVA, Lilian S.; ARAGÃO, Carla; PRETTO, Nelson. Relatório Macbride: releitura à luz de ameaças ao direito à comunicação nas plataformas digitais. **Ámbitos - Revista Internacional de Comunicación**, n. 51, p.79-96, 2021.

SILVA, Frederico A. B. da; ZIVIANI, Paula.; GHEZZ, Daniela. R. **As tecnologias digitais e seus usos**. Brasília: IPEA, abr. 2019.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

TEIXEIRA, Marcelle. **Na pandemia, nem tudo que reluz é ouro**: discutindo *fake news* e o fenômeno da pós-verdade em tempos de necropolítica no Brasil. 2022. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2022.

TORO, Rolando. **Biodanza**. São Paulo: Olavobrás/EPB, 2002.

VELASQUES, Bruna. O efeito do isolamento social na Saúde mental de crianças: Desafios para a educação básica. In: INSFRAN, Fernanda; CALLAI, Cristiana; ANDRADE, Francisca M. R. de; GOMES, Geórgia R. R.; Miranda, Jean Carlos [Orgs.] **Pandemia e suas interfaces no ensino**. São Carlos: Pedro & João, 2020, p. 81-94.

VELLOSO, Luciana. Mediações tecno [i] lógicas, socialização e currículo. **e-Mosaicos**, v. 6, n. 12, p. 176-189, 2017.

VIEIRA, Antonio; VIEIRA, Marcelo. **História da Maré**. Rio de Janeiro (RJ): CEASM, 1999.

WHYTE, Wilian Foote. **Sociedade de esquina**: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Rio de Janeiro: Zahar, 2005 [1943].

ZABALZA, Miguel. **Diários online**: contributo para o estudo de dilemas práticos dos professores. Porto: Porto 1994.

## APÊNDICE A-Carta-Convite

### RELAÇÕES 'AFETOEDUCATIVAS' EM AMBIÊNCIAS ONLINE NO ENSINO FUNDAMENTAL I: POSSIBILIDADES FORMATIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA NO COMPLEXO DA MARÉ – RJ

Ana Clara São Thiago

Olá!

Você está sendo convidado (a) participar da pesquisa denominada *Relações 'afetoeducativas' em ambientes online no Ensino Fundamental I: possibilidades formativas em tempos de pandemia no Complexo da Maré – RJ*, que tem como objetivo "compreender como relações 'afetoeducativas' estabelecidas nas ambientes *online* têm favorecido a emergência de processos formativos de estudantes da educação básica no movimento de 'aprenderensinar'".

Este estudo nasce do projeto de mestrado de uma 'professorapesquisadora' que inserida em seu campo de pesquisa, se debruçará sobre práticas docentes no contexto da pandemia e nas conversas tecidas com professores(as) no *WhatsApp*, um dos dispositivos desta pesquisa.

As perguntas abaixo podem ser respondidas através do aplicativo *WhatsApp*, no envio para o número (), telefone desta pesquisadora. Você possui liberdade de enviar as respostas da forma como desejar, seja através de áudios ou da forma escrita, em formato de conversa ou na resposta de cada uma por vez.

Entrevista aberta:

1. Fale um pouco sobre sua formação, quais suas produções no âmbito da educação até o momento e como era a sua relação com a tecnologia e as redes sociais antes da pandemia.
2. Como você se posicionou frente às ações desenvolvidas ou apresentadas pela sua unidade escolar/rede de ensino no momento de isolamento físico? Como foi a sua relação com as tecnologias neste momento?
3. Conte um pouco sobre as criações que você buscou realizar neste contexto de excepcionalidade em que vivemos, afastado do âmbito escolar. **Observando o glossário abaixo (na próxima página), em qual modalidade/abordagem você acha que ela estaria representada? Se não houver nenhuma, qual definição você colocaria para a sua prática realizada antes do retorno à escola?**
4. Como você se sentiu no momento de pandemia e isolamento físico com relação às suas práticas educativas?
5. Você conseguiu conversar com seus alunos, manter o contato de alguma forma? Conte um pouco sobre essa relação e por quais dispositivos principais ela aconteceu.

Desde já, nós agradecemos a sua participação!

Ana Clara e Luciana (orientadora)

## APÊNDICE B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa denominada *Relações 'afetoeducativas'* em ambiências online no Ensino Fundamental I: possibilidades formativas em tempos de pandemia no Complexo da Maré – RJ que tem como objetivo “compreender como relações *'afetoeducativas'* estabelecidas nas ambiências *online* têm favorecido a emergência de processos formativos de estudantes da educação básica no movimento de *'aprenderensinar'*”. Este estudo faz parte da pesquisa de mestrado integrante do Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e se debruçará nas conversas e situações vivenciadas nesse momento de pandemia da Covid-19 entre *'docentesdiscentes'* através, principalmente, do aplicativo *WhatsApp*, um dos dispositivos desta pesquisa. Este trabalho é idealizado pela *'professorapesquisadora'* Ana Clara São Thiago, [anasthiago41@gmail.com](mailto:anasthiago41@gmail.com), em conjunto com sua orientadora Luciana Velloso, [lucianavss@gmail.com](mailto:lucianavss@gmail.com), contando com apoio do Grupo de pesquisa de Sociabilidades e Cibercultura e de tantas outras conversas tecidas que possibilitaram a realização desse trabalho.

Antes de aceitar participar da pesquisa, leia atentamente as explicações abaixo que informam sobre a entrevista a ser realizada:

- Você poderá recusar-se a participar da pesquisa e poderá abandonar o procedimento em qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo.
- Durante a entrevista ou atividade, você poderá se recusar a responder a qualquer pergunta que por ventura lhe cause algum constrangimento.
- A sua participação, como voluntário, não auferirá nenhum privilégio, seja ele de caráter financeiro ou de qualquer natureza, podendo se retirar do projeto em qualquer momento.
- A sua participação não envolverá qualquer risco. Serão garantidos o sigilo e a privacidade, sendo reservado ao participante o direito de omissão de sua identificação ou de dados que possam comprometer-lo.

Ao ler este termo de consentimento livre e esclarecido, confirmo ter conhecimento do conteúdo deste termo de consentimento e da pesquisa acima, a qual respondi de livre e espontânea vontade e permito a divulgação das minhas narrativas, áudios e vivências, bem como compartilho os direitos das minhas produções que foram compartilhadas por mim no *WhatsApp* e nas conversas tecidas.

Eu ( ) autorizo / ( ) não autorizo que meu nome seja divulgado nos resultados da pesquisa, comprometendo-se a pesquisadora a utilizar as informações que prestarem somente para os propósitos deste estudo.

Caso eu não autorize a utilização do meu nome nesta pesquisa, gostaria que fosse usado o seguinte pseudônimo: \_\_\_\_\_

Dados do participante: \_\_\_\_\_

Identificação: \_\_\_\_\_

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2021.

---

(assinatura)



## APÊNDICE C–Tabela

Panorama de atividades online realizadas pela turma 1401 – Professora Ana Clara

Nº	Nomes	Respostas dos(as) responsáveis
1	A.	Atividades enviadas somente no mês de março via <i>WhatsApp</i> . Consigo ter contato com a mãe (A.) se preciso, mas imagino que estão com dificuldades com a <i>Internet</i> .
2	A. A.	Sem envio de atividades. Consegui ter acesso à mãe (A.) que me relatou dificuldades pela falta da cesta básica.
3	A. B.	Sem envio de atividades. Obtive contato com a mãe (J.) somente no início da quarentena, que relatou dificuldades.
4	A. C.	Passou a enviar atividades via <i>WhatsApp</i> a partir de maio, pois não tinha <i>Internet</i> suficiente antes. Não envia com regularidade, mas tenho algumas salvas.
5	A. S.	Atividades enviadas até o mês de maio via <i>WhatsApp</i> . Realizou atividades na apostila física.
6	C. E.	Atividades enviadas via <i>WhatsApp</i> desde o início da quarentena, mas' com espaços de tempo grandes de distância devido à falta de <i>Internet</i> .
7	D.	Não obtive nenhum contato.
8	E. A.	Atividades enviadas até abril via <i>WhatsApp</i> , depois a mãe (G.) relatou dificuldades com doença na família e depois com a <i>Internet</i> no celular (pacote de dados).
9	E. V.	Realiza atividades com regularidade. Até junho utilizou somente o Google Classroom para o envio, mas quando a mãe (S.) voltou a trabalhar, achou mais fácil que ela mantivesse contato comigo via <i>WhatsApp</i> , enviando dúvidas e deveres feitos.
10	E. S.	Algumas atividades enviadas até março via <i>WhatsApp</i> .
11	F.	Envio de atividades via <i>WhatsApp</i> em abril. Mantive contato com a mãe (S.) para resolução de problemas com relação à cesta básica. Depois relatou problemas com a <i>Internet</i> .
12	G.	Sem envio de atividades, mas obtenho contato com a mãe (L.).
13	I. F.	Não obtive nenhum contato.
14	I. S.	Sem envio de atividades, mas obtenho contato com a mãe.
15	I. O.	Envio de algumas atividades em junho, mas relata problemas na <i>Internet</i> desde o início da quarentena. Utilizava o celular da avó para fazer os deveres e agora relata que ela começou a trabalhar e não pode mais.
16	J. M.	Envio de atividades desde o início da quarentena via <i>WhatsApp</i> , e mantém o contato constante (a tia, D.). Em alguns momentos relatou problemas de doença na família, mas já retornou ao contato.
17	J. S.	Sem envio de atividades, apesar do relato da mãe (S.) de realização de algumas atividades em casa com a filha.
18	K. W.	Envio de algumas atividades esparsas de tempos em tempos via <i>WhatsApp</i> .
19	La. S.	Não obtive nenhum contato.
20	L. S.	Realiza atividades com regularidade. Utilizou o Google Classroom até junho, mas para o envio da atividades a mãe (N.) preferia via <i>WhatsApp</i> , o que mantém, enviando dúvidas e deveres feitos.
21	L. C.	Realiza atividades com regularidade. Utiliza o Google Classroom para ter acesso às atividades, mas para o envio do que realiza, a madrasta preferia via <i>WhatsApp</i> , o que mantém, enviando dúvidas e deveres feitos.
22	M. E.	Realiza atividades com regularidade. Utiliza o Google Classroom para ter acesso às atividades, mas para o envio do que realiza, a mãe (J.) prefere via <i>WhatsApp</i> , principalmente depois que voltou a trabalhar.
23	M. R.	Mantive contato no início da quarentena, sabendo que realizava algumas atividades, sem envio das mesmas, porém.
24	M. A.	Envio de atividades via <i>WhatsApp</i> somente em abril. Mantenho contato com an avó (E.) que relata dificuldades de explicar as atividades e de o Miguel ainda não saber ler

		e escrever sozinho.
25	P. N.	Realiza atividades com regularidade. Utiliza o Google Classroom para ter acesso às atividades, mas para o envio do que realiza, a mãe preferia via <i>WhatsApp</i> , o que mantém, enviando dúvidas e deveres feitos.
26	P. V.	Envio de algumas atividades agora em julho via <i>WhatsApp</i> . A mãe relata dificuldades de manter o acesso devido a presença de filhos muito pequenos.
27	R. V.	Realiza atividades com regularidade. Envio de fotos das atividades da apostila física, tudo via <i>WhatsApp</i> . Mantém contato através da mãe (L.).
28	R. S.	Envio de atividades via <i>WhatsApp</i> somente em abril e tentativas em Maio. Mantenho contato com a mãe (R.) que relata dificuldades de explicar as atividades e de o R. não conseguir fazer as atividades sozinho.
29	S.	Realiza atividades com regularidade. Envio de fotos das atividades da apostila física, das atividades via <i>WhatsApp</i> e email.
30	T. J.	Não obtive nenhum contato.
31	T. P.	Envio de atividades via <i>WhatsApp</i> somente em abril quando ia na casa da R., da mesma turma, para obter ajuda para fazer as atividades na apostila física. Mantenho contato com a mãe (M.) que relata dificuldades de explicar as atividades, pois a T. ainda não consegue fazer as atividades sozinha.
32	V. H.	Não obtive nenhum contato.
33	Y.	Não obtive nenhum contato.

Fonte: Elaborada pela autora

## ANEXO –Glossário

**Educação a Distância (EAD)** é uma modalidade educacional alternativa à educação presencial. Na Educação a Distância, muitas vezes os computadores em rede são usados para difundir conteúdos e, em alguns casos, até mesmo para apresentar os conteúdos, corrigir automaticamente as respostas dos alunos, recomendar o estudo de novos conteúdos em função do desempenho, ou da personalidade ou do estado emocional do aluno, que estuda os conteúdos sozinho, no seu próprio ritmo.

**Educação Online (EOL)**, que é uma abordagem didático-pedagógica. A educação online é o conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais. Alguns princípios: conhecimento como "obra aberta", curadoria de conteúdos online, ambiências computacionais diversas, aprendizagem colaborativa, conversação, interatividade, atividades autorais, mediação docente ativa, avaliação baseada em competências, formativa e colaborativa.

**MOOC (Massive Open Online Course)** são cursos massivos online, do tipo de curso aberto oferecido por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, ferramentas da Web 2.0 ou redes sociais que visam oferecer para um grande número de alunos a oportunidade de ampliar seus conhecimentos num processo de coprodução.

**Ensino Remoto Emergencial (ERE)** é uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas.

**Ensino híbrido** é a metodologia que combina aprendizado online com o offline, em modelos que mesclam (por isso o termo blended, do inglês “misturar”) momentos em que o aluno estuda sozinho, de maneira virtual, com outros em que a aprendizagem ocorre de forma presencial, valorizando a interação entre pares e entre aluno e professor.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. **Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante!** SBC Horizontes, maio 2020, online.

SANTOS, Edméa. **EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos.** Notícias, Revista Docência e Cibercultura, agosto de 2020, online.