



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Maria de Fátima Rodrigues Viana Machado

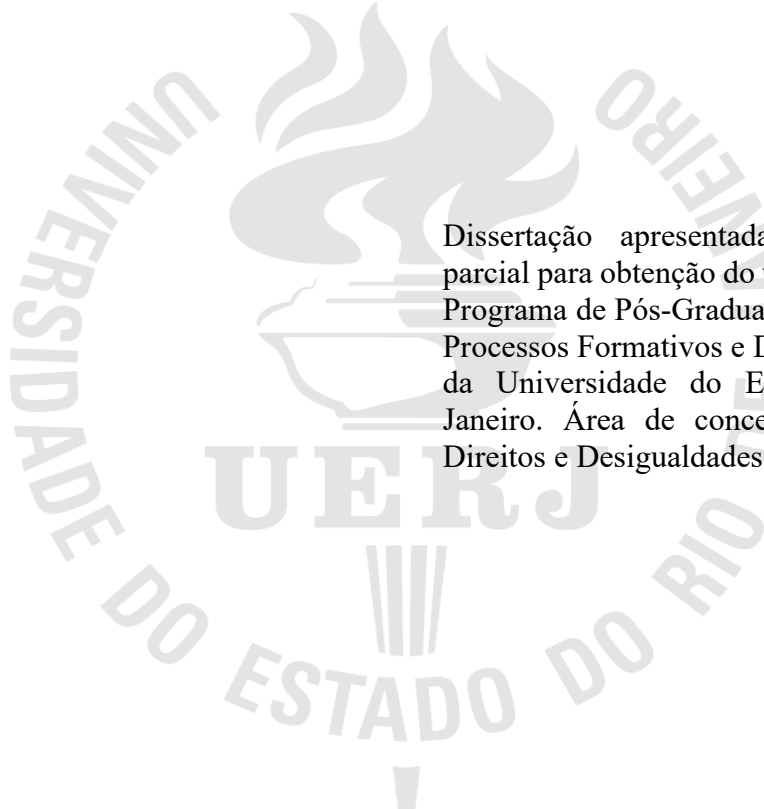
**Uma pandemia com cor na educação infantil: construindo relações
educativas entre telas em tempos de (pós) pandemia da COVID-19**

São Gonçalo

2023

Maria de Fátima Rodrigues Viana Machado

**Uma pandemia com cor na educação infantil: construindo relações educativas entre
telas em tempos de (pós) pandemia da COVID-19**



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdes Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas, Direitos e Desigualdades.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Tereza Goudard Tavares

São Gonçalo

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH-D

M149 Machado, Maria de Fátima Rodrigues Viana.
TESE Uma pandemia com cor na educação infantil : construindo relações
educativas entre telas em tempos de (pós) pandemia da COVID-19 /
Maria de Fátima Rodrigues Viana Machado – 2023.
156f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Tereza Goudard Tavares.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do
Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação infantil – Teresópolis(RJ) – Teses. 2. COVID-19,
Pandemia de, 2020- - Brasil - Teses. 3. Tecnologia educacional – Teses.
I. Tavares, Maria Tereza Goudard. II. Universidade do Estado do Rio
de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB7 – 6150

CDU 37-053.2

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

Assinatura

Data

Maria de Fátima Rodrigues Viana Machado

Uma pandemia com cor na educação infantil: construindo relações educativas entre telas em tempos de (pós) pandemia da COVID-19

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdes Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas, Direitos e Desigualdades.

Aprovada em 04 de setembro de 2023.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Maria Tereza Goudard Tavares
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Léa Velocina Vargas Tiriba
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Maria Luisa Furlin Bampi
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Patrícia Elaine Pereira dos Santos
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Mairce da Silva Araújo
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2023

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a Maykconn Felipe, pois em um momento de grande dificuldade da humanidade, ele me fez ter a coragem de ser pesquisadora e uma pessoa melhor.

AGRADECIMENTOS

Começo sendo grata por minha *mãe* que me deu a vida e por aquela que deu a vida a ela, a minha *avó* que me convidava a *barriá*. Agradeço a ambas por terem me ensinado que no barro se nasce e se morre.

Nasce quando encontramos alguém que nos ajuda a montar paredes. Porque precisamos de pessoas que tragam: água, terra, cipó e madeira.

Água foram pessoas que trilharam comigo o sonho, a minha ancestralidade, que antes de mim sonhavam em navios com águas profundas a liberdade.

Terra foram os que sonharam aqui o meu sonho e nelas estão gravados os nomes da minha orientadora Maria Tereza Gourdad Tavares que transmitia nas palavras o que poderia ser também moldado com as letras. E todas as crianças participantes, essências de momentos únicos, que me ajudam ver a vida com alegria e leveza, mesmo na diversidade do cotidiano.

No *Cipó* que amarra os quadrados, homenageio os que foram participantes inseparáveis e que nela incluo a minha família. Mas em especial a minha sobrinha Carla. Pessoa que um dia segurei no colo, que ao se constituir *adulta*, me devolveu o mesmo ato, me segurando em toda a jornada do mestrado. A você a minha mais profunda gratidão!

Para que uma parede de pau a pique fique de pé, várias mãos são necessárias: portanto agradeço os que trouxeram as *madeiras*: a Casa da Memória. A escola Sebastião Branco na figura da equipe diretiva. Ao GIFORDIC, em especial Marcelli, Márcia, Maria Aparecida e Tamara, por não soltarem a minha mão, quando a minha amada mãe ao *barro* retornou. Em um período em que eu devia acolher os novos integrantes, fui generosamente acolhida por admiráveis pesquisadoras. Aos professores/as da FFP/UERJ pela socialização dos conhecimentos em prol de uma sociedade justa e democrática. Dedico também, as professoras da banca pela sensibilidade do acolhimento, além de um olhar crítico e amoroso.

Enfim, a tod@s que vislumbraram essa conquista, que ainda que pareça terminada é sempre inacabada, tal qual uma parede de barro, que necessita de reparos ou uma nova de tempos em tempos.

Assim, nas telas dos pequenos quadrados de uma parede de infância, vou aprendendo no hoje a estabelecer conexões com o presente de uma *geografia existencial* pautada num constante aprender entre as diversas telas da vida.

Seguir vestígios expõe-nos a armadilhas. Mas que a cautela não nos paralise. Não nos deixemos capturar – nem sequer pelo medo de sermos capturados. Avancemos, pois, sorrateiros, esquivos, obscuros, ágeis e audazes. Se o acontecimento pandêmico desloca lugares imaginários do próximo e do distante no espaço e no tempo, e se tal acontece por força da tecnologia através das quais atingimos e somos atingidos, alcançamos e somos alcançados, capturamos e somos capturados, então o desafio consiste numa arte da captura e da esquiva, numa dança entre verdade e ficção, num jogo de escondimento e metamorfose.

Cachopo, 2021, p. 72

RESUMO

MACHADO, Maria de Fátima Rodrigues Viana. *Uma pandemia com cor na educação infantil: construindo relações educativas entre telas em tempos de pandemia da COVID-19*. 2023. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

A presente pesquisa de cunho qualitativa e participativa, parte do momento único vivido pela humanidade, a pandemia da Covid-19 (2020-2022). Assim, inserida nesse contexto pandêmico e vivendo todas as facetas que a pandemia nos expôs, foi como professora de Educação Infantil, que percebi que em grande parte do período pandêmico, a relação afetiva e de aprendizagem com as crianças de minhas turmas na Escola Pública Sebastião Branco foram construídas através de uma tela/celular. Com base nessa vivência, o trabalho dissertativo procurou a partir de uma pesquisa com crianças, discutir o que Costa (2002) afirma ser o papel que as novas tecnologias estabelecem como mudanças no modo de vida, indicando profundas transformações, inclusive, nas diferentes formas de assumir a nossa humanidade. Sendo assim, busquei investigar como o uso de tecnologias da informação e comunicação (TICs) pode auxiliar o processo educacional de crianças em idade pré-escolar, sem comprometer as bases e princípios da Educação Infantil? Que questões nos são apresentadas pós-pandemia? Sendo eu, uma mulher preta de origem humilde, que sofreu com a exclusão desde criança, vi nas ausências das crianças pretas na Educação Infantil em Teresópolis, a oportunidade de atuar como professora/pesquisadora, dialogando com aqueles com quem construo o meu fazer pedagógico. Assim, ao descobrir que Maykconn Felipe, um menino negro de 5 anos não poderia participar de nossos encontros remotos, porque o celular que ele usaria era o mesmo que sua irmã usava em seu horário escolar, delimito um recorte racial na pesquisa, em função do racismo estrutural ao qual a população preta é submetida, nos fazendo perceber que dentro da escola, o racismo e as desigualdades sociais e tecnológicas ainda se fazem bastante presente, atravessados também pela formação social psignorado historicamente pelo conceito de uma democracia racial no país.

Palavras-chave: crianças; educação infantil; pandemia da COVID-19; racismo; tecnologias na escola.

ABSTRACT

MACHADO, Maria de Fátima Rodrigues Viana. *A pandemic with color in early childhood education: building educational relationships between screens in times of the COVID-19 pandemic*. 2023. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

This qualitative and participatory research is part of the unique moment experienced by humanity, the Covid-19 pandemic (2020-2022). Thus, inserted in this pandemic context and experiencing all the particularities that the pandemic exposed us to, it was as a teacher of Early Childhood Education, that I realized that for most of the pandemic period, the affective and learning relationship with the children in my classes at the Sebastião Branco Public School were built through a mobile phone screen. Based on this experience, this dissertation work sought, from a research with children, to discuss what Costa (2002) claims to be the role that new technologies establish as changes in the way of life, indicating profound transformations, including in the different forms of assume our humanity. Therefore, I sought to investigate how the use of information and communication technologies (ICTs) can help the educational process of preschool children, without compromising the foundations and principles of Early Childhood Education and what are the questions introduced to us post-pandemic. As a black woman myself with a humble origin and who suffered from exclusion since childhood, I saw in the absence of black children in Early Childhood Education in Teresópolis the opportunity to act as a teacher/researcher, dialoguing with those with whom I build my pedagogical work. So, when I found out that Maykconn Felipe, a 5-year-old black boy, could not participate in our remote meetings, because the cell phone he would use was the same one that his sister used during her school hours, I delimited a racial focus in the research, due to the structural racism to which the black population is subjected, making us realize that in the school, the social/technological inequalities and racism are still very present, also crossed by the Brazilian social formation, based on a structural racism (ALMEIDA, 2019), dilemma which is still trivialized and historically ignored by the concept of a racial democracy in the country.

Keywords: children; child education; COVID-19 pandemic; racism; technologies at school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Mapa do município de Teresópolis e a divisão de seus bairros	43
Figura 2 –	Mapa do bairro São Pedro	43
Figura 3 –	Avatar criado com o auxílio do aplicativo Bitmoji	57
Figura 4 –	Atividades com as crianças	65
Figura 5 –	Atividades com as crianças	65
Figura 6 –	Atividades com as crianças	66
Figura 7 –	Conversa com Maysa	93
Figura 8 –	Um encontro com Izabella	95
Figura 9 –	Davi	98
Figura 10 –	Enzo	100
Figura 11 –	Gabrielle	103
Figura 12 –	Alice	106
Figura 13 –	João Lucas	108
Figura 14 –	Kauã	108
Figura 15 –	Miguel da Cruz	109
Figura 16 –	Convite da Jornada Pedagógica	112
Figura 17 –	Aviso da Prefeitura de Teresópolis para a testagem para COVID-19	112
Figura 18 –	Chamada do Congresso Brincar	115
Figura 19 –	Programação do Congresso Brincar	115
Figura 20 –	Ponte de acesso aos anexos da Escola Sebastião Branco	117
Figura 21 –	Imagem do lado fora da Escola Sebastião Branco	117
Figura 22 –	Escrita da Gabrielle sobre o período da pandemia e autorização de sua foto para a pesquisa	119
Figura 23 –	Escola Sebastião Branco da Gabrielle	120
Figura 24 –	Autoretrato da Gabrielle	120
Figura 25 –	Autrorretrato da Alice com sua avó	121
Figura 26 –	Escola Sebastião Branco da Alice com o Dedo de Deus	121
Figura 27 –	Autorretrato do João Lucas	122
Figura 28 –	Escola Sebastião Branco do João Lucas	122
Figura 29 –	Maykconn Felipe	123

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Conhece Minecraft?	109
Gráfico 2 –	Celular é brinquedo?	110
Gráfico 3 –	Tem contato com algum celular?	110
Gráfico 4 –	Tem Tablet?	110
Gráfico 5 –	Considera o celular divertido?	111
Gráfico 6 –	Conhecem a brincadeira de Bolinha de Gude?	126
Gráfico 7 –	Conhecem Bicicleta?	127
Gráfico 8 –	Tem Bicicleta?	127
Gráfico 9 –	Conhecem a brincadeira com Bolinha de Sabão?	127
Gráfico 10 –	Conhecem a brincadeira de Pião?	128
Gráfico 11 –	Conhecem a brincadeira de Roda?	128
Gráfico 12 –	Conhecem a brincadeira com Bola?	128
Gráfico 13 –	O que assiste no celular?	129
Gráfico 14 –	Celular não é brinquedo?	129
Gráfico 15 –	Mexe ou já mexeu em um celular?	130

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DIEC	Plano de Ação do Programa Inovação Educacional Conectada
DOE	Diário Oficial Eletrônico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Educação Especial
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GIFORDIC	Grupo de Estudos e Pesquisa da(s) Infâncias(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDEBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
POT	Programa Operação Trabalho
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SENAC	Serviço Social de Aprendizagem do Comércio
SME	Secretaria Municipal de Educação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	PERCURSOS DE UMA PROFESSORA: EM HONRA ÀS MULHERES DE MINHA ANCESTRALIDADE, SIGO CAMINHANDO!	21
1.1	Meu nascimento e Infância: e no barro com minha avó, sou disponível a me fortalecer a partir de lutas contra o racismo para a minha afirmação como professora das infâncias	21
1.2	A cidade de Therezópolis escavada no Barro e Trilhos: em busca de vagões ainda vazios	37
1.3	Apresentando a Escola Sebastião Branco: texto e contexto da pesquisa	44
1.4	E ainda precisamos falar de cor para combater o racismo! Da infância do barro à infância das telas	49
2	TECENDO OLHARES NO SEU CELULAR: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM OS SUJEITOS DA PESQUISA—AS CRIANÇAS	55
2.1	A artesanaria de caminhos - do barriá à urdidura da pesquisa	55
2.2	Tecnologias Educacionais: entre chamadas de vídeo, de textos e conversações, o celular como forma de construir uma pedagogia da presença junto às crianças na pandemia da COVID-19	67
2.3	E aqui não tem parquinho? Conversando com as crianças que retornaram aos rodízios na turma de 2021	83
2.4	Retornar à escola: ensaiando estar juntos, mas ainda separados/as!	112
3	SAINDO DA PANDEMIA? OUTRA(S) HISTÓRIA(S) QUE SE FECUNDAM	116
3.1	Reencontrando os sujeitos da pesquisa: porém, já não somos mais os/as mesmos/as	116
3.2	Conversando com a turma de 4 anos em 2023: mergulhando com as infâncias e outros desafios	124
	PARA (NÃO) CONCLUIR	135
	REFERÊNCIAS	142

APÊNDICE A – Quadro demonstrativo do período pandêmico e o trabalho realizado pela escola/docente	151
ANEXO A – Modelo da autorização dos responsáveis das crianças para a participação na pesquisa	152
ANEXO B – Declaração de participação em programa de pós- graduação em educação e grupo de pesquisa da UERJ/FFP	153
ANEXO C – Carta de anuência da secretaria municipal de educação (sme) de teresópolis autorizando a pesquisa	154
ANEXO D – Decreto N° 5.465 postado no Diário Oficial Eletrônico (DOE) do Município de Teresópolis, que dispõe sobre o Plano de Retomada da Educação em 2021	155
ANEXO E – Plano Pedagógico de Retorno do Ano Letivo de 2021 da Secretaria Municipal de Educação de Teresópolis postado no Diário Oficial Eletrônico (DOE) do Município	156

INTRODUÇÃO

Assim, costuma ser mais fácil e eficaz por o corpo em cena para falar ou atuar, inclusive numa tela, ao passo que ler e escrever são tarefas tão solitárias quanto silenciosas. Longe da linhagem das “artes performáticas” ler e escrever são atividades aparentadas com o artesanal, como esculpir ou trabalhar o barro, como costurar ou tecer. (SIBILIA, 2012, p. 72-73).

Iniciei o meu texto de dissertação atravessada por um momento único vivido pela humanidade, inserida nele e vivendo todas as facetas a que fomos expostas por pelo menos dois anos (2020-2022) da Pandemia da COVID-19. Como professora de Educação Infantil, assumo que foi na relação construída por uma tela/celular e, posteriormente, nos três meses presenciais com as crianças, em 2021 que a compreensão sobre as desigualdades do direito à educação aflorou tanto para mim, quanto para aqueles que estruturalmente, historicamente e socialmente são excluídos da sociedade brasileira, as crianças pretas e de classes populares. Sendo eu, uma mulher preta e de família oriunda de classes populares, com a experiência da exclusão no corpo e na alma, vi nas ausências do acesso às tecnologias digitais das crianças pretas da Educação Infantil em Teresópolis, a possibilidade de me constituir como professora/pesquisadora no diálogo com aqueles(as) com quem construo o meu fazer pedagógico: crianças pequenas pretas e não pretas da Educação Infantil pública.

Dessa forma, diversas questões constituem a presente pesquisa que é respaldada por autores e autoras que realizam estudos críticos, investigativos e reflexivos. Como por exemplo, a percepção de ser preta numa sociedade racializada, fundamentada por Munanga (2010); o racismo estrutural que mata, discrimina e nega direitos às pessoas preta desse país, pautado por Silvio Almeida (2019); o caminho profissional de uma construção coletiva em uma esfera privada, por Léa Tiriba (1992); a escola pública como atuação com as crianças em uma escuta aos saberes fundamentada por Kramer (2002) e Tavares (2019). Além disso, fundamento-me em uma busca constante por transgredir, baseada por hooks (2020), em busca de uma sociedade amorosa como nos diz Maturana (2009); com seres sociais que aprendem socialmente no diálogo com Paulo Freire (1979). Por fim, trago Conceição Evaristo (2008) quando falo sobre como me apresentar ao mundo a partir de minha escrita, constituída por memórias, sonhos e lutas.

Desse modo, a presente pesquisa foi elaborada na Escola Municipal Sebastião Branco, localizada na travessa José Godim de Oliveira, s/nº - São Pedro, no município de Teresópolis-RJ. Contudo, como todas as escolas brasileiras no período pandêmico (2020-2022), essa escola

encontrou-se fechada por um longo período em função da pandemia da Covid-19. Vale ressaltar que venho de uma vivência apenas com as crianças pequenas, em que a escola citada é um espaço novo para mim, visto que eu fui lotada recentemente nela, no dia 1 de fevereiro de 2020, e que logo em seguida, em março de 2020, iniciou-se o fechamento das escolas públicas de Teresópolis e de todo o país, a partir da expansão da pandemia do novo Corona Vírus. Ou seja, com a pandemia e o consequente fechamento das escolas públicas de todo o país, a Escola Municipal Sebastião Branco continuou sendo um cenário ainda muito desconhecido para mim.

Antes de tudo, ressalto que o meu próprio processo de seleção para o mestrado foi mediado por uma tela. Uma experiência marcada pela dificuldade de conexão da internet, atravessada pelo nervosismo e porque não dizer desconhecimento de como sanar os problemas em um link. Porém, havia do outro lado da tela, duas mulheres-professoras extremamente profissionais, comprometidas com a educação, com uma grande sensibilidade em não me deixar de fora de minha oportunidade de entrevista. Sendo a mesma realizada através da ferramenta do WhatsApp, ao final das entrevistas das demais candidatas. Nenhum cansaço foi motivo de impedimento de que me fosse dado a chance de ser ouvida, para que sendo aprovada, ser a primeira mestrande de todas as gerações passadas de minha ancestralidade.

Sendo assim, todas as disciplinas do mestrado ocorreram por uma tela. A concretude de poder ouvir colegas e professores falarem de autores nunca discutidos em outros processos de aprendizagem. A distância geográfica que impossibilitava o contato físico, era ocasionada devido ao isolamento social necessário, não impedia que os encontros fossem oportunidade de desafios e experiências ainda nunca vivida também pela própria Universidade uma formação online. Desta forma, ocorreu uma grande interação com professores de outra nacionalidade, Portugal, vários Estados do país, onde percebia nos sotaques regionais a grandeza cultural que forma o povo brasileiro o que certamente foi extremamente valioso para a minha experiência como pesquisadora e professora.

Assim, este estudo decorreu de minha vivência como professora de Educação Infantil no período pandêmico. Conviver com uma pandemia terrível, que desencadeou questões epidemiológicas, sociais, culturais e políticas, e que trouxe inquietações a várias áreas da ciência, incluindo o campo educacional, no qual o direito e o acesso à escolarização de crianças de todo o país, nos obrigou, enquanto sociedade a buscar algumas alternativas em curto prazo. Com relação ao acesso as atividades remotas proposta pela Escola Municipal Sebastião Branco, contexto de minha pesquisa, a resposta de Maykconn Felipe, menino preto, morador de um dos bairros mais populosos do município de Teresópolis exemplifica minhas questões de pesquisa: *“Eu queria muito participar dos encontros, mas eu não posso, porque a minha irmã*

usa o celular pra aula dela”. Sua resposta apresenta uma negação de direitos, não somente pela impossibilidade de ter participado dos encontros *online* de sua turma, como também revela histórias de meninos pretos, pobres e periféricos brasileiros.

Sendo assim, vale destacar que de acordo com Costa (2002), que as novas tecnologias estabeleceram mudanças no modo de vida no período pandêmico, indicando profundas transformações, inclusive, nas diferentes formas de assumir a nossa humanidade. Dialogando com esse pensamento no contexto atual, é fundamental reconhecer as desigualdades abissais no acesso às tecnologias no Brasil, visto que de acordo com os dados do Relatório - Tecnologias da Informação e Comunicação domicílios (TICS) de 2019, 95% dos domicílios de classe A apresentam computadores, em contrapartida com apenas 44% dos domicílios da classe C e 14% dos domicílios das classes D e E (TIC, 2019).

Isso nos possibilitou entender que determinados efeitos dos posicionamentos de classe social e pertencimento racial também se relacionam com as condições de direitos de um grande contingente de pessoas no município de Teresópolis.

Refletindo sobre os efeitos e impactos dos números de acesso às tecnologias educacionais na população preta na cidade, interrogo sobre o real quantitativo das pessoas excluídas desse direito. Afinal, a cidade Teresópolis está situada no interior do estado do Rio de Janeiro, na região serrana e possui 165.123 habitantes (IBGE, 2022). Além de se reportar como sede dos treinamentos da seleção brasileira, ela ocupa um lugar entre as cinco cidades mais favelizadas do estado, com 41.809 habitantes em favelas segundo o IBGE (2010). Tudo isso demonstra uma considerável desigualdade social e urbana, o que nos permite entender que classe social e pertencimento racial também se relacionam com as condições de direitos das pessoas do município de Teresópolis em relação ao acesso às tecnologias informacionais, tais como computadores em rede, celulares e redes de internet de banda larga.

A partir de experiências de preconceito, conhecidas desde muito pequena, vou constituindo em mim a professora das infâncias antirracista, que aprendeu desde muito cedo a lutar para me fortalecer no núcleo familiar e não ser massacrada pelo preconceito racial. Tendo nascida em um bairro pobre próximo ao do Maykonn Felipe, oriunda de pessoas de classes populares, cresci como uma menina preta que via no estudo a concretização social de mudança de paradigma de vida. No entanto, o racismo estrutural ao qual população preta é submetida, nos faz perceber que dentro da escola o racismo ainda se faz bastante presente, atravessado também pela desigualdade econômica, banalizado historicamente pelo conceito de uma democracia racial no país.

Perceber os olhares das crianças direcionadas às crianças pretas na sala, no pátio da

escola, nas brincadeiras coletivas quando um colega do seu grupo étnico ou não faz algum comentário que esteja imbuído de preconceito, sempre me impulsionou trazer para roda de conversa com as crianças o porquê de tal comportamento. Dentro deste processo de diálogo, sou interpelada por um comentário direcionado ao colega que diz: “*seu celular é de pobre, quem mora no morro é o mais pobre*”. O amigo apenas responde: “*Eu tenho um blog*”. Se as crianças foram protagonistas de um período de distanciamento social de um ano e oito meses (março de 2020 a agosto de 2021), utilizando *Facebook*¹ e o celular como ferramenta de interação no processo pedagógico, na relação com a escola, o que essa questão pôde nos interpelar sobre o direito e o acesso à educação na (pós) pandemia do Novo Coronavírus?

Fazendo um diálogo com os estudos de Serpa (2010), concordo que “quando narramos uma experiência, convidamos outros seres humanos a compartilharem conosco de nossa humanidade. Narrar uma experiência é abrir-se ao encontro” (2010, p. 60). Dessa forma, compreendi que a conversa/diálogo poderia ser um caminho fecundo que me permitiria compreender não só o lado concreto, objetivo, como também o subjetivo desses pequenos em relação às suas vivências na pandemia e a respeitar suas diferentes vivências e assim, não reduzi-las aos meus próprios interesses na pesquisa (SERPA, 2010, p. 56).

Portanto, início indagando: como se deu o acesso às atividades educacionais – escolares de um grupo de crianças pretas da Educação Infantil da Escola Municipal Sebastião Branco durante o período da pandemia da Covid-19? Os caminhos utilizados pela Escola para aprendizagem das crianças/pretas pequenas surtiram os efeitos esperados? As subjetividades infantis foram reconhecidas e compreendidas na pandemia? Foram criadas relações afetivas no período pandêmico com as crianças? Que relações as crianças estabeleceram com a ferramenta do celular? O que têm a nos dizer sobre o seu uso? O que os profissionais da Educação Infantil têm a nos dizer sobre seus aprendizados no período pandêmico? Que relações e questões as crianças trouxeram para a sala de aula a partir do uso sistemático do celular como forma de mediação educacional? De que forma o uso das tecnologias da informação, as TIC’s podem contribuir para a educação de crianças pequenas, sem descaracterizar as bases e princípios da Educação Infantil?

¹ “Facebook é **a maior rede social do mundo**, contando com 2 bilhões de usuários ativos em todo mundo. Nele é possível criar um perfil pessoal ou uma Fan Page, e interagir com outras pessoas conectadas ao site, através de trocas de mensagens instantâneas, compartilhamentos de conteúdos e as famosas “cirtidas” nas postagens dos usuários. Além de executar estas funções, também é possível participar de grupos, de acordo com seus interesses e necessidades, dentro da rede social.” AGUIAR, Adriana. Facebook: tudo sobre a rede social mais usada do mundo! Grifo do autor, Rockcontent: 2016. Disponível em: <<https://rockcontent.com/br/blog/facebook/>>.

Dessa forma, o objetivo geral da presente pesquisa se constituiu em compreender o acesso à educação e os percursos tecnológicos criados no contexto de pandemia envolvendo uma turma de Educação infantil, com crianças pretas e não pretas participantes de atividades remotas durante a pandemia da Covid-19 e com um recorte analisando se o racismo estrutural se fez presente, ou não nesse contexto.

Para tanto, foram delineados os seguintes objetivos específicos: descrever o percurso de racismo sofrido por uma criança preta em um espaço escolar; entender o pensamento teórico sobre tecnologia em um diálogo com a autora Paula Sibilia e outros; problematizar a questão do racismo estrutural na educação pública de Teresópolis; contribuir para o fortalecimento de práticas educativas antirracistas na Educação Infantil; Pesquisar no momento pandêmico a relação estabelecida com as crianças que conseguiam se comunicar pela ferramenta do celular. Do ponto de vista teórico-metodológico, busquei a partir de uma abordagem qualitativa e de procedimentos de caráter etnográfico, tais como conversas, encontros virtuais, e, quando possível, observações e conversas presenciais, construir uma visão ampliada sobre o as questões estudadas e sobre os sujeitos da pesquisa (SEVERINO, 2013; TAVARES, 2021), buscando realizar uma pesquisa com crianças (BARBOSA, 2014; KRAMER, 2002, 2011; NUNES, 2016, TAVARES, 2020).

Nesse sentido, início o primeiro capítulo rememorando lembranças que buscam narrar de que forma as memórias de uma infância marcada pelo afeto, em vivências coletivas, marcadas profundamente pela ludicidade foram favoráveis à construção de uma *poética da infância* de uma menina preta das classes populares. Trago também, a relação com a escola, um ideal perseguido e idealizado, que ainda não recebe a todos como iguais em relação às diferentes posicionalidades sociais e raciais, como também culturais e de padrões de conhecimento. E foi nela que as percepções de mundo foram sendo desmontadas, pois as experiências trazidas por mim, enquanto criança preta não eram valorizadas nos contextos de aprendizagens, constituindo um território para os primeiros silêncios (CAVALLEIRO, 2000).

No segundo capítulo, em consonância com Lima (2021, p. 94), procurei apresentar o grupo de crianças investigadas, acreditando que cada criança é singular “{...}sobretudo, são crianças potentes, criativas, curiosas, questionadoras, pesquisadoras, participativas e produtoras de cultura, pertencentes a uma escola de educação infantil pública popular”. E que com algumas crianças foi possível uma interação mais participativa, usufruindo do contexto tecnológico, tais como os seus celulares, através de conversas e mensagens pelo *WhatsApp*². Assim, me

² “O *WhatsApp* surgiu como um sistema de SMS. Agora possibilita o envio e recebimento de diversos arquivos de mídia, além de chamadas de voz”. Disponível em: <https://www.whatsapp.com/about/?lang=pt_br>.

preocupei em investigar, como elas, as crianças pequenas, viveram o período de isolamento social, principalmente no período de fevereiro a setembro de 2021. O que as crianças me disseram sobre o seu saber tecnológico? O que as crianças me dizem sobre afeto e questões raciais? E sobre a sua relação com a escola da infância, suas práticas e seus conteúdos, o que falaram?

No terceiro capítulo investi no aprofundamento do (re) encontro com as crianças da pesquisa no retorno pós-pandêmico à escola Sebastião Branco em 2023, no período de reabertura e suspensão do distanciamento social. O (re) encontro com algumas das crianças do grupo de pesquisa e com *outras crianças*, nos possibilitou compreender melhor as questões iniciais da pesquisa, proporcionando outras interações e possibilidades de compreensão de percursos e aprendizagens de crianças pretas, em especial de um menino de cinco anos, que com sua força e beleza, também nos ensinou a combater o racismo com seus cabelos trançados, além da oportunidade de ampliar as reflexões sobre ver, sentir e se comunicar “entre telas”, produzindo possibilidade de encontros de mundos que somente em um espaço de Educação Infantil é possível construir, com toda a complexidade do retorno Pós-pandêmico e das aproximações com a tecnologia.

Essas questões, problematizações, conhecimentos e dados da pesquisa foram produzidos através da *metodologia de conversa* (SERPA, 2010) mediadas pelo celular durante o período de fevereiro a meados de setembro de 2021. Conversas com o grupo de crianças acompanhadas/os na pesquisa, que em seus relatos nos intervalos dos inúmeros encontros *online* no período pandêmico, me contavam histórias, acontecimentos, confidências, temores etc.

Como nos aponta Serpa (2010) a conversa é um lugar privilegiado em que os sujeitos se encontram, se desafiam, se complementam, se antagonizam, se movem e se transformam. Desse modo, no ano de 2023 já com as autorizações do uso dos nomes e imagens das crianças ainda me preocupei em conversar com elas sobre trocar os seus nomes na pesquisa, isto é, se queriam que colocasse um nome fictício. As crianças, sobretudo a Gabrielle disse que não e como ela gosta de escrever, escreveu em um papel que queria que o seu próprio nome fique na pesquisa, a imagem da sua escrita encontra-se na página 115. Busquei dentro do possível, pensar, problematizar as conversas com as crianças, dialogando com Freire, Sibilia, Lévy, Tiriba, e outros/as autores/as referenciados neste estudo.

Além disso, quando eu estava junto às crianças, seja de forma remota ou presencial sempre utilizava um caderno de campo para recolher e organizar as informações coletadas, seja elas conversas das crianças, perguntas e respostas.

Ser pesquisadora em qualquer tempo pode ser um navio em movimento, mas em tempos pandêmicos, reconheço que talvez um navio num mar bem mais revolto. Porém, como nos diz Nóvoa “Errem, sejam preguiçosos e irrelevantes; e pensem no vosso trabalho como um esforço para equilibrar os valores da verdade, da justiça e da beleza” (2015, p. 13). Pensando nisso, afirmo que nenhuma pesquisa é isenta de neutralidade, em especial o/a sujeito/sujeita de sua escrita. Afinal, o/a sujeito/a que escreve a pesquisa, procura pensá-la no bojo de um emaranhado de questões, que são atravessadas por relações objetivas e subjetivas frente o que chamamos “problema de pesquisa”. Nesta procura, vou me (re)encontrando e tentando dar forma ao informe, e o processo que considero um dos pilares que tem me sustentado nesse período é o coletivo de orientação. Os encontros coletivos são uma vivência da sociedade que sonhamos, mesmo com as divergências trazidas pelos lugares diferentes de pensar e dizer.

Exercitamos a amorosidade entre nós pelas palavras, nos estudos dos livros que lemos em conjunto, nas observações dos nossos processos sociais e intelectuais. Gosto de usar a metáfora da banda de jazz, algo expressado pela Coordenadora do grupo de pesquisa do qual faço parte: Grupo³ de Estudos e Pesquisas da(s) Infâncias, Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural - GIFORDIC. Numa banda de jazz cada músico/a, em um determinado momento faz o seu solo sozinho/a, enquanto os/as demais companheiros/as mantêm a base musical. O importante é que todos vibram com as apresentações individuais, que só são possíveis, devido a grande dedicação e horas de estudo com o seu instrumento isoladamente, e, quando todos/as tocam juntos, acontece o grande espetáculo da unidade na diversidade, do singular que se fortalece no coletivo.

A cada encontro reforço em mim o que me diz Nóvoa (2015, p.16) “(...) o trabalho científico necessita de uma dimensão colectiva, colaborativa. É esse patrimônio que nos permite chegar onde nunca chegaríamos sozinhos”. Assim, busco na audição e nas falas continuar a caminhar, fazendo do espaço acadêmico um espaço de amorosidade, com todas as suas nuances desafiadoras, criando memórias desse período que vivo hoje, com a certeza que *ninguém soltou a mão de ninguém*. Que o estar junto mediado por uma tela também faz parte de nossa

³ O GIFORDIC - Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infâncias, Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural, constituído desde 2009, busca investigar à luz da Sociologia da Infância a pluralidade e a heterogeneidade que constituem a(s) infância(s) contemporânea(s), principalmente aquelas que são usuárias dos equipamentos coletivos de Educação Infantil, inseridas em redes educacionais públicas e/ou comunitárias. O grupo é constituído por professoras doutoras do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores (FFP-UERJ) e do programa de mestrado em educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais, por professoras doutorandas, professoras mestres e mestrandas de redes de ensino de Educação Infantil e por estudantes de iniciação científica dos cursos de graduação da FFP-UERJ. Disponível em: <<https://www.gifordic.com.br/>>.

existência, sem apologias, sem demonizações, buscando compreender melhor o espírito e as contradições do vivido.

E para finalizar, retomo a Antonio Nóvoa, referindo-me a lições aprendidas na pandemia da Covid-19: “gostaríamos que a necessária transformação da educação fosse dinamizada pelo conhecimento e pela partilha de muitas experiências e inovações que existem em muitos lugares do mundo e que constituem verdadeiras inspirações para o futuro” (2022, p. 28). Hoje, retomando a escrita da dissertação, marcada por perdas radicais e dilaceradoras rememoro que estou há quase três anos na escola pesquisada, estando aberta a rever conceitos e a entender a relevância da pesquisa sobre crianças pretas e de classes populares que constituem a maioria das crianças dessa instituição escolar, entendendo que no percurso e no processo de pesquisa outros olhares e possibilidades de compreensão foram acionados, possibilitando que outros paradigmas pudessem ser pensados, fortalecendo-me como mulher, professora e pesquisadora das infâncias.

1 PERCURSOS DE UMA PROFESSORA: EM HONRA ÀS MULHERES DE MINHA ANCESTRALIDADE, SIGO CAMINHANDO!

1.1 Meu nascimento e infância: e no barro com minha avó, sou disponível a me fortalecer a partir de lutas contra o racismo para a minha afirmação como professora das infâncias

RECORDAR É PRECISO

O mar vagueia onduloso sob os meus pensamentos
 A memória bravia lança o leme:
 Recordar é preciso.
 O movimento vaivém nas águas-lembranças
 dos meus marejados olhos transborda-me a vida,
 salgando-me o rosto e o gosto.
 Sou eternamente náufraga,
 mas os fundos oceanos não me amedrontam
 e nem me imobilizam.
 Uma paixão profunda é a boia que me emerge.
 Sei que mistério subsiste além das águas

Conceição Evaristo

Assumir uma escrita emancipada, não silenciada, dialogada com o outro, a partir de mim, vem sendo um grande desafio. Buscar um pensamento autônomo e pessoal, me faz questionar o tempo que fui emudecida em meu processo escolar. É, por vezes, encontrar um tempo que na dinâmica do escrever não é possível. No entanto, é nessa encruzilhada que o recordar desperta em mim o reencontro com a minha história para romper sempre o silêncio, ou pelo menos fustigá-lo. Assim, a minha ancestralidade me fornece a força, mesmo retraída, para seguir, mas, confesso ser necessário me fortalecer em uma escrita autoral, e não se faz isso sozinha. Em um livro autografado⁴, a escritora Conceição Evaristo escreveu para mim: “Palavra de mulher tem Axé. Grite a sua”.

A valorização da memória, a diáspora negra, encontra-se em mim. Meu contato com a oralidade de uma casa que ouvia histórias de assombração e de povos antigos, contudo em uma

⁴ Situação em que a escritora Conceição Evaristo autografou o livro “Poemas da recordação e outros Movimentos” (2008) pra mim.

sociedade racializada demora-se a crer em si, “o racismo também tem dessas coisas, vó: afasta as pessoas pretas das culturas que elas mesmas construíram” (RIBEIRO, 2021, p. 118). Se tenho a minha oralidade, posso transpô-la para a escrita com as devidas adequações, mas, para isso, é preciso *maturação*, um espaço entre escrever, rever, reescrever e aceitar. “Em síntese, quando escrevo, quando invento, quando crio a minha ficção, não me desvencilho de um corpo mulher-negra em vivência” (EVARISTO, 2009, p. 18 *Apud* BISPO; LOPES, 2018, p. 4). Evaristo me impulsiona a buscar a minha escrita, em fase de construção a cada dia. E dessa forma, conforme cita Lisboa em sua *escrivivência*: “em síntese, cada palavra, conceitos e referenciais que optamos politicamente em utilizar, definem o lugar de uma identidade e representação” (2021, p. 24).

Percorrer um processo de escrita, voando entre as palavras, acontece com maior fluidez quando eu percebo que ao falar do outro, eu também falo de mim. Isso é uma escrevivência? E foi lembrando-se de mim, que percebi que para ouvir o outro eu precisaria me ouvir. Como me ouvir se não sei se o outro vai aceitar? A insegurança, por vezes, vem antes, paraliso-me. Mas continuo. “E depois de macerar conta do meu rosário, me acho aqui eu mesma e descubro que ainda me chamo Maria” (EVARISTO, 2008, p.17). E nesse movimento de juntar as letras, medo e coragem misturam-se nesse mar, quando lembro que posso ser apenas o ponto de partida para algum pensamento que sente a necessidade de encontrar outros, e timidamente uma lembrança nasce.

Pensar sobre a minha construção enquanto mulher e professora preta, bem como pensar o que isso impacta em minha subjetividade, tem sido um processo permanentemente presente em meus percursos formativos. Pensar a escola, me pensar na escola, constantemente se colocou diante de mim como questões fundamentais. Quem eu era, de onde vinha, para onde queria seguir? Durante os primeiros anos escolares a menina que eu era, se silenciava sobre o seu parto, sentia vergonha em dizer que nascera em casa (CAVALLEIRO, 2020). Foi preciso a maturidade para entender a beleza do meu nascimento.

Se eu tivesse agora sete anos de idade, eu contaria desta maneira para as meninas que me perguntavam sobre como foi meu nascimento. “Você não nasceu num hospital?” Nasci em casa com uma parteira chamada Dona Maria, minha avó Jandira, minha tia Penha e meu Pai José. Soube que minha mãe começou a sentir as dores do parto pela manhã, uma dorzinha levinha, uma dor de barriga.

E nas memórias contadas, eu lembraria: assim, D. Maria disse: “vamos preparar tudo porque essa criança nasce hoje!”. Um detalhe importante, não sabiam o meu sexo! Não tínhamos a tecnologia de hoje, sou da tecnologia da sensibilidade, do conhecimento oral. Eu era

apenas alguém muito esperado/a, uma surpresa de menina ou menino que vestiria roupinhas neutras, bordadas pela a minha avó/branca paterna, mãe de coração do meu pai.

Demorei um pouco para “entrar no mundo”. Somente às duas da madrugada de um domingo que eu cheguei! Será que por isso aos domingos descansamos? Não sei... Só sei que hoje não tenho mais sete anos e não tenho também as amigas da escola.

Crescemos, ficamos adultas e cada uma foi viver os seus sonhos envolvidos em suas escolhas. Agora eu pego as letras que um dia aprendi a juntar e formar palavras com elas, para responder a indagação que me faziam: Você não nasceu em um hospital? Não! Nasci na casa da minha avó, com banhos de ervas, rezas e amor! E assim foi uma infância construída através do barro onde nasci e cresci, cheia de risos, choros, sonhos, primos e primas, onde eu me construí e desconstruí, onde eu existi e me refiz a todo o tempo!

Recordo-me nesse momento de “memórias de uma infância” vivida e que me aquecem nesse momento da escrita. Por exemplo, a reconstrução de uma parede de pau a pique era uma grande festa para mim e todos /as da família. Que parcela da sociedade tem de fazer sua própria residência? Sabíamos que o momento de sermos chamados/as para participar com os/as adultos/as significava que a terra já estava preparada com a quantidade de água suficiente, a medida certa de baldes de barro, com os baldes de água já preparados. E nós, crianças pequenas, ainda não sabíamos contar, pois na verdade (ainda) nem conhecíamos os números.

Só sabíamos que iríamos “barriá” uma parte de nossa casa, (novamente estava envolvida em uma tecnologia da ancestralidade), em que muito das nossas mãos, minha e das minhas primas/os haviam contribuído com aqueles furos para a entrada da luz da lua ou do sol, suas luminosidades nos avisavam que o dia já estava claro. Para que ninguém descobrisse a nossa peraltice, tapávamos com papel de pão, tínhamos certeza de saber o momento certo de tirá-los, para que os adultos da casa soubessem da necessidade de uma nova parede, porém, nossa avó sabia das nossas traquinagens.

Todavia, chegou o momento de entender que aquele gesto de construção de uma casa estava articulado a quem fica à margem da sociedade, podendo dizer que isso decorre das marcas deixadas pela escravidão e o colonialismo (ALMEIDA, 2019). Eu era uma criança preta e das classes populares e todas as gerações de mulheres antes de mim de igual modo. Quais caminhos seriam possíveis de trilhar que desconstruísse esse círculo vicioso? Seria a escola?

Na performance de dançar no barro, a menina preta sonhava com uma casa diferente da que lhe proporcionava tanto prazer. Por que a sociedade capitalista não permite que os direitos sejam igualitários? As paredes construídas de minha memória me trouxeram a construção de outras palavras, o conhecimento. Ele me tornaria um barro maleável que me levaria entender

as paredes de barro com seus buracos... paredes que separam homens e mulheres, não somente de suas residências, mas de suas existências.

Vivemos numa sociedade em que, para alguns, as relações de afetos, podem ser efêmeras. Para a minha avó o sentimento recebido de seus pais era a comunhão. Quando todos estavam no barro, deixamos ali um pouco de nós pelo esforço da vida. Pelo suor que ao se misturar com água fazia daquela parede um espaço literalmente de todos/as.

A minha avó sabia o que iria construir em cada um de nós com aquele gesto de todos/as juntos/as por um bem comum, sabia das subjetividades que mexer na terra geraria em mim. O nojo/força das condições políticas/históricas que nos colocaram nesse país. Força para lutar contra usando o conhecimento engajado. A situação que eu vivi motivou toda minha trajetória, mas existe um sentimento que me fez acreditar que o meu sonho era possível, o *viver-amor!* Ao pisar na terra mole com minha avó, era só isso que entrelaçava aos nossos pés.

Nessa perspectiva, em diálogo com Maturana, compreendo hoje que o amor e a rejeição não são opostos, porque a ausência de um não leva ao outro. Dessa forma ambos têm a indiferença como seu oposto, visto que são opostos nas consequências da convivência, pois a rejeição nega e o amor constitui (2009). Nesse sentido, fazendo uma analogia sobre a minha trajetória, concluo que viver em uma estrutura social que muitas vezes me rejeitou e me oprimiu, não foi só o motivo que me fez caminhar para mudar esse circuito, mas também o amor que me constituiu e contribui integralmente para essa caminhada no agora.

O barro me transformou em algo que não sabia o que era. Hoje entendo que o barro me transformou na primeira vez que pela educação iniciada no barro, compreendi a linguagem das letras. Ser educadora para mim é se jogar nesse barro, compreendendo que o *futucar e amassar* a terra geram desconfortos e alegrias para alguns. Os aprendizados colocados pela minha avó eram políticos, eram amorosos, eram éticos. Fundamentavam-se numa profunda relação de cuidado. Só entendi isso anos mais tarde.

Contudo, estou me referindo a minha infância, não só para marcar o início da minha trajetória para me tornar uma professora e pesquisadora antirracista, mas também para frisar como cada passo que eu dei e cada experiência foi estabelecida pelo contato e uso da tecnologia. Ao pesquisar o significado de tecnologia no dicionário do google, encontro o seguinte significado: “Teoria geral e/ou estudo sistemático sobre técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais ofícios ou domínios da atividade humana (p.ex., indústria, ciência etc.)”.

Nesse sentido, tecnologia vai muito além do digital, sendo o barro como eu me referi, ao *barriá* a minha casa de pau-a-pique, também é um tipo de tecnologia. Sendo esse processo

de *barriá*, o que me constituiu também para chegar até aqui, e o que me permitiu encontrar-me com a minha ancestralidade. Principalmente por ser o *barriá*, uma tecnologia construtiva, pois, na tecnologia arquitetônica do Brasil, são conhecidos e utilizados conhecimentos africanos e afrodescendentes nas construções coloniais e imperiais, ressaltando-se o uso do pau-a-pique (DIAS; SILVA, 2020).

Assim, hoje percebo como a tecnologia do *barriá* foi significativa para a minha construção, tanto para fortalecer e reafirmar minha ancestralidade, quanto para reconhecer que a tecnologia, seja ela qual for se faz presente em todas as nossas formas de ser e estar no mundo. E dessa maneira, me questiono: como a presença e a falta de qualquer meio de tecnologia pode influenciar na nossa formação? Como a tecnologia pode contribuir para outras formas de (re) existência, de enfrentamento de questões colocadas pelos diferentes desafios da vida? Portanto, é a partir do barro que a professora antirracista nasce conhece uma tecnologia ancestral.

No Brasil, a técnica de entramado mais empregada como estrutura secundária é a do pau a pique, que pertence ao grupo das taipas. É uma técnica eminentemente artesanal onde o seu executor, aqui considerado como artesão, trabalha com práticas de construção transmitidas, normalmente, de geração a geração. Uma das características mais marcantes desse sistema construtivo e que, na maioria das vezes, passa despercebida pela maioria das pessoas, é a existência das marcas dos dedos dos artesãos que ficam gravadas no barro como se fossem a sua identidade, a sua assinatura "anônima", uma forma de dizer: "esse é o produto das minhas mãos. (OLENDER, 2006, p. 54, grifos do autor).

Narrar o meu percurso me exige (re)lembrar de uma infância que nutriu encontros que foram marcados pela presença forte e amorosa de uma avó materna e de mulheres fortes, minhas artesãs! Em grande parte das famílias das classes populares, principalmente de famílias pretas, geralmente são as avós as responsáveis pelo cuidado dos/as pequenos/as, enquanto as mães trabalham fora de suas casas, muitas vezes nas casas de outras mulheres cuidando de suas crianças. Venho de uma casa de mulheres, do convívio com a sabedoria de uma matriarca de sangue indígena com negro, menina preta risonha que não conhecia preconceitos, tocadas por eles, somente na idade escolar.

A menina preta desde muito pequena queria muito ir à escola. Assustada em seu primeiro dia de aula, chorava porque reconhecia naquele instante que havia poucas crianças iguais em sua cor de pele naquela sala de aula. Para se sentir segura, trazia a sua identidade como referência do lugar que nascera, em casa, parto normal, rodeada de rezas e banhos em que aprendeu com suas gerações anteriores, igualmente como o pau-a-pique. Sua oralidade, o que de mais podia lhe representar, expressava a magia do encantamento por uma avó que para ela, era especial, porque rezava as crianças que chegavam ao colo de suas mães com olhares

preocupados com os/as seus bebês.

Admirar esse ato conduzia-me a lugares indescritíveis. Era muito bonito aquilo que uma senhora com avental e cabelos levemente presos fazia em seu dia-a-dia. Queria ser como ela um dia, e com certeza seria na escola que se aprenderia mais sobre isso, sobre essa língua diferente não falada no cotidiano, sobre as imersões das ervas nos vidros, os remédios, os canteiros de plantas e folhas cheirosas. Acreditava que a escola entenderia as inquietações e perguntas que eram trazidas em meu coração sobre o mundo. O sentido de coletividade que era experienciado no cotidiano dos seus afazeres, em que o bem estar, a saúde era responsabilidade de todos, ainda mais se nesse terreiro, fosse uma criança a merecer cuidados, e a ser rezada.

No entanto, foi no lugar almejado, a escola, que ocorreu o primeiro encontro com o preconceito, um corte profundo na alma de um ser pequeno, pois ali, naquele lugar tão desejado ouviria pela primeira vez: “*a sua avó é uma macumbeira, ela vai para o inferno!*” Nasceram duas palavras que foram ouvidas e conhecidas pela primeira vez no espaço escolar. O que é ser macumbeira? O que é inferno? E as ervas? Todas cuidadas com tanto empenho e zelo não são interessantes de serem estudadas? Uma escola que naquela época era muito hierarquizada por saberes brancocêntricos (MUNANGA, 2010), que não acolhia saberes que não conheciam, e que por isso eram considerados inferiores, não-saberes, ignorância...

De acordo com Munanga (2010, p. 01) “(...) o maior problema da maioria entre nós parece estar em nosso presente, em nosso cotidiano de brasileiros e brasileiras, pois temos ainda bastante dificuldade para entender e decodificar as manifestações do nosso racismo à brasileira”. Embora não exista em todas, e muito menos na maioria das escolas, torna-se fundamental afirmar a presença de professores/as antirracistas, que acolham saberes distintos em suas unidades infantis e não os hierarquizem em saberes superiores e/ou inferiores e sim diferentes.

Todavia, depois daquele episódio algo havia rompido entre a menina e a sua avó, pois a verdade era conhecida agora, pelo tom da professora, o que ela fazia e que a enchia de encantamento era algo ruim perante à sociedade. Se o que a avó fazia era tão *infernal*, por que seu ser pulava ao ver aquelas mães saírem com um sorriso nos lábios, após a dança das ervas? Haja visto que a dança se manifestava com movimentos de regência no ar, onde os galhos eram elevados ao céu e trazidos próximos ao coração, como se conduzissem as energias do ambiente até o/a bebê. E cada dia, mães, meninas/meninos, chegavam mais alegres, até não precisarem mais do afeto transmitido pelas mãos com os olhos fechados e palavras ditas baixinhas pela minha avó.

Demoraria algum tempo o reencontro com os saberes daquela senhora que rezava, que

trazia a força de sua ancestralidade, de seu conhecimento oral como forma de existir e resistir em uma sociedade que historicamente discrimina e busca matar o que não é considerado legítimo. De acordo com Munanga, “membros de certas etnias colocam-se numa posição etnocêntrica, seus membros desenvolvem preconceitos étnicos ou culturais quando manifestam tendência em valorizar sua cultura, visão do mundo, religião, etc” (2010, p. 5).

Nesta mesma sociedade, a menina preta que eu era, quis conhecer pela linguagem escrita dos teóricos a sua liberdade, para compartilhar com outros iguais a si. Estudar passou a ser o meu caminho para compreender de onde vinha meu povo, quem era a minha avó, o que significava ser professora preta dando aulas para brancos e mesmo assim continuar sendo perseguida pela cor de pele nos lugares em que eu passava ou passeava. Segundo Souza (1983, p. 17) “Uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo. Discurso que se faz mais significativo quanto mais fundamentado no conhecimento concreto da realidade”. Nesse sentido, compreender o lugar de fala é (foi) um fator de liberdade.

A construção de uma pesquisadora, assim como a educação de uma criança começa nos anos iniciais escolares, a diferença é que para uma criança preta, de modo geral, ela já percebe o preconceito em moldes racistas desde que é bem pequena. Os/as professores/as ainda perpetuam em muitas vezes, os ideais brancos de uma sociedade hierarquizada, brancocentrada (BENTO, 2012). Estas etnias consideradas menores numa sociedade colonizada por brancos, nas quais, as crianças não brancas fazem parte, embora seus saberes não sejam considerados. Consoante a hooks (2020, p. 12), agora posso entender que: “a escola ainda era um ambiente político, pois éramos obrigados a enfrentar a todo o momento os pressupostos racistas dos brancos, de que éramos geneticamente inferiores, menos capacitados que os colegas, até incapazes de aprender”.

Mesmo com os desconfortos gerados pelos preconceitos, me coloquei em marcha. O percurso deveria ser seguido, e, apesar disso, a escola continuava a me produzir encantamentos, e por certo seria dentro dela a possibilidade de outras respostas, de construções de outras liberdades, pois: cada um pode direta e interiormente se perguntar por que essas coisas acontecem no nosso mundo, contrariando os princípios da solidariedade humana, ou seja, de *humanidade*? (MUNANGA, 2010). Se tivéssemos respostas fáceis, creio que teríamos também facilidade para encontrar soluções.

O fenômeno chamado racismo tem uma grande complexidade, além de ser muito dinâmico no tempo e no espaço. Se ele é único em sua essência, em sua história, características e manifestações, ele é múltiplo e diversificado, daí a dificuldade para denotá-lo, ora através de uma única definição, ora através de uma única receita de combate (MUNANGA, 2010, p. 2).

Na escrita dessa dissertação, vou confirmando algumas lembranças duramente esquecidas: eu sou a primeira de várias gerações passadas a continuar na escola, também seria aquela a vivenciar os fenômenos daqueles que em seu fenótipo demonstra a que grupo pertence. Permanecer (ainda) na inocência, e nas certezas em continuar acreditando que seria nesse ambiente (escolar) que encontraria a autonomia pelo conhecimento, prosseguindo ano a ano, as etapas dos anos de escolaridade. A “humanidade” dos povos que a minha ancestral fazia parte, a movia ter novas apreciações por tudo de sua vida (MUNANGA, 2010, p. 2).

A criança preta quando decide em seu interior permanecer na escola, necessita aprender a silenciar-se como forma inteligente e astuciosa de existência, principalmente porque compreende que a língua que leva para o espaço escolar não é a língua ensinada nesse meio. Por vezes, alguns professores/as são ensinados na língua do dominador e transmitem de forma segura que o melhor é repassar aos iguais e aos diferentes que ali se encontram a linguagem que moldura. Acrescente-se a isso que “as relações entre as três classes”, são “permeadas pelos sentimentos de superioridade e inferioridade decorrentes dos preconceitos e das tensões étnicas existentes entre elas” (MUNANGA, 2010, p. 4).

Uma história dentro da escola pública, do primeiro ano ao nono ano. O ensino médio também em um Colégio Estadual que realizava pela primeira o curso de Formação de Professores no horário noturno.

Depois de sair de uma cidade serrana, sem opções de cursos, estudar para ser professora e continuar em contato com aqueles/as que sempre estiveram em seu imaginário como algo de brilho próprio, foi uma decisão segura e cheia entusiasmo. Seria professora de crianças pequenas, numa militância individual e coletiva em prol desse lugar de risos soltos e perguntas inquietantes. Nesse contexto, fui me constituindo como educadora que iria em busca de respostas negadas à menina preta que eu fui na escola, constituindo-me numa professora preta para crianças pretas e brancas: porém, uma professora antirracista.

Dessa forma, eu pretendia ir compreendendo as questões raciais que nos acompanham desde o primeiro segundo que denominam nossa nacionalidade como: brasileira, cor parda. De acordo com Almeida, “o nacionalismo é o solo sobre o qual indivíduos e grupos humanos renascem como parte de um mesmo povo, no interior de um território comum e sob o poder da soberania nacional” (2019, p. 100). Que nacionalidade é dirigida aos negros no Brasil? Que subjetividades são criadas nas relações sociais dos grupos étnicos que aqui estão presentes ao longo da história marcada por povos escravizados?

A formação em pedagogia não foi construída dentro de um caminho linear. Na década de 1990 era necessário sair da cidade de Teresópolis para estudar intensamente, com o objetivo

de ingressar em uma Universidade Pública. Processo que necessitou de estudos na cidade do Rio de Janeiro, em cursinho pré-vestibular popular⁵. Após a efetivação da matrícula, o curso não foi concluído. Em contextos anteriores não havia políticas públicas de auxílio ou de ajuda financeira para que as/os jovens pobres e negros/as tivessem êxitos em seus sonhos e conquistas, como por exemplo, as políticas de cotas para pretos e pretas ingressarem e permanecerem nas universidades públicas.

O trabalho era um ponto decisivo, visto que não se poderia deixá-lo, pois a partir dele era possível financiar sonhos de outros membros da família na continuidade dos estudos. Neste lugar, de trabalhadora, se vivenciaria cenas de preconceito do mito racial brancocêntrico que em nossa sociedade se nutre e se (re) organiza de forma ainda incontornável. Como nos acrescenta Munanga (2010, p. 3), “os pesquisadores e estudiosos da área das ciências sociais humanas, de modo geral, e das ciências sociais em particular são constantemente interpelados pela sociedade à qual pertencem”. São esses fenômenos sobre os quais me debruço que me constituíram, e estão presentes nas narrativas que conto a seguir.

Lembro ainda com muita nitidez de um fato que, certa vez, aconteceu comigo ao caminhar no primeiro shopping inaugurado no município de Teresópolis. Aquele espaço era motivo de inovação para todos, pois até a escada rolante, ícone tecnológico, era desconhecida, inaugurando a chegada da modernidade, ou de capitalismo de integração pelo consumo, criando um *status* de uma cidade moderna, não mais ruralizada. No município citado, quando um preto/uma preta entra no shopping, ele/ela proporciona que o trabalho dos seguranças seja efetivamente realizado, naturalizando perseguições aos possíveis suspeitos. Não seria diferente comigo, que procurava uma loja para comprar livros.

Ao perceber que estava sendo seguida, me dirigi ao homem da área de segurança do shopping e o interoguei com uma pergunta direta: *penso que segues a pessoa errada!* O senhor negou o fato, se afastou meio sem jeito, continuando a observação de um lugar mais distante. Com base em Munanga (2010, p. 03), reflito hoje, que (ainda) as pessoas insistem em afirmar

⁵ Os cursinhos pré-vestibular popular, é uma alternativa para as minorias excluídas, como negros, pobres e indígenas que não tem condições de pagar um pré-vestibular tradicional para ingressarem em uma universidade. Exemplo de alguns: o Pré-Vestibular Social (PVS). Criado em 2003, é um curso preparatório para as provas de acesso às universidades. Atendendo por ano cerca de 7 mil alunos em todo o Rio de Janeiro, sendo totalmente gratuito, inclusive com oferta de material didático impresso para todos os alunos. Disponível em: <<https://www.cecierj.edu.br/pre-vestibular-social/quem-somos/>>.

O Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) é um curso pré-vestibular comunitário voltado para a população negra e pobre. Teve por influências mais diretas as experiências que surgiram no Estado do Rio de Janeiro e no Estado da Bahia, em 1992. Tem como finalidade dar visibilidade a uma minoria excluída pela condição social, mas também e, principalmente pela cor de sua pele. Assim, organiza uma ação associada ao movimento negro, uma vez que compreende o racismo como um elemento estrutural na sociedade brasileira. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/18968>>.

que o “preconceito racial no Brasil é provocado apenas pela diferença de classe econômica, e não pela crença na superioridade do branco e na inferioridade do negro”.

A minha narrativa não termina com a perseguição no shopping serrano. Na mesma semana, na instituição privada onde eu trabalhava como recreacionista haveria uma reunião para a apresentação das recreacionistas⁶ responsáveis pelas atividades com as turmas de crianças pequenas de dois a cinco anos. Encontro, em um lugar jamais idealizado, com o senhor branco que outro dia seguia-me como “segurança” do shopping.

Impossível para uma sociedade marcada por trezentos anos de escravidão conceber uma negra que não estivesse no lugar determinado de serviçal, e sim responsável pela turma em que sua filha era matriculada (MUNANGA, 2010). As diferenças percebidas entre “nós” e os “outros” constituem o ponto de partida para a formação de diversos tipos de preconceitos, de práticas de discriminação e de construção das ideologias delas decorrentes.

As experiências de preconceito e da minha negação como uma *legítima outra* (MATURANA, 2009) me formaram na continuidade das questões sobre negritude. Um ambiente de trabalho que me permitia discussões e formações em diversas áreas culturais, me ampliava os horizontes sobre mim, sobre o meu povo e a minha ancestralidade em uma sociedade que exclui e faz de sua exceção uma regra, na defesa que somos realmente uma democracia racial, pois, onde há um preto, há o discurso do tratamento igualitário, mas grande ilusão e disfarce para nossa enorme desigualdade social e racismo estrutural (ALMEIDA, 2019).

Atualmente, sou educadora na rede pública municipal desde 2003, portanto há 20 anos. A busca por respostas e as inquietações da menina preta, que nunca deixou de estudar as questões relacionadas às lutas de ser homem/mulher negros nos movimentos sociais, tornaram-se a base de um percurso incansável de lutas antirracistas na escola, e também fora dela. Em especial, por acreditar que seria a tomada de consciência, aliada a propostas políticas transformadoras, que podem mover os homens e mulheres a refletirem sobre seu espaço social. Paulo Freire afirma que uma das características do ser humano é que somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo, é precisamente isto, a “práxis humana”, a unidade indissolúvel entre a minha ação e minha reflexão sobre o mundo (1979, p. 15).

A naturalização do racismo na sociedade brasileira acontece pela percepção de que o sujeito negro tem o seu lugar definido nos determinados papéis sociais a serem ocupados. Para Almeida, “nesses mesmos ambientes olho para os trabalhadores da segurança e da limpeza, todos uniformizados, provavelmente mal remunerados, quase imperceptíveis aos que não foram

⁶ Que promove atividades divertidas de recreação, de lazer, proporcionando bem-estar.

despertados para as questões raciais” (2019, p. 60). A perseguição no shopping poderia ter ocorrido também por um negro, pois os ideais colonizadores da inferioridade e permanência do racismo estrutural em que vivemos, possibilita essa ação entre os próprios negros.

Segundo Almeida (2020, p. 68) “pessoas negras, portanto, pode reproduzir em seus comportamentos individuais o racismo estrutural que lhe é imputado. O racismo de que são as maiores vítimas”. Neste sentido, uma professora antirracista tem que se libertar de suas construções ilusórias de que vivemos em uma democracia racial. Assim, como professora negra e sensível às práticas racistas, estou no mundo disposta a compreendê-lo para poder enfrentá-lo, pois como nos diz Freire (1979, p. 16) “a conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil”.

Sou mediada pelas relações humanas, num processo de transformações mútuas. Assim, criando e recriando as necessidades que demandam dessa relação social, me permito pensar e rever os contextos nos quais a educação encontra-se inserida ao longo do tempo ou dentro de um determinado período.

Portanto, na atualidade a Educação Infantil vem sendo o meu campo de atuação profissional. Sou professora de crianças pequenas, acolho as crianças negras e não negras em seus olhares repletos de sonhos, de desejo de conquistas, de direito a “ser mais”, como nos ensina Freire (1979). Procuro incluí-las/los, acolhê-las/los, escutando-as/os, possibilitando que suas vozes venham ecoar nos encontros diários. Muitas delas vêm do mesmo morro que um dia eu descí. Por isso, compreendendo que o preconceito racial ainda é naturalizado nos espaços escolares com os/as pequenos/as, me exijo de pensar a escola como um lugar de direitos e lutas contra as desigualdades. Logo, a escola precisa ser pensada como uma coletividade intercultural, sobretudo no desafio da construção de subjetividades emancipadoras.

Ser pesquisadora com intuito de melhor perceber as experiências de lutas contra o racismo no cotidiano é preciso, por mim e por todas as que sonharam o meu sonho, sem realizá-lo, porque algumas delas estiveram com suas existências acorrentadas. No intuito de tornar mais ampla a consciência do racismo estrutural no Brasil, remeto-me a Freire para afirmar que “Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores das injustiças sociais e raciais, graças ao compromisso de transformação que assumimos” (1979, p. 16).

O estar no aqui e o agora nos convida a refletir sobre as possibilidades de outras relações sociais, pois o pensamento é ato que nos impulsiona a não perpetuar domínios, resistindo ao poder das hierarquias que historicamente agrilha homem e mulheres no mundo. A educação

proporciona a mudança de estrutura racial como ideologia, porque enquanto sujeito histórico, construtor de conhecimentos, a criança ao mesmo tempo em que constitui o mundo, torna-se constituída por ele. Desse modo, conforme afirma Cavalleiro é “indispensável à elaboração de um trabalho que promova o respeito mútuo, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de falar sobre elas sem receio e sem preconceito” (2020, p. 101).

Podemos contribuir que a criança preta se encontre em um ambiente causando transformações, a partir de suas experiências, dialeticamente sobre interferências dele. Sendo alguém que lida com o conhecimento de forma mais dinâmica e intensa, desenvolvendo sua consciência, sujeitos que sentem, observam, e interagem com as situações de preconceito na escola, sempre na busca da transformação. Atenta ao que diz hooks em diálogo com Ron Scapp (2020, p. 204), quando nos alerta no sentido de que “usar um discurso de libertação não é o bastante quando nós, no fim, caímos de volta no sistema de educação bancária”.

Portanto, para que toda a criança que chega à escola, principalmente as crianças pretas e pobres, possam ser sujeitos históricos e culturais, compreende-se que elas se constituem num coletivo, e que também carregam marcas deste mesmo coletivo, sendo necessário a realização de encontros que garantam a voz de meninas/meninos pretas/os. Por isso, nestes enredos, precisam de professoras e professores antirracistas que questionem posições etnocêntricas. De acordo com Munanga, “ninguém se sentiria orgulhosamente membro de sua linhagem, de sua etnia e de sua nação, se durante o processo de educação e socialização, não fossem enfatizados e inculcados os valores positivos dessas comunidades de pertencimento” (2010, p. 06).

Na escola pública junto aos outros e outras profissionais antirracistas, vinculada a coletivos plurais, próximos e em lugares distantes, me construo e me dedico a promover uma Educação Infantil que contemple a possibilidade de mundos com mais justiça social. Com intencionalidades pedagógicas e políticas de oportunizar às crianças pequenas, elementos culturais que desmontem o “epistemicídio” no qual o preconceito racial e social (ainda) se sustenta contra pretos, pretas e pobres no país (SANTOS, 2009 *Apud* GARIGHAN, 2021, p.1).

Contudo, estou atenta a quem nos percursos me animou a falar: as mulheres de minha infância. E são muitas delas, as quais não foram dadas o direito da escrita, de expressão, de conhecimento reconhecido e legitimado, sendo a sua igualdade negada. Por elas, articulo pensamentos alegres que foram me constituindo e levados para a sala: “Se formos todos emocionalmente fechados, como poderá haver entusiasmo pelas ideias?” (hooks, 2020, p. 207). O mundo delas e o meu, o que elas não viveram, porque sinto que suas presenças, estavam ancoradas em acreditar que, mesmo no contexto racista, um dia poderia ser diferente para alguma de nós.

Dessa forma, sigo agradecendo a todas as artesãs da minha vida, minha avó e todas as mulheres que me constituíram. Reitero a minha gratidão por todo conhecimento que me proporcionaram e que pretendo passar para as próximas gerações, sendo uma artesã como vocês. Obrigada por gravarem suas marcas no barro, e não permitindo que elas morressem, pois essa pesquisa só está sendo possível, graças às mãos de vocês, que moldaram o barro e gravaram nele, as suas identidades. E que me possibilitaram formar a minha identidade a partir da de vocês como o princípio zulu do Ubuntu- eu sou por que vocês são!

O BARRO
 o barro
 toma a forma
 que você quiser
 você nem sabe
 estar fazendo apenas
 o que o barro quer⁷
 Paulo Leminski

Para que fosse possível minha permanência em dois lugares de trabalho, algo tão comum aos professores e professoras brasileiros, que por conta dos salários precários são levados a duplas ou triplas jornadas, também precisei me desdobrar em dois ou três serviços para poder ter um salário digno. É como fazer uma casa de pau-a-pique ficar de pé. É necessário diversos elementos, como por exemplo, a trama, o esqueleto da parede e o enchimento que é urdido pelo barro, juntamente com fibras, servem para tapar os vazios da parede (OLENDER, 2006). Eu precisaria ficar na rede pública pela manhã. No ano que escolhi e resolvi assumir uma matrícula, tudo se encaixou perfeitamente. Havia uma vacância em uma creche com uma turma de crianças de cinco anos, minha preferência sem possibilidade de outro segmento.

Chego a uma das maiores creches do município com treze turmas. Espaço amplo, com uma direção receptiva. Sou levada até uma sala grande na parte de baixo da creche. Sou apresentada e percebo aqueles olhares cúmplices entre as crianças, que sem emitirem uma palavra falam entre si sobre mim. Observo no canto da sala algo que me chama a atenção, mas, me proponho começar o nosso dia, por algo que considero o coração de um bom encontro: a roda de conversa.

Proponho que façamos um grande círculo, sou olhada novamente, talvez não esperassem tal proposta. Barulhos, movimentos de cadeiras, corpos agitados, me percebendo, nos percebendo, coração acelerado, roda pronta, vinte cinco crianças me observando, mas nem todos, alguns brigando entre si, discutindo sobre quem sentou primeiro em determinada cadeira.

⁷ Disponível em: <<https://umapoesiapordia.wordpress.com/2012/04/28/o-barro/>>.

Então, começo com o meu arsenal de músicas, brincadeiras corporais e muita escuta dos mais falantes. Começamos a construir, em meio aos tumultos, um dos nossos direitos democráticos: nos nossos *combinados*, todos teriam direito a fala, por isso, a mesma não seria monopolizada. Confesso que demorou um pouquinho essa compreensão!

A hora passou rápido, entre cafés, almoço, pátio. Chegamos a um momento nunca vivenciado por mim. Alguém chegou a minha sala e me informa que quando eu sair às 11h30, as crianças já deveriam estar deitadas e cobertas. E me avisa: - “começa arrumar os colchões, senão você vai se atrasar”. As crianças ao ouvirem a palavra colchão, vão até eles, os arrastam pela sala, jogam os lençóis um no outro, gritam, riem, se batem, choram e me olham... quem sabe pensando: ganhamos essa, ela não volta! Ao perceberem meu desconhecimento e desespero, mandam alguém para colocar as crianças para dormir.

Saio da creche esgotada, sem fôlego, sem respirar, ou melhor, com a respiração ofegante como se tivesse corrido meia maratona. Estava como a casa de pau-a-pique cheia de vazios que precisavam ser preenchidos e pensando no fundo da alma se voltaria no outro dia. Provavelmente, se não fosse por um detalhe, provavelmente eu não voltaria mesmo! Ao sair, uma criança puxa a minha blusa e diz: “*eu gostei muito do seu saco de histórias, amanhã tem mais?*”. Ali, meu vazio foi preenchido. Não sabia responder. Em silêncio assinei o meu ponto, mal cumprimentei as pessoas e fui embora para a outra jornada de seis horas na instituição privada.

Ao chegar fui acalmada pelas colegas, porque todas também eram da rede municipal, e me diziam: “não sai, é assim mesmo, depois você se acostuma”. Não quero me acostumar ver crianças de cinco, seis anos tendo que dormir nesse horário, visto que seus corpos precisam de movimento. Que bom que eles têm a coragem de jogar os lençóis para cima, o que vou fazer? A minha dificuldade em dormir aumentou nesse dia, o incômodo da chegada do sol me acelerava, pois seria mais um *festival de colchões voadores!*

Ao chegar à sala, fomos para a roda inicial e me propus a ouvir as crianças e me coloquei também, dizendo que tínhamos que encontrar uma solução para aquele impasse. Olhei para aquela que me falou da história, então como em um *insight*, pensei: vou levar o momento da história para o final do nosso encontro. Era uma experimentação, valeria a pena tentar, mesmo sabendo que a finalidade de se contar, ouvir e ler, não é essa, mas, foi o que me faria deixar o grupo mais receptivo naquele momento, e, para não receberem alguns chamados mais fortes dos adultos que acompanhavam as crianças na hora do sono.

Fui até a direção da creche e argumentei dizendo que não colocaria as crianças para dormir, pois achava aquela ação fora de propósito, sem sentido humano. A diretora

atenciosamente me explicou que a creche estava com suas últimas turmas de integral, e que passando para a Secretaria de Educação tudo seria diferente. E me fez um comunicado: “*a partir de amanhã você terá uma agente de creche contigo em alguns momentos do dia*”. Nasceria ali uma amizade e uma parceira na arte de ouvir as crianças e de contar histórias.

A literatura foi a possibilidade real de sairmos por alguns instantes daquela situação tão difícil e sem sentido para mim e as crianças. Assim, combinamos de arrumar os colchões, sentarmos encostados na parede, cobertos ou não, para escutar e se encantar... Escutar e viajar... Escutar e se deliciar... e todos poderiam escolher se quisessem: sonhar com belas histórias, com imagens grandes, com personagens de todas as cores e lugares. Até chegarmos ao momento que me coloquei como *Scheherazade*⁸, lia apenas um parágrafo da história para continuar no próximo dia, prática que realizo até hoje, uma possibilidade de criação para quem teria que dormir às 11h da manhã.

Cada dia ganhava um pouquinho mais de tempo no nosso momento de alegria, entre lençóis para o alto, espumas soltas, colchões rasgados, com risos, empurrões, e, outros mais que aderiram à proposta, desestimulando aqueles que por suas razões pessoais resistiam. Antes havia o costume de alguns serem retirados da sala para dormirem em outra sala. Porém, não permitia essa prática enquanto eu estava dentro da sala. Desta forma, vários obstáculos, situações desafiadoras apareciam para serem solucionadas, com a certeza que aquele ano me marcaria para sempre e, portanto, seria o divisor de águas entre ficar e sair da Escola Pública, desistindo de ser professora.

Entre tantos desafios, chegamos ao final do ano. Narro a nossa apresentação de Natal, para falar um pouco de um processo de criação junto à turma. Mais um momento desafiador para mim. Como deixar claro que trago pilares como professora das infâncias que me sustentam, como a questão de raça e etnia? Ouvi a reunião e saí pensando como iríamos nos apresentar, quais seriam as contribuições a serem socializadas entre as professoras no outro dia. No meu íntimo, não tinha outra escolha, é o povo negro que trarei, porque sou eu e porque também a maioria da turma é negra.

As crianças já tinham o movimento no próprio corpo, uma ginga somente delas. Teria que ser uma música que com gestos pudesse nos representar. A turma tinha um molejo, um jogar lençóis para o céu, que era só nosso. Queria mostrar pela arte, uma linguagem corporal

⁸ “Scheherazade é a protagonista da intrigante e envolvente estória que estrutura As mil e uma noites. Essa obra marcante da literatura oriental”. DUARTE, Regina Horta. *Scheherazade tropical: narrativas e diálogos da história ambiental no Brasil*. História (São Paulo). 2013, v. 32, n. 2. Acesso em: 02 nov. 2021, p. 3-20. Disponível em: Epub 09 Jan 2014. ISSN 1980-4369. <<https://doi.org/10.1590/S0101-90742013000200002>>.

que tivesse força de quem nós éramos. Levei algumas melodias com suingue para dançarmos juntos, livremente. Aquelas que nossos corpos escolhessem pelos sentidos, seria a música trabalhada na coreografia, de forma coletiva. Levaria uma base e acrescentaria os novos movimentos trazidos pelo grupo.

A música escolhida foi sensacional, nada menos que Sandra de Sá – *Olhos coloridos*. Tínhamos tudo que precisávamos, essa era a nossa vez! Na coreografia, entramos com uma dança de maculelê⁹ porque precisávamos fazer um toque no chão, paralisar e depois subirmos com a energia da música principal. O nosso traje já trazia uma diferença para aquele natal – meninas com os cabelos trançados, meninos com bonés e meninas se quisessem com bonés também. A criação da coreografia dialogava com a vida, estava perfeita, tinha o nosso povo!

Terminamos a apresentação com os gritos, aplausos e mais aplausos. Eu olhava e percebia que estávamos exaustos, afinal nunca tínhamos dançado a música toda nos ensaios, devido às correções normais de limpeza dos movimentos, beber água, etc. Assim foi nossa tarde, coração na boca, corpos pulsando na melodia, calor, euforia, alegria e conquistas. Tínhamos trazido o som que faltava para a criação. A nossa cultura na dança, falando de algo sério em sua letra forte. “Na verdade, que você (povo brasileiro) tem sangue crioulo!”.

Assim, lembro-me do meu primeiro e maravilhoso grupo de 2003 em uma creche pública, como professora das infâncias. Foram eles que me ensinaram a permanecer na creche, ao me propor os desafios de jogar os lençóis para cima reivindicando ao seu modo, políticas públicas de respeito. Eles fortaleceram em mim, uma prática que está calcada na beleza dos encontros, não apenas em uma preparação para os anos iniciais. Algo que pela minha própria experiência de formação não sei fazer, se não estiver contextualizado no brincar, no pensar, no experimentar, no próprio conviver consigo/outros. Dessa forma, o barro foi se moldando e tomando forma e ali eu vi o que ele queria de mim. O *barriá* novamente como modo de fazer de outro jeito, com alegria e coragem...

Permaneci na creche Oscar Lobato até o final de 2019, porque as turmas de Educação Infantil foram extintas para que mais grupos de crianças de 0 a 3 pudessem ser abertos. Atualmente estou lotada em uma escola ao lado com Ensino Fundamental. E no ano 2020, iniciei outra trilha/caminho num espaço totalmente novo, vivendo todos os desafios de um contexto de início da pandemia da Covid-19, com medos, incertezas, educação online/ e depois

⁹ É um misto de jogo e dança com bastões que se originou em Cucumbi um antigo folguedo de negros, que vestidos de peles e penas, figuravam o cortejo para celebração do rito da puberdade, até se tornar-se misto de jogo e dança com bastões. CORRÊA, Senna de, Livindo Ivan, et al. Maculelê: Cultura Afro-Indígena. *Caderno de resumos*. Porto Alegre: UFRGS/PROEXT, 2009. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/167702/Resumo_16981.pdf?sequence=1>.

de quase dois anos, o retorno presencial em setembro de 2021 à turma de Educação Infantil.

1.2 A cidade de *Therezópolis* escavada no barro e trilhos: em busca de vagões ainda vazios

Não há quem consiga a utilidade do barro, no íntimo doméstico, sem que a argila seja retirada do berço original e preparada, suportando as temperaturas altas, para que se faça auxiliadora da vida.

(March Rocha, 2004)

Saber a memória de onde demos o nosso primeiro choro, do lugar que gritamos e vamos dando sentido a nossa presença no mundo, já comunicando uma presença, implica em conhecer a nossa história, compreendendo em diálogo com os nossos ancestrais, que conhecer o território de vida como espaço de (re)existência é fundamental para a nossa sobrevivência espiritual e material no mundo. Nasci numa cidade serrana, montanhosa, fria e enevoadada. Num alto de um morro aos pés da montanha “por trás da Serra dos Orgaos, grande espaço em branco onde se lê: “Certão ocupado por índios bravos” (FERREZ, 1970, p.11), em uma cidade escavada por mãos escravas e com nome de mulher. Força do feminino que antes de ser *Polis de Teresa* era chamada em seus primórdios de *Sesmaria*, que não eram seis meninas negras ou indígenas de povos originários, como nos interpela o autor: “Sesmaria era uma extensão de terra que, em média, tinha uma légua 3.000 braças em quadra concedida pelo Rei ou Governador em seu nome a pessoas idôneas e estavam preparadas para cultivá-las” (FERREZ, 1970, p.16). Sendo assim, ao olhar a colonização do Brasil entendemos quem foram os beneficiados para tal cultivo.

Os soldados ingleses escoltaram e chegaram ao Brasil com a comitiva de D. João VI em 1808, sendo que eles, “iriam nos fornecer maquinarias, tecidos, ferro, aço, vidros, carvão, relógios, tintas, serras, folhas de flandres, talheres, cristais, sapatos, cervejas, manteigas etc.” (FERREZ, 1970, p.33) Foram indiretamente responsáveis pelo fim do tráfico negreiro, atendendo a próprios interesses econômicos. Mas, também permitiriam que em solo brasileiro possuíssem mão de obra escravizada, o que não seria diferente com o senhor britânico chamado George March¹⁰, que chegou em terras brasileiras em 1813, sendo amigo de D. Pedro I.

¹⁰ “O personagem mais conhecido quando se fala da cidade de Teresópolis é George March, nascido na Inglaterra em 1788 e criado em Portugal. Chegou ao Brasil com 25 anos, juntamente com seu irmão; Thomas fixando-se no Rio de Janeiro. Criaram a firma Barcker & March e March Irmãos e Companhia na Rua dos Pescadores N° 813, onde atualmente se encontra a Rua Visconde Inhaúma n°32.” (PEREIRA, 2016, p.3) Disponível em: <http://www.encontro2016.rj.anpuh.org/resources/anais/42/1471229821_ARQUIVO_TainaCristinaPereira.pdf>.

Segundo Ferrez (1970) temos sua descrição física: 32 anos, alto, olhos azuis com rosto comprido, cabelo castanho. A descrição acima nos relembra o protagonismo do patriarcado do belo europeu, nos permitindo refletir sobre a construção de narrativas como sinaliza Andruetto: “uma história nos desvela até que descobrimos o ponto de vista e a estratégia mais eficaz para narrá-la” (2013, p.185). George March, o inglês branco e considerado desbravador, detentor de grandes posses residia em chácara localizada em Botafogo e, compraria inicialmente quatro sesmarias, na Serra dos Órgãos, nas terras enevoadas que, posteriormente, se chamaria Teresópolis: as casas construídas por March eram ao modo da terra, eram de pau-a-pique. Armava-se toda a casa com madeiras de lei tiradas do local, depois as paredes eram barreadas a mão e cobertas de sapê. (FERREZ, 1970, p.52).

Assim, foi a partir de 1821 que a região começou a ser ocupada e colonizada. Nessa época, o homem português de origem inglesa George March comprara uma fazenda que ficava nas terras onde se localiza atualmente, o Bairro do Alto e era chamada fazenda de Santo Antônio do Paquequer ou, talvez, Sant'Ana do Paquequer. Citado como um dos maiores proprietários de terras na Serra e donos de escravos, pois “Nessa fazenda existiam escravos e produziam-se diversos legumes e cereais, além de funcionar uma coudelaria, March teria construído casa de pau a pique para receber visitantes e amigos” (PEREIRA, 2015, p.04). Sendo assim, trabalhadores escravizados contribuíram para que a estrada atual de acesso à cidade tivesse sido construída, como consta no diário de Edward Fry, em 25 de janeiro de 1830.

O que é certo, é que com o advento de March nas atuais terras de Teresópolis, o caminho pelo vale do rio Soberbo – Garrafão tornou-se preferido. Os vários depoimentos dos amigos e visitantes a fazenda March que subiram por este novo a partir 1826. Encontrei na estrada com dois fazendeiros suíços Andre Brugnager e De Luz com mais de 60 prêtos consertando a estrada na subida e certamente pregaram bem o tempo, pois a estrada está ótima no percurso por eles reparada.” (FERREZ, 1970, p.26)

A fazenda de Santa Ana do Paquequer, ou fazenda March recebia viajantes e personalidades importantes, tais como artistas, cientistas e estudiosos da fauna e da flora brasileira, que já vislumbravam com a natureza encontrada escrevendo alguns registros de suas passagens. “George Gardner, famoso botânico e médico inglês, esteve na fazenda e deixou importantes registros da fauna e da flora local além do relacionamento considerado por ele humanitário de March com seus 100 escravos” (PEREIRA, 2015, p.05) O que podemos considerar como “humanitário” com seus escravos? Já não havia sua nação de origem em 1807, proibido o tráfico de escravizados no Atlântico?

Para Gilberto Freyre citado por Ferrez em seu livro, nos diz que a presença dos grandes homens ingleses foi fundamental para o processo civilizatório brasileiro: “É do alto de suas chácaras, em geral situadas em morros e rodeadas de arvoredo, os mais opulentos dentre aqueles negociantes foram se tornando uma influência renovadora, e mesmo revolucionária, da cultura semicolonial do Brasil” (FERREZ, 1970, p. 36). Por certo, um Brasil que se sentia subalternizado ao conceito eurocêntrico de civilidade, ainda marcado em seu território por homens não brancos, via na possibilidade dos de estrangeiros a civilidade desejada.

Para se chegar à fazenda as viagens eram longas, com paradas em cidade com porto “manejada por duas grandes velas latinas e por 6 remadores prêtos (...) de Piedade em diante a viagem era a cavalo, ou em liteira” (FERREZ, 1970, p.39). Preferencialmente a senhoras e crianças, que por certo eram trazidas pelos negros por várias horas a fio dentro da densa floresta. Qual seria a diferença dos pretos remadores/carregadores dos pretos encontrados na fazenda March?

A fazenda também se dedicou a criação de cavalos, bois e ovelhas vindos da Inglaterra. O senhor March empenhava-se para que outras regiões recebessem os produtos produzidos em suas terras. As roças de milho, feijão e batatas-rim, couve-flor, alcachofras, ervilhas abastecendo o Rio de Janeiro, e provavelmente a corte. “March tinha muitos escravos bem cuidados e logo organizou plantações em derredor da casa grande” (FERREZ, 1970, p.39). O que são escravos bem cuidados? Seriam homens assalariados? Disposto a ter em suas terras a qualidade desejada na agricultura e pecuária mandou vir sementes de grama especial para a excelência de campos que pudessem remeter aos do sul da Inglaterra.

Entretanto, para que o céu verde viesse a ser realidade nas montanhas além-mar, sujeitos estritamente delicados eram necessários como vemos na citação de Ferrez: “os pastos eram mantidos limpos, sendo as ervas daninhas arrancadas a mão por crianças de 6 a 12 anos, por não estragá-los com enxadas” (1970, p.41). Parte de uma história que ao ser escrita antes de qualquer reflexão, traz o silêncio produzindo de um longo período ao se imaginar os pontos de pretos/gente tocando o campo verde, para que os olhos azuis dos brancos colonizadores pudessem se deliciar com a boa paisagem.

March foi um homem de vários escravos, percebemos tal fato por sinalizações como essa: “Joseph William Moore e William John Burchel, o primeiro americano e o último britânico, estiveram em 1827 e Lhostoky, alemão naturalista em 1821, relatando que a fazenda possuía cerca de 130 a 170 escravos” (PEREIRA, 2015, p.5). No entanto, uma parte de total importância não se há muito registros de como era a relação e o cotidiano com sua esposa Inácia Alves e com seus dois filhos, Jorge Brittain March, Guilherme Taylor March. Lemos na obra

de Rocha que: “a 21 de agosto de 1838, nasceu Guilherme Taylor filho do inglês George March *da afro-brasileira Ignácia March*, tendo por irmão Jorge Brittain March. Da mãe, infelizmente, temos apenas o registro do nome. Estima-se que a união do casal March tenha se dado em torno 1830” (2004, p.25).

Quem foi Ignácia Alves? Sendo mulher por certo já teria invisibilidade, negra duplamente. Por que os viajantes não deixaram nada sobre ela? Como era sua relação com os outros negros/as? “Os escravos que trabalhavam na roça, só vinham à fazenda aos sábados, para se divertirem e passearem aos domingos e o faziam em turmas que se revezavam” (FERREZ, 1970, p. 41). Lacunas de uma história ainda pertencente à invisibilidade das participações dos povos africanos e ainda escravizados em terras brasileiras. Com a morte do senhor e da senhora March e com seus herdeiros sobre tutelas, suas terras foram loteadas. E com elas as informações que possibilitariam aos afro-brasileiros conhecerem suas descendências foi muito dificultada, o que poderia mobilizar outras pesquisas, estimulando os movimentos sociais, sobretudo o movimento negro de Teresópolis a buscar a(s) história(s) e a memória(s) das marcas da presença negra na formação da cidade.

A cidade se expandiu de norte-sul, tornando-se um lugar de repouso para os viajantes em busca dos “ares puros das montanhas”. Porém, a partir de 1891, tudo se altera com a construção de uma ferrovia que a ligaria à cidade ao Rio de Janeiro. Peres (2009, p. 13) “Uma estrada de ferro para ligar a Capital foi sonhada nos primeiros anos 1870, em treze de junho de 1872 foi contratada a construção de uma linha férrea.”. Somente em 06 de julho de 1891, pelo decreto de nº 280, o Governador Francisco Portela, a freguesia do Santo Antonio do Paquequer conquista à condição de município, passando a denominar-se Teresópolis, homenageando a imperatriz Teresa Cristina de Bourbon-Duas Sicílias, esposa do imperador D. Pedro II. Uma cidade pensada em seu tempo histórico que tivesse um nome que não lembrasse a cidade de Pedro, apesar de próximas, período que remetia ao passado, ao Império brasileiro. Deveria ser construída com ares em novos tempos: a República. Uma cidade pensada para projetar o futuro, portanto, uma cidade que deveria ter uma estrada de ferro. Trilhos trazendo uma tecnologia para que homens e mulheres brancos e proprietários pudessem fugir do calor abrasador do Rio de Janeiro, usufruindo do clima montanhoso para passar o verão.

Uma cidade constituída a partir de uma extensa fazenda. Será que mantém um espaço renomeado em bairros nos moldes de uma casa grande e senzalas? Para aqueles que conhecem a cidade, os bairros pertencentes às terras dos ingleses em seu processo histórico, até a presente data mantém-se como áreas nobres de moradias. Construída em um contexto histórico no qual a economia do país se baseava no regime escravista, enfatizamos que a invisibilidade de negros

e índios parece ser fruto de processos sociais e coloniais que narram e enfatizam a história ‘branca’ da cidade.

A seis de julho comemora-se o aniversário da cidade de Teresópolis, sendo que a presença do inglês George March é sempre enaltecida como marco e principal fundador da cidade, evidenciando e justificando na rede escolar, a existência de um currículo marcado pelo etnocentrismo, pois, como um dispositivo da força da colonialidade presente na história brasileira, opera negando e invisibilizando importantes fatos e acontecimentos da história brasileira vista a partir *dos de baixo*, de suas vozes, memórias e histórias. Assim, segundo Pereira:

Muito antes da fazenda, existem relatos de índios timbiras, no século XVI. Os índios temiminós teriam adquirido sesmária na serra dos órgãos e provavelmente estavam na região do atual município. Ao longo do tempo, portugueses em sua maioria, estabeleceram-se em sesmarias; tendo ali também existido o famoso “Quilombo da Serra” que abrigava escravos da região Fluminense. (PEREIRA, 2015, p. 03).

Desta forma, enquanto não ocorre o reparamento territorial de uma localidade, privilegiando nacionalidades em detrimentos de outras, excluimos fatos importantes, impedindo sentidos de vincular a formação da cidade de Teresópolis a outros grupos étnicos, como os/as indígenas e negros/as. Sendo assim, as crianças brancas e negras ficam sem o direito de saberem de episódios que elucidam pertencimento como provavelmente o primeiro prefeito negro do Brasil ser de sua cidade, o engenheiro Nestor Augusto Pinto¹¹, legitimado para o mandato de 1929 a 1931. Eleito a partir do voto, um processo que ainda não era institucionalizado no Brasil, venceu seu concorrente por novecentos setenta e nove votos contra dez do seu adversário, uma vantagem bastante expressiva. Antes de ser eleito de forma democrática, por voto direto, foi chefe de obras do Município de 1927 a 1929.

Nestor Augusto Pinto foi casado com dona Felizminda Teixeira Pinto, que foi professora da Escola Higino da Silveira¹². Será que os estudantes e professores/as dessa importante escola local sabem dessa parte da história? As narrativas oficiais na maioria das vezes, isolam seus conceitos em saberes que os que convêm, mantendo a permanência dos saberes autorizados pela história oficial, corroborando com o viés ideológico dos *vencedores*. Do ponto de vista da expressão da cultura afro-brasileira, a invisibilidade das pessoas e das diferentes formas de

¹¹ Primeiro prefeito negro no Brasil, nascido na cidade próximo a Paraíba do Sul em 09 de abril de 1882, era engenheiro e casado com Felizminda Nestor Pinto, em 1924 veio a Teresópolis como topógrafo e em 1929 foi lançado como prefeito da cidade pelo Dr. Olegário Bernardes e venceu por 907 votos a 10 do seu opositor. Disponível em: <http://www.portalteresopolis.com.br/noticias3/notictere03807_170518.htm>.

¹² Colégio Estadual do município de Teresópolis.

expressão da cultura negra, se mostram constantemente como necessidade de reconstrução histórica, portanto é fundamental conhecer a contribuição desses povos, suas heranças e o reconhecimento de que nos deixaram um percurso de contribuição.

Atualmente formada por diferentes bairros com uma realidade que não agrega somente a bela cidade de paisagens naturais, pois a cidade é contornada por diversas favelas e periferias empobrecidas, Teresópolis continua sendo reconhecida como uma cidade agrícola e de veraneio, dentre as suas principais características. Dentre os seus bairros encontramos o bairro de São Pedro¹³, o mais populoso do município. Segundo Rahal (1982), o nome anterior do bairro era Vidigueira, denominação está dada por imigrantes portugueses, lembrando talvez uma localidade portuguesa ou o Conde de Vidigueira. Entretanto, o bairro passou a ser oficialmente denominado de São Pedro pelo Decreto nº 4/61, de 8 de março de 1961. A inspiração do atual nome adveio por estar, nesse bairro, edificada a Igreja de São Pedro, cuja construção foi iniciada no ano de 1952.

Nos dias atuais em nada se parece com a Vidigueira portuguesa. A localidade é constituída por um amontoado de casas, formando seis áreas denominadas de morros, alguns menos que outros negados pelo poder público, uma residência sobre a outra caracterizando um espaço conhecido como favelas. Neste bairro criado há 62 anos, existe uma escola estadual, quatro municipais, duas creches e três escolas privadas, buscando atender uma demanda de escolarização das infâncias locais, majoritariamente parda e negra. No centro do bairro citado encontra-se a Escola Municipal Sebastião Branco, contexto territorial, material e simbólico de nossa pesquisa, tendo sido construída em 1990. O terreno da escola foi cedido por um antigo morador da localidade.

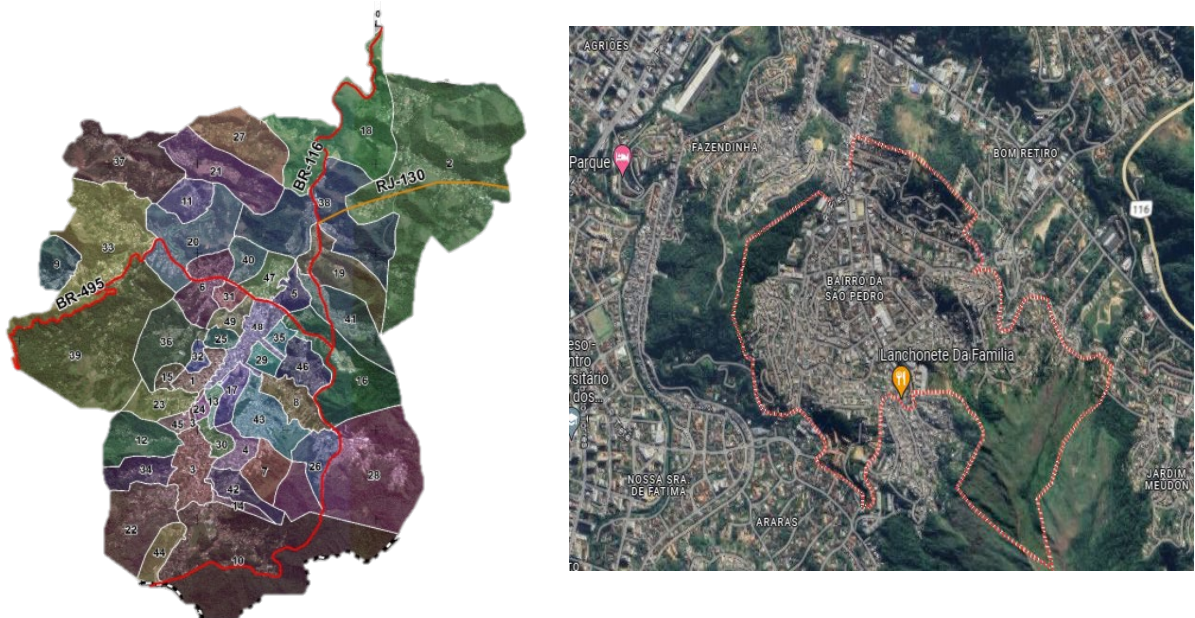
¹³ “**Bairro de São Pedro** ou simplesmente **São Pedro** é um bairro do município brasileiro de Teresópolis, interior do estado do Rio de Janeiro. Situado a cerca de 3,9 quilômetros da Várzea, estando localizado no distrito principal e, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua população no ano de 2010 era de 20 424 habitantes, representando cerca de 12,5% da população total do município. Tendo como exemplo a falta de estrutura da cidade de Teresópolis em si, a história do bairro coincide com o início da favelização na região, por volta da década de 1960, anos em que caracterizaram a expansão industrial por meio da instalação da fábrica de tecidos Sudantex e a migração de moradores da baixada Fluminense, que buscavam melhores condições de moradias, precárias devido as enchentes que eram recorrentes na época. Segundo o IBGE, em sua extensão estão situados seis aglomerados subnormais que são: o Rosário (3 170 habitantes), Perpétuo (1 196 habitantes), Pimentel, Granja Primor, Morro do Tiro e Bairro dos Funcionários.”

Figura 1 - Mapa do Município de Teresópolis e a divisão de seus bairros



Fonte: SIDRA/IBGE (2010) - adaptado pela Alto Uruguai, 2015.

Figura 2 - Mapa do Bairro São Pedro



Fonte: Google Maps, 2023.

Pensando o papel da escola como um território possível de reinvenção de história e memórias dos grupos subalternizados (TAVARES, 2003), bem como nas disputas envolvidas

na formação das cidades brasileiras, como a história da formação social de Teresópolis nos mostra, especialmente por conta da ocupação colonial no país e do “apagamento” territorial e ideológico da presença física e geográfica de indígenas e pretos escravizados e libertos, perguntamos aqui se o currículo escolar e uma escola que ser quer antirracista, não poderia atuar nas lutas pelo espaço, pelo direito de todos e todas à cidade? (TAVARES, 2003). Não seria fundamental que a escola das infâncias pudesse ser também um lugar de histórias e memórias? Que pudesse ser um território no qual crianças negras e pardas pudessem também (re)conhecer a luta de seus ancestrais pela liberdade e produção da vida? E especialmente reconhecê-los como homens e mulheres produtores de histórias, dando visibilidade a potência de suas vidas dignas e produtoras de culturas?

E ao tomarmos a *educação como prática de liberdade* (FREIRE, 1967), ressaltamos que viajar pelo conhecimento em seus trilhos, implica assegurar que os vagões precisam ser preenchidos por outras compreensões sobre as estações e passagens. Nesse sentido, as/os pesquisadores/as negros/as, mas também brancos/as e de outras etnias comprometidos/as com a luta antirracista em Teresópolis, poderiam contribuir para que nos mesmos trilhos da história da cidade, seja visível e incorporada a participação plural e não hierárquica de saberes e contribuições. Desta forma, talvez possamos construir na escola da infância(s), epistemologias outras, garantindo um processo de democratização do conhecimento que tanto sonhamos em nosso município. Epistemologias outras, que possam combater e contrapor um modelo de aprendizagem que lega às novas gerações negras e indígenas, invariavelmente filhas/os de famílias empobrecidas, concepções excludentes de si e de seus/suas familiares. Precisamos crer que o *trem* tão desejado no passado e que no atual presente teresopolitano não existe mais, faça uma menção digna a todos que subiram à Serra, ou que nela já moravam, entendendo que este também pode ser o papel de uma educação emancipatória e antirracista.

1.3 Apresentando a Escola Sebastião Branco: texto e contexto da Pesquisa

A Escola Municipal Sebastião Branco, contexto físico e simbólico da pesquisa, foi criada através do decreto Nº 1.584/1990, iniciando o seu funcionamento no dia 14/09/1990, está situada na Travessa José Godim de Oliveira, S/N, no Bairro de São Pedro, na zona urbana do

município de Teresópolis, RJ. O então prefeito da época Mário Tricano¹⁴, atendendo ao pedido e necessidade da comunidade, construiu a escola que foi fundada em 1990, recebendo o nome de Escola Municipal Sebastião Branco, em homenagem ao então político Sebastião da Rocha Branco, nascido no dia 08/05/1931 e falecido em 05/05/1989, que trouxe muitas benfeitorias ao bairro, com sua forte influência política e sensível aos moradores/as mais empobrecidos da região.

A escola localiza-se em um bairro da periferia da cidade, num bairro de grande extensão, subdividido em sub-bairros, sendo um local onde as habitações foram construídas à margem de encostas, ou seja, em locais de risco. Com os grandes eventos de chuvas, essas áreas sofrem com deslizamentos e a constante omissão de políticas pública. No período de forte chuva, característica de uma cidade serrana, as famílias das crianças são acolhidas pelas escolas e igrejas, sendo alertadas por uma sirene quando o volume de chuva ultrapassa o limite desejado dentro de um critério de seguridade. Isso ocorre desde a triste tragédia de 2011 na região serrana¹⁵.

O bairro da escola apresenta grandes focos de ponto de venda de drogas com todas as violências geradas a partir de tal contexto, fazendo com que a escola, que passou por alguns arrombamentos, teve de ser gradeada em toda a sua extensão, apesar de pertencer a segunda cidade mais segura do Estado do Rio de Janeiro. “Estas localidades são caracterizadas como áreas carentes de opções de lazer, cultura, segurança e saneamento básico” (PPP, 2023, p. 06).

Portanto, devido a sua importância e localização territorial, a escola atende atualmente 410 crianças de 4 anos ao terceiro do ensino fundamental, contabilizando 8 turmas de Educação Infantil nos turnos da manhã e tarde. No ano de 2019 a escola atendia um número menor de turmas de Educação Infantil, apresentando um perfil com atendimento até o quinto ano do fundamental. Com o fechamento das turmas de quatro e cinco anos da creche localizada ao seu lado, passou no ano de 2020, a receber mais crianças desse segmento, sendo esse o ano do meu ingresso na escola, como professora de Educação Infantil.

Do ponto de vista de sua arquitetura, a escola possui um total de 10 salas, um refeitório, uma sala de informática com capacidade para 30 crianças. Composta por 20 profissionais

¹⁴ “Nascido em 24 de julho de 1946 em São João de Meriti, Mario de Oliveira Tricano é ex-policial, advogado e ex-prefeito de Teresópolis.” Disponível em: <<https://mariotricano.com.br/biografia/>>.

¹⁵ “Há 11 anos, a região serrana do Rio de Janeiro foi alvo da maior tragédia climática da história do Brasil, quando a chuva que caiu nos dias 11 e 12 de janeiro deixou mais de 900 mortos e quase 100 desaparecidos. O dia 12 de janeiro foi instituído como data "in memoriam" às vítimas da tragédia de 2011 em Teresópolis.” Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/regiao-serrana/noticia/2023/01/11/dia-12-janeiro-e-instituido-como-data-in-memori- as-vitimas-da-tragedia-de-2011-em-teresopolis.ghtml>>.

docentes, conta também com um grupo de 16 cuidadoras contratadas pelo Programa de Operação Trabalho (POT)¹⁶, pois encontra-se na escola um total 30 crianças com necessidades especiais, incluindo os de atenção especial. Para o trabalho de *Serviços Gerais* a escola conta com 7 pessoas contratadas (POT), lembrando que cada grupo permanece na escola, apenas pelo período de um contrato de dois anos, sendo que nessa relação de servidores/as apenas 2 funcionárias são concursadas, confirmando que não há concurso para servidor público para esta categoria a alguns anos.

Desde o mês de março de 2023, após o fim do período de distanciamento social e retorno às atividades presenciais, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola vem sendo reformulado com toda a comunidade escolar, devido às mudanças com relação ao perfil social e econômico das crianças atendidas, espaço físico e adequação as novas modalidades de tecnologia digital. Ao prédio já construído em 1990, foi agregado um novo anexo no ano de 2020, criando a entrada principal, que até a presente data não é a oficial, porque não saiu no Diário Oficial, mas, ainda mantendo a outra entrada para que as crianças/famílias maiores tenham acesso aos dois prédios, que são interligados por uma passarela externa coberta, sendo que a mesma não viabiliza a comunicação entre as crianças, nem os/as professores/as, ou seja, não é possível naturalmente acompanhar o movimento das crianças e da chegada à escola com familiares e amigos. Assim, não é possível, muitos encontros casuais com outras turmas para favorecer elos de maneira a fluir para abraços, beijos, risos com outras turmas e lembranças do período da Educação Infantil, dificultando que as crianças construam uma relação de pertencimento integrada ao espaço da escola como um todo, isto é, da Educação Infantil e de sua ‘transição’ ao 1º e outros anos do Ensino Fundamental.

Desta forma, nos questionamos: será que os responsáveis pelas construções escolares, engenheiros, arquitetos não poderiam ter um processo de escuta ao corpo docente, as crianças para uma melhor compreensão do que seja a dimensão do território escolar? E do conhecimento e memórias dos espaços da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino fundamental? Reafirmo o compromisso da equipe diretiva na reformulação do PPP em manter com a comunidade interna e externa, um ambiente seguro e acolhedor, que apesar dos inúmeros desafios, posso afirmar que a escola Sebastião Branco continua sendo um espaço social importante na transformação na qual está inserida, construindo a cada tempo com estratégias

¹⁶ “Com o objetivo de conceder atenção especial ao trabalhador desempregado, residente no Município de Teresópolis, e pertencente à família de baixa renda, visando estimulá-lo à busca de ocupação, bem como ampliar suas oportunidades de reinserção no mercado de trabalho.” Disponível em: <<https://servicos.teresopolis.rj.gov.br/desenvolvimento-social/programa-operacao-trabalho-pot/#>>.

de participação das crianças e de suas famílias, garantindo outros espaços de diálogo no qual todos possam se sentir pertencentes.

A ideia de trabalho e tempo livre em diálogo com a tecnologia digital nos demanda outra compreensão do *estar juntos*. Pois podemos estar em todos os lugares quando estamos conectados, mas permanecendo apenas em um. Talvez o conceito de eficiência após a modernidade esteja muito entrelaçado com o pensamento de resultados. Neste sentido, uma rede educacional que consegue agregar a vida das crianças em que seu histórico escolar, seja oportuno, por certo, reduzir o seu processo burocrático, pois, a um clique temos todo o conhecimento/controlado de seu funcionamento e *modus operandi* por todas as unidades escolares. Entretanto, o relacionamento humano e a relação com o meio podem ser dilacerados, pois a convivência humana pode se tornar mínima na dependência da tecnologia. Além disso, devido à tecnologia, muitos empregos são e vão ser extintos daqui alguns anos, com isso já perdemos, cargos, vagas e concursos públicos, pois pessoas poderiam exercer certos trabalhos, mas isso não é benéfico para o conceito neoliberal econômico. De acordo com um estudo feito por pesquisadores brasileiros ao utilizarem um modelo da Universidade Oxford (Reino Unido) e adaptarem ao mercado de trabalho no Brasil, eles consideram que 58,1% dos empregos podem desaparecer devido a automação, considerando as tecnologias já existentes.

Há dois anos, ou seja, a partir da pandemia, a Rede Municipal de Educação de Teresópolis, como em outras cidades, vem na prática utilizando uma plataforma chamada: Betha Cloud¹⁷ que tem o seguinte lema: “*Cidades eficientes, pessoas felizes*”. Entretanto, em um tempo histórico em que sentimos que o tempo cronológico, tempo e espaço não são reservados ao ócio, me pergunto: o que são pessoas felizes? Seria a praticidade de ter um trabalho intermitente, me acompanhando em qualquer lugar que estou, por que tenho acoplado no celular o meu número de acesso a uma plataforma de trabalho? O filósofo Byung-Chul Han (2020, p. 123) indaga-nos a pensar quando diz: “a conexão e a hipercomunicação que tornam o controle total possível”.

A Secretaria Municipal de Educação de Teresópolis, após a pandemia da Covid-19, decidiu investir nas tecnologias informacionais, principalmente no uso de uma rede própria para todas as escolas, a partir do termo de Comodato nº 0328/2022, o que implicou no empréstimo de um bem cedido para uso, disponibilizando a todos os professores/as um notebook da marca LENOVO, modelo V14 G2 com número de série PE08E77, exclusivamente para ações do desenvolvimento e planejamento de aulas, suporte pedagógico ou administrativo. Assim,

¹⁷ “Uma solução completa para o desenvolvimento e comercialização de soluções integradas à suíte de gestão pública da Betha Sistemas.” Disponível em: <<https://plataforma.betha.cloud/>>.

seguiam-se listas determinadas pela Secretaria Municipal de Educação em ordem para a retirada do computador. Dessa forma, os/as professores/as que tinham mais anos de trabalho na rede Municipal, retiravam o computador primeiro. No ano anterior, não no termo comodato de bens moveis, as/os professoras receberam um Amplificador Multifuncional portátil de voz V311.

A Escola Sebastião Branco no ano de 2022, passou pelo diagnóstico tecnológico com a presença de duas professoras (com a minha presença) de diferentes segmentos junto com a diretora para responder a avaliação/questionário online do DIEC - Plano de Ação do Programa Inovação Educacional Conectada. Desenvolvido pelo Ministério da Educação criado em 2017, com o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade, e também com intuito de fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica. O resultado mapeado foi para saber a infraestrutura escolar nos níveis: emergente, básico, intermediário ou avançado.

Sendo assim, estou vivenciando com o corpo docente o início dos registros das presenças e planejamentos no aplicativo do Programa, que é aberto com o CPF e a senha cadastrada a partir da data de nascimento de cada usuário. No momento ainda usamos também as anotações no papel para depois lançar na rede, ainda em transição, e, são nas trocas com os colegas com os recursos de uso na própria plataforma. Não recebemos uma formação específica para a utilização da plataforma Betha, mas recebemos da coordenação em uma reunião pedagógica, os conceitos básicos e sua disponibilidade de ajuda a qualquer necessidade, não havendo nenhuma pressão quanto aos dados técnicos administrativos (presença/cadastro com dados pessoais), até o momento, podendo estender-se à relatórios e planejamento terem prazo rígido para serem lançados, e conseqüentemente serem remanejados para *a nuvem*. Como organismo vivo, defendemos que o espaço educacional infantil prioriza a vida em toda a sua beleza, tendo a ludicidade, o processo imaginativo para além das *nuvens digitais*.

A empresa de tecnologia educacional BETHA descreve-se assim em seu site: “Somos líderes em desenvolvimento de soluções de tecnologia para gestão pública. Entendemos que cada cidade é um órgão vivo. Por isso, nosso papel não é apenas olhar ou pensar, é resolver os melhores caminhos, sempre”. O Município, em cada unidade escolar está criando os seus caminhos na contemporaneidade, na qual as máquinas com suas ferramentas e recursos são parte do seu tempo. Estamos nos ajustando para não virarmos uma infoxicação¹⁸: “Esse

¹⁸ “Segundo Cornella, físico espanhol, a infoxicação acontece quando a pessoa se encontra em um cenário onde recebe muito mais informações do que é capaz de processar, resultando em uma sensação de culpa e de estar sempre desatualizada, como se ainda faltasse algo.” <Disponível em:

neologismo foi criado pelo físico Alfons Cornella (1996) unindo as palavras informação e intoxicação (intoxicação informacional)” (KWIECINSK; BERTAGNOLLI; VILLARROEL, 2020, p. 09).

Desse modo, a partir de um longo percurso histórico e político, o processo de terceirização e gerenciamento privado na educação, pautado pela produção de modelo gerencial na educação Pública, é adotado em Teresópolis, sendo a sua implementação, no período pós-pandemia. Contudo, esse processo “teve como marco central a implantação da Reforma do Estado no governo Fernando Henrique Cardoso (1995) que, dentre seu escopo de ações, instituiu medidas baseadas na privatização e na terceirização de serviços públicos” (GONÇALVES, et al. 2020, p. 05). Assim, compreender os caminhos políticos que são inseridos essas mudanças e ajustes na gestão da escola, exige-nos a capacidade de avaliação dos ganhos e das perdas na gestão pública, principalmente quando o Estado institui o gerenciamento político e tecnológico de suas funções, substituindo os princípios de gestão democrática e os processos cotidianos de funcionamento da Escola.

O intuito principal dessas questões não está em primeiro plano, abominar o presente aos quais os homens/mulheres fazem parte, mas sim, questionar sobre a arquitetura desse presente, quando compreendemos o que nos diz Duarte: “Trata-se de outra experiência da mesma realidade. Isso impede tanto o endosso ingênuo das tecnologias de comunicação quanto sua demonização automática” (DUARTE apud CAPOCHO, 2021, p. 11). A escola como uma instituição social fundamental na vida sociocultural de crianças e jovens, apropria-se de possibilidades do campo digital para melhor servir os interesses administrativos e educacionais, um processo em que as tecnologias educacionais deveriam viabilizar relações comunicacionais no micro e no macro campo no cotidiano escolar, acompanhando as necessidades humanas, isto é, do homem/mulher viver em sociedade. Porém, em contrapartida, existe o temor de que com as mudanças estruturais advindas do uso indiscriminado da plataforma Betha, muito dos processos de criação e interação docente-discente poderão ser perdidos no contexto escolar.

1.4 E ainda precisamos falar de *cor* para combater o racismo! Da infância do barro à infância das telas

A cor de um indivíduo nunca é simplesmente uma cor, mas um enunciado repleto de conotações e interpretações articuladas socialmente, com um valor de verdade que estabelece marcas de poder, definindo lugares, funções e falas.

(Leda Maria Martins, 1995)

Ao emitirmos verbalmente ou lermos a palavra *cor* temos quase que naturalmente, em mente, que a mesma só se relaciona com as pessoas negras/os. Ou seja, os brancos estão isentos desse pertencimento. Todavia, a branquitude também faz parte dessa questão e precisamos disseminar essa percepção ainda nos primeiros momentos de vida. É como nos interpela Bento (2012, p. 100) sendo justamente, segundo a autora, na Educação Infantil que: “esse processo de formação da identidade, tão fundamental na experiência humana, quase não é abordado pelos estudiosos das relações raciais, na primeira infância – época do nascedouro do pensamento e da identidade raciais”. Sabemos que vários trabalhos importantes sobre as crianças não brancas já mostraram como o racismo e preconceitos já aparecem na relação da sociedade brasileira com as crianças negras, proporcionando marcas hierarquizantes das relações sociais em que são submetidas, assim como também seus familiares.

Entretanto, no século XXI começamos a pensar a cor não somente ligada aos pretos/as, mas incluindo os brancos tendo em vista que o *branqueamento* foi uma maneira de manter os privilégios da elite branca brasileira e por isso foi um discurso inventado e sustentado como um problema do povo negro (BENTO, 2002). Dessa maneira, compreendemos o quanto as crianças necessitam ter a consciência que o branco não é o modelo fenotípico universal, considerado *o belo absoluto* e, que se negou por vários séculos a sua percepção como pertencente a um grupo racial, para que os seus privilégios, marca condicionante do seu lugar, não entrasse em disputa com os negros, tendo que para isso, negar e sustentar por séculos a não humanidade dos povos não brancos, principalmente em países nos quais o modelo de formação social e produção econômica foi realizado através da escravização dos povos africanos e indígenas locais.

Dessa forma, para as crianças negras e brancas a discussão racial deve se alicerçar na mesma medida. Se a relação com o Outro se constrói em como somos vistos, uma educação voltada à emancipação de sujeitos que já os são, não deverá partir de conceitos separatistas, ou, nunca teremos realmente a questão racial presente desde os anos iniciais, como se propõe a Educação Infantil, se todos não forem participantes do debate antirracista. Ao dimensionarmos a questão de branquitude, propomos trazer que historicamente estamos constituídos em uma relação racial eurocêntrica, em um determinado grupo que se sobrepõem aos demais. Sendo assim, são todos os brancos, brancos indiferenciados entre si? Um branco é branco em todas as partes do mundo, como o preto o é?

Veremos que segundo Schuman (2020) em sua obra “Entre o branco, o encardido e branquíssimo”, que uma de suas entrevistadas contribui em sua concepção, sobre ser branca

brasileira de cabelos enrolados, mas com fenótipo¹⁹ de europeia, olhos claros: “o branco ralé é mestiço, é o sarará, é aquele que tem a pele branca e o cabelo bem pixaim. A pele é branca, mas tem traços de negros, então ele não é branco, é sarará” (p.151). A branquitude quando é definida pelo próprio branco nos traz reflexões importantes sobre o quanto o branco se autodeclara no quesito pertencente ao simbolismo branco.

O branqueamento proposto pelo Estado Imperial a partir da vinda de europeus ao final do Brasil colônia, para que a sociedade brasileira fosse extirpada dos negros, não obteve o tão desejado sonho projetado. Portanto, aqui estamos compreendendo que ser branco vai muito além da cor da pele, como supostamente a inclui, portanto, a origem da brancura também é definida pela parte que visivelmente o sujeito apresenta. Para tanto, o que diremos então às inúmeras crianças pardas que compõem as salas dos espaços infantis da escola pública?

Por isso, entendermos o conceito de *branqueamento* em que geopoliticamente as elites nacionais produziram no século XIX, construindo no imaginário político e social, o pensamento e práticas de que a imigração, pautadas na concepção de que os brancos (sobretudo imigrantes europeus) seriam a solução ideal para a substituição da mão de obra escravizada e branqueamento progressivo do povo preto no país.

Nessa perspectiva, o “branqueamento progressivo” da população negra advinda do contexto escravocrata, fortemente influenciada pelo racismo científico fez com que a miscigenação se tornasse a cara do Brasil, pois aos poucos, o cruzamento entre negros, mestiços e europeus sucederia no embranquecimento do país (SANTOS, 2022). Assim, “o embranquecimento se tornou uma política pública, defendida pelo o mais alto escalão político do país” (SANTOS, 2022, p. 192). Além disso, o contexto pós-abolição (1988) e proclamação da República no Brasil (1898), trouxe para o branco, em seu silêncio absoluto de não culpabilidade. Nesse sentido, como declara Bento: “Talvez possamos concluir que uma boa maneira de se compreender melhor a branquitude e o processo de branqueamento é entender a projeção do branco sobre o negro, nascida do medo, cercada de silêncio, fiel guardião dos privilégios” (2002, p.13).

O silenciamento sobre essa questão nos impõe perguntas que a branquitude necessita responder sobre o seu próprio silêncio. O medo de que é extremamente confortável olhar o outro de seu lugar de total poder e dignamente assumir os benefícios da existência da sua não

¹⁹ Fenótipo corresponde às características aparentes do indivíduo, ou seja, aquilo que conseguimos observar, por consequência da interação do genótipo com o meio.

cor. Permitindo-se ser perguntado: o que é ser branco para você? Que benefício você percebe em relação a sua brancura²⁰?

Contemporaneamente, a pandemia da Covid-19 evidenciou esses privilégios, mostrou a parcela privilegiada da população branca em todos os quesitos. Dados do Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde do grupo da PUC-Rio mostraram que 55% dos pretos e pardos morreram em decorrência da Covid-19, enquanto entre os brancos o valor ficou entre 38%. Além disso, o mesmo estudo mostrou que os pacientes brancos internados na UTI e que se recuperaram foi de 40,98% em comparação aos pretos e pardos, onde o percentual ficou em 25,85%. Assim, questionar a branquitude é crucial para construirmos e desconstruirmos paradigmas da estrutura da sociedade brasileira. Afinal, o mundo e as condições concretas de existência de uns e de outros ainda é bem diferente, apesar de estarem ligados (SILVA, 2009).

Me animo a esperar no início de 2023, em um contexto de pós-pandemia, quando em minha sala de educação infantil, trago uma situação cotidiana, na qual uma mãe que tem dois filhos pretos, um menino e uma menina, me entrega seu filho negro de quatro anos com os seus cabelos trançados. Engrandece a minha prática pedagógica essa mãe, quando ela leva sua outra filha a porta da sala e a mostra a professora com sorrisos nos olhos e diz: “tá vendo, ela é igual a você, igual a gente, usa o seu cabelo bonito”. Nessas horas, me resta a honra de não me sentir só no encorajamento das crianças negras. Entretanto, me permite o entendimento, que cabe ainda às famílias não brancas o fortalecimento de suas identidades etnicorraciais, algo desnecessário a criança branca ou a que se sente branca.

Vivemos em buscas de outros tempos, onde a dimensão do encontro, no cotidiano dos espaços infantis traga *a beleza das belezas* que caracteriza o ser humano em sua diversidade. Uma criança apenas? Sim, pois não quantifiquei as subjetividades atingidas por sua única presença, aos seus colegas de turma, como de igual modo aos adultos que olham sua presença, porque ainda não compreenderam os impactos dos vinte anos da Lei 10.639/03, e dos marcos jurídicos do Estatuto da Criança e do Adolescente, também um legado na luta contra o racismo e a discriminação das crianças e adolescentes negros no Brasil! Portanto, um retrato que cintila junto a outros milhões de exemplos únicos e singulares.

Como professora preta e antirracista, construo-me com *pequenos começos*, pequenos sorrisos, pequenos gestos. A mãe do Khyo Leandro tem com ele e comigo um lugar de parceria política amorosa. Ao nos olharmos de forma tácita e cúmplice, acreditamos na força dos cabelos trançados, que traz ancestralidade, conhecimento, sendo uma estética que traduz um modo de

²⁰ “qualidade do que é branco; brancor, branquidade, branquidão”. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/brancura/>>.

estar no mundo e falar da estética de nossa gente. Por isso, precisamos aprender a falar e olhar o Outro, esse Outro que nos vê efetivamente, inúmeras vezes sem precisar dizer ou marcar uma posicionalidade atravessada pela violência simbólica. Discutir a branquitude com as crianças pequenas na Educação Infantil pode ser um disparador, principalmente quando a professora e a sua turma de crianças conversam sobre a “boniteza” das crianças, a partir da alegria e do reconhecimento de um menino preto que usa tranças. Ainda-necessitamos avançar muito em termos de preconceito racial, a infância de hoje me mostra que é diferente da minha infância pela “maior” aceitação dos cabelos crespos, da cor da pele, mas ainda assim é atravessada pelo preconceito e exclusão.

Existem infâncias mais pobres e mais ricas, infâncias do Terceiro Mundo e dos países mais ricos, infâncias da tecnologia e dos buracos e esgotos, infâncias superprotegidas, abandonadas, socorridas, atendidas, desamadas, amadas, armadas, etc. (DORNELLES, 2005, p. 71)

Ao pensar o meu passado, buscando compreendê-lo, percebo que minha infância não é mais aquela em que posso me espelhar para compreender a infância de hoje. Quando universalizamos apenas uma infância deixamos de lado a diversidade das diferentes infâncias e esquecemos que a infância é uma produção social e histórica (DORNELLES, 2005). Nos meus 20 anos como professora da Educação Infantil, pude conhecer de perto a diversidade das infâncias que constituíam as minhas turmas, buscando aprender com cada uma das crianças.

Dornelles, na sua obra "Infâncias que nos Escapam" (2005) apresenta duas infâncias, a ninja e a cyber-infância: A infância ninja é caracterizada como a infância marginalizada, uma vez que essas crianças estão distantes das novas tecnologias comunicacionais, como jogos eletrônicos e internet, são crianças que sobrevivem nos *bueiros urbanos* e a cyber-infância é caracterizada pela influência do uso intensivo das tecnologias, como a televisão, os smartphones, os computadores e os videogames.

A minha infância foi marcada pela tecnologia do barro, o *barriá*, algo que talvez hoje nem se revele como uma tecnologia, visto que atualmente, no senso comum, só se pode considerar tecnologia é aquilo que é informatizado.

As crianças de classes médias e altas são as que mais têm contato com aparelhos eletrônicos, o que tem trazido novas configurações para a constituição das infâncias e ser criança. Para grande parte dessas crianças, a maioria de suas brincadeiras estão relacionadas aos brinquedos tecnológicos e aparelhos eletrônicos (Donadel, 2017). Conforme Dornelles (2005) aponta: “Muitas das crianças que vivem suas infâncias hoje fazem parte de um mundo em que explodem informações” (p.72).

Aqui registro o meu passado e minha infância como uma forma de mostrar a diferença entre a minha infância no barro e a infância de crianças da Educação Infantil com as quais trabalhei durante a pandemia da Covid-19. Para muitas delas, as tecnologias comunicacionais, tais como o telefone celular, já faziam parte de seu cotidiano, sendo usado para brincar e estudar, como muitos delas nos contaram. Mas, para muitas outras crianças, principalmente aquelas que vivem à margem, no qual o acesso à tecnologia é mínimo e muitas das vezes inexistente, ampliando a desigualdade também no campo tecnológico.

Pensar a infância em cada momento vivido, discutir e repensar me permite particularizar a experiência de cada criança, e compreender que essa criança possui uma individualidade que precisamos considerar nos processos educativos e “talvez assim cada criança possa jogar o jogo da vida sem que seja preciso um Rei ou uma Rainha gritando: cortem a cabeça daquele! Cortem a cabeça daquela!” (DORNELLES, 2005, p. 102).

Dessa forma, os passos daqui em diante não serão feitos a partir do barro, o/a leitor/a vai sentir essa diferença entre os capítulos, mas esse é o objetivo de minha pesquisa, compreender como a tela do celular dividiu infâncias construída no barro, dessa infância que hoje é construída pelas telas de um celular.

2 **TECENDO OLHARES NO SEU CELULAR: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM OS SUJEITOS DA PESQUISA—AS CRIANÇAS**

2.1 **A Artesania de caminhos - Do barriá à urdidura da pesquisa**

Canteiros de obras: as crianças... sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses restos que sobram, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nesses restos, elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos em que estabelecer, entre os mais diferentes materiais, por meio daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso, as crianças formam seu próprio mundo das coisas, mundo pequeno inserido em um mundo maior.²¹
(Walter Benjamim)

O ano de 2020 foi um ano de grandes transformações no planeta devido aos impactos da pandemia da Covid-19. Pessoalmente fui atingida duplamente com as mudanças, pois como já havia mencionado, cheguei à escola da presente pesquisa em 2020, sendo esta um espaço totalmente novo para mim. Cheguei à escola juntamente com a pandemia e o início das aulas/encontros online. Naquele momento, o contexto era completamente inédito, uma escola nova, um período novo, um recomeço de questionamentos²². Como me dedicar ao trabalho de pesquisa, como ter condições objetivas e subjetivas de elaborar conhecimentos nesse momento? Pois, segundo Severino (2013, p.?), “O conhecimento é a grande estratégia da espécie”.

Convivendo com uma pandemia que nos forçou a nos reinventarmos sucessivamente, em março de 2020 fui encorajada pela coordenação da escola a criar uma ferramenta digital para o trabalho com as crianças da educação Infantil buscando a criação de alternativas pedagógicas que possibilitasse o diálogo com elas, entendendo que, “de modo geral, a educação pode ser mesmo conceituada como o processo mediante o qual o conhecimento se produz, se reproduz, se conserva, se sistematiza, se organiza, se transmite e se universaliza” (SEVERINO,

²¹ BENJAMIN, ano *Apud*, KRAMER, Sonia. **Infância e Educação Infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 6ª edição, 2007, p. 269.

²² Esse momento pra mim e para todos foi um grande desafio. Momento de incertezas e de adaptação a uma nova rotina, pois tive que adequar o meu trabalho como professora para uma tela, sendo esta *a sala de aula* no período pandêmico. Vídeos, mensagens de voz, eram as principais formas de comunicação que muitas das vezes falhava ou travava, por conta do sinal de internet. Mas interagíamos, criamos um vínculo por uma tela, eu e as crianças registrávamos nossos encontros online, no período de março de 2020 a setembro de 2021. Em 2021, voltamos ao presencial e mais uma vez tivemos que nos adaptar ao *novo de novo*. Atualmente, em 2023 estamos 100% presencial, mas a tecnologia ficou ainda muito forte na Educação Infantil. Na página 153 apresento um quadro como apêndice, detalhando as atividades desenvolvidas dos anos 2020, 2021, 2022 e 2023.

2013, p. 25). A escola já tinha decidido que o *Facebook* seria para nos relacionarmos com as crianças, sendo a tentativa concreta de estabelecermos vínculos com os pequenos da escola, que também atendia o primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental. “A nossa existência é feita de colecções de experiências, de vivências e de imagens” (NÓVOA, 2022, p.18). Por isso, fiz de tudo para que esse vínculo permanecesse estável, assim, criei um *avatar*²³ meu no aplicativo *Bitmoji*²⁴, para acompanhar as famílias e as crianças nas atividades virtuais e para dar *recados*, lembrando os nossos “combinados” à turma.

Dessa forma, o avatar foi uma forma de manter as crianças interessadas pelo contato comigo e motivar o seu aprendizado. Através dele foi possível transmitir o conteúdo de uma forma lúdica, com vídeos e imagens interativas. Além disso, como o Facebook é uma ferramenta atemporal, ou seja, que permite que o conteúdo seja visualizado a qualquer momento, pensei que os conteúdos feitos com o avatar também seriam uma opção para as crianças e as famílias verem os conteúdos no horário que elas pudessem, pois a maioria usava o celular de seus pais para participar das atividades, pois nem sempre eles e elas podiam participar e ver as atividades no horário determinado pela escola.

Nesse contexto, o meu avatar foi pensado como uma alternativa para manter as atividades mais lúdicas e interativas, e também para eu ter mais contato com as crianças e, de certa forma, mantê-las mais próximas a mim, valendo-me de uma imagem de uma mulher preta, professora. Pensei que a utilização do avatar como ferramenta interativa, me manteria mais motivada a propor mais diversão e interação para as crianças no momento tão difícil que estávamos enfrentando. O mais interessante foi ver as outras professoras também usando avatares depois que comecei. Percebi ser uma ideia aceita e viável para todo o grupo de docentes da escola!

Além disso, dentro da estrutura racista na qual as crianças pretas também fazem parte, movimentos de uma imagem positiva que possa contribuir para a sua autoimagem, é um divisor de paradigma. Uma professora preta que sabe da importância da Lei 10.639/03 está constantemente refletindo sobre o compromisso político com as infâncias e a luta antirracista. Assim, ao me representar com um avatar de uma professora preta, possibilitamos às crianças e suas famílias, a oportunidade de perceber nas diferenças cromáticas, da cor da pele, a sua

²³ Um *avatar* na internet nada mais é do que a sua representação por meios virtuais. Você pode fazer isso criando uma animação de si mesmo com as suas principais características. Disponível em: <<https://herospark.com/blog/o-que-e-avatar/>>.

²⁴ O *Bitmoji* é um aplicativo que cria seu avatar pessoal virtual que conecta a diversos outros aplicativos. Disponível em: <<https://www.bitmoji.com/>>.

própria força existencial. É importante instaurar na escola, nos espaços infantis imagens que permitam as crianças se autoreconhecerem. Portanto, ao criar um avatar de uma mulher negra, talvez possa ter conseguido provocar as famílias a repensarem suas posturas discriminatórias, e, por consequência reforçar, encorajar aquelas/es que tem atitudes de representação de valores de fortalecimento, como orgulho da melanina deixada pelos povos africanos na construção do Brasil.

Figura 3 - Avatar criado com o auxílio do aplicativo Bitmoji



Fonte: A autora, 2020.

Embora eu tivesse a percepção dos “efeitos da pandemia” e de seus impactos na vida das pessoas, eu não esperava que no ano de 2020 ficassemos todo o período de praticamente um ano *online*. Estávamos imersos em uma pandemia terrível e ansiava que o próximo ano fosse diferente, com as crianças de forma presencial na escola, com seus risos e alegrias. Mas, “O fechamento gradativo das escolas impactou toda a sociedade, fomentando reflexões e debates em torno de questões como a essencialidade da educação, os impactos intelectuais, psicológicos, emocionais e sociais para crianças e famílias” (TAVARES, 2021 p. 124).

Por outro lado, de acordo com Ferrada, “As balas que se escutaram uns segundos mais tarde fizeram um, dois, três, quatro, cinco buracos. E por um desses buracos passou um “inseto da sorte”²⁵ (2020, p. 71, grifo do autor). Portanto, me restou um profundo agradecimento ao grupo de crianças de 2020, que se constituíram no meu “*inseto da sorte*”, me motivando a escrever um projeto de pesquisa para o mestrado. Eu sabia que o que me movia a pesquisar,

²⁵ “Os “insetos da sorte” não são uma espécie, mas um inseto que pousa justamente no lugar em que a vida toma um curso diferente. Esse espaço de tempo no qual decidimos se vamos por um caminho ou outro, se saímos ou não de uma casa, se decidimos algo ou não. É uma fração de segundo tão minúscula que nela só cabe a passagem de um inseto. Um inseto que, quando passa, divide para sempre a vida em duas.” (FERRADA, Maria, José. Kramp/ traduzido por Silvia Massimini Felix. Belo Horizonte, MG: Moinhos, 2020, p. 71).

em primeiro plano, era perceber que a turma em sua maior parte de crianças negras e pardas, me convocava a uma reinvenção vivida pelo mundo. “Reinventar novas formas de vida, resistindo com a poética de Calvino, vamos encontrar o que não é inferno dentro deste inferno: vidas infantis nos interessam” (FARIA; SILVA, 2021, p. 15). Contudo, desenhar um itinerário no qual o espaço físico a ser observado encontrava-se vazio, com as cadeiras empilhadas, poeiras acumuladas, murais desconectados do ano de sua produção, significou escrever um roteiro aberto, sujeito a inconstâncias a cada segundo. Um lugar parado no tempo desde 13 de março de 2020, data na qual, pela última vez, ouvi presencialmente vozes e risadas das crianças nos corredores, salas e pátio da escola.

Iniciou-se o ano de 2021 e o quadro em relação às aulas presenciais da rede pública de Teresópolis não mudou. Algo que seria impossível, pois mesmo seguindo todos os protocolos vigentes, como diz Catini (2021 p. 141) “o que se efetivou no primeiro semestre de 2021, quando o país registra mais de meio milhão de mortes, alto número de contaminações diárias pelo coronavírus e a subnotificação não deixou de ser prática corrente”. Sendo a escola parte da vida, fechá-la para preservação da espécie humana era algo urgente.

Afinal, o que foi a pandemia, senão uma busca em todos os níveis pela vida? Principalmente por todos e todas, aqueles e aquelas que a sociedade brasileira busca historicamente invisibilizar, deixar à margem, embora a resistência e a luta contra essas operações de apagamento estejam sempre ocorrendo... assim eu como professora, as crianças e suas famílias buscávamos resistir “num momento de agudização das condições de dominação e exploração vividas principalmente por mulheres e crianças, sobretudo as negras” (BRAGA, 2020 *Apud* COSTA; SANTOS, DIAS, 2021, p. 129).

Naquele momento não seria possível o retorno presencial. O município passava por sérias restrições de circulação, devido ao alto índice de contágio, estabelecendo algo novo e inusitado: o decreto municipal nº 5.476/2021 estabelecia o rodízio de pessoas pelo CPF para acesso aos estabelecimentos comerciais, e de serviços, visto que quem tinha o CPF que terminava com um número ímpar só poderia circular em dias ímpares, igualmente com o CPF que terminava em número par, só circularia em respectivos dias pares.

A experiência com o *Facebook* não atingiu o resultado esperado. Com isso, no segundo ano pandêmico, em 2021, o *WhatsApp* seria a ferramenta de comunicação com as crianças utilizada *oficialmente* pela escola. E foi nesse contexto que esta pesquisa, de caráter qualitativo e de cunho etnográfico e participativo deu continuidade aos seus passos, visto que em 2021, a partir do mês de fevereiro iniciamos o trabalho com as crianças e suas famílias através do *WhatsApp*.

Segundo Oliveira (2011, p. 63), “existe a condição de sujeito e objeto “relação de interdependência, quer dizer a impossibilidade de um existir sem outro”, onde tudo era diferente, e uma conversa retratava melhor esse tempo e o processo metodológico, pois:

Ao contrário do que se pensa, mesmo estando diante de um movimento de pesquisas que inclui as crianças como sujeitos participantes do processo metodológico, o desenvolvimento de metodologias e procedimentos de pesquisa com crianças ainda é um campo incipiente (FILHO; BARBOSA, 2010, p.7).

A produção de uma pesquisa exige procedimentos coerentes com a fundamentação teórica e metodológica utilizada, porém, como não problematizar o que está além dos “dados”? Isto é, as relações, os sujeitos e as sujeitas que não são *objetos mudos*. “No início, a ciência surge com a pretensão de ser um saber único, a ser construído sob um único paradigma e conduzido por um único método” (SEVERINO, 2013, p. 87). Para realizar pesquisas com crianças torna-se necessário o estabelecimento de critérios e protocolos investigativos, como afirma a pesquisadora Mariangela da Silva Monteiro. Segundo ela, pesquisa implica “compreender processos de constituição de subjetividade; mudar o olhar, pensar encontros que produzam diálogos por meio das palavras daqueles que a constituem com essas intenções adotando uma abordagem etnográfica de pesquisa” (MONTEIRO, 2015, p. 2132).

Homens, mulheres, crianças e jovens caminham e se constituem no tempo presente. Contudo, no período pandêmico passamos a reconstruir nossa própria existência, acompanhando o momento presente, criando e recriando possibilidades, visibilizando sujeitos até então ignorados, incluindo as crianças. “Para nós uma possibilidade também de destacar o protagonismo infantil, que acompanha a necessidade de se desenvolver pesquisas que investiguem quem são as crianças, no sentido de conhecê-las melhores” (FILHO; BARBOSA, 2010, p. 2). Quem são as crianças que chegam a nós durante e após uma vivência pandêmica? Totalmente inédita em nossas gerações?

Neste período no ano de 2021, eu estava construindo interações com as crianças através de uma tela. Buscando momentos em que os nossos laços gerassem sentimentos conduzidos por um conhecer a partir de falas, tentando saber como víamos o mundo que nos cercava, principalmente a partir dos morros de nossa cidade montanhosa.

Quem éramos? O que gostávamos? As músicas, as atividades com a família nos traziam conhecimentos variados, principalmente autoconhecimento. Estávamos, portanto, nos ouvindo e nos respeitando, elemento fundamental para buscar enxergar às crianças a partir de um

conceito adultocêntrico. “Nesse sentido é que falamos de uma criança que nos fala de muitos jeitos” (FILHO; BARBOSA, 2010, p. 14).

A participação era um pouco mais efetiva. Contudo, nem sempre atingia o grupo que ao final do ano de 2021 contava com 22 crianças pela manhã, incluindo uma criança especial, que não retornaria ao rodízio em função do uso da máscara e o seu quadro delicado de paralisia cerebral. É importante assinalar que dentro de sua realidade cada família postava as atividades solicitadas com o principal objetivo de construção de vínculo afetivo, mas também, para que seu filho(a) recebesse presença diária, pois todo final de mês era preenchido uma planilha e enviada à Secretaria Municipal de Educação de Teresópolis.

No ano de 2021, toda semana, em um dia específico, eu realizava a chamada de vídeo com três horários distintos, onde cada família poderia se organizar para que sua criança tivesse algum contato visual com os colegas e comigo. Nem sempre todas as crianças participavam, por diferentes situações como não ter o celular disponível em casa pela manhã, horário de trabalho dos responsáveis, dificuldades de manter o ritmo em acordar cedo, barulhos dos vizinhos, ou membro da casa como um irmão menor, e o mais comum era uma conexão fraca. Mas, existiam os que estavam comigo o período do dia. Com esses a aproximação foi mais intensa, gerando uma aproximação maior com membros da família, “nesse sentido o conhecimento é dialógico” (KRAMER, 1993 *Apud* MONTEIRO, 2015, p. 2223).

Diante disso, de alguns percursos com os celulares visitando toda a casa, gerou uma intimidade com muito cuidado, criando diálogos fora do proposto pelas atividades, o que resultou em conversas sobre lembranças, brincadeiras familiares, histórias de cada um/uma. Nestes momentos eu percebia o quanto as crianças sentiam falta do espaço escolar, uma vez que o ambiente virtual era novo tanto para eles como para mim.

Por isso, foi um espanto quando em setembro de 2021 retornamos a escola e não encontramos o parquinho, visto que a criança tem necessidade de brincar com a realidade ao construir seu universo particular, ressignificando seu cotidiano, incorporando às suas vivências uma mística que enfatiza sua sensibilidade pelo mundo material, o parquinho. (BENJAMIN, ano *Apud* JOBIM e SOUZA, 2006) Trancados em nossas casas, na maior parte com quintais pequenos ou sem eles, sonhávamos em nossas conversas, em *brincar em um parquinho*.

Os encontros pelo *WhatsApp* duraram o período de oito meses, ou seja, aproximadamente trinta e quatro semanas, isto é, duzentos e quarenta e três dias do ano de 2021.... Houve momentos que pensarmos em retornar, mas a situação da cidade com a contaminação estava geralmente no “alerta vermelho”. Os casos das famílias contaminadas ou com alguém próximo, amigo vizinho nos deixavam muito apreensivos. “A constante

insegurança, o medo, a perseguição e a desesperança podem ser equiparadas à experiência de soldados em guerra, porém, com um lastro muito mais pesado e até mesmo injusto, por se tratar de crianças” (RODRIGUES, 2021, p. 253).

Com base nas observações da Secretaria Municipal de Saúde, respeitando as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), foi considerada a capacidade física do ambiente, tomando como referência o distanciamento exigido pela Secretaria Municipal de Saúde. E de acordo com o Decreto Nº 5.465²⁶, de 12 de fevereiro de 2021, publicado em Diário Oficial Eletrônico (DOE), o retorno escalonado da Educação Infantil seria previsto para o começo do mês de abril. Contudo, com o avanço da Covid-19, esta data foi alterada mês a mês chegando ao segundo semestre de 2021.

Dessa forma, no dia trinta de agosto de 2021 voltamos presencialmente com a turma dividida a partir das dimensões do espaço físico, tendo um número adequado de crianças por sala. A retomada dos encontros aconteceu de forma gradual, garantindo que cada grupo, ao retornar, vivenciasse a rotina da escola na modalidade híbrida²⁷ (síncrona, assíncrona²⁸ e presencial), sendo orientado acerca dos protocolos de biossegurança e das rotinas de funcionamento e circulação do/no espaço escolar. Ou seja, a princípio seria quatro grupos divididos pelo total de crianças se todas retornassem ao presencial.

Entretanto, mediante a resposta das famílias, em pesquisas de interesses realizadas pelo *WhatsApp*, os grupos foram reformulados, porque no primeiro instante um número expressivo de famílias não aceitava positivamente ao retorno presencial. Sendo assim, não haveria mais quatro grupos de (X participantes) e sim, dois grupos com 8 a 9 crianças em cada semana de encontro, divididos em grupo A e B: Grupo A, primeira e terceira semana; grupo B segunda e quarta semana, e assim por diante. E as demais famílias que optaram que seus filhos continuassem em casa, receberiam um bom dia pelo *WhatsApp* e uma breve orientação sobre a

²⁶ Disponível em: <<https://teresopolis.rj.gov.br/wp-content/uploads/2021/02/029A-Edicao-Extra-12-de-Fevereiro-de-2021.pdf>>.

²⁷ O Ensino Híbrido ou *Blended Learning* é uma modalidade de ensino que une o ensino tradicional presencial, em que o processo ocorre em sala de aula, e o on-line, que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino. Disponível em: <<https://rubeus.com.br/blog/modalidade-de-ensino-hibrido/>>.

²⁸ As ferramentas síncronas do EAD são aquelas em que é necessária a participação do aluno e professor no mesmo instante e no mesmo ambiente – nesse caso, virtual. Assim sendo, ambos devem se conectar no mesmo momento e interagir entre si de alguma forma para concluírem o objetivo da aula. Diferentemente das ferramentas síncronas, as ferramentas assíncronas do EAD são aquelas consideradas desconectadas do momento real e/ou atual. Ou seja: não é necessário que os alunos e professores estejam conectados ao mesmo tempo para que as tarefas sejam concluídas e o aprendizado seja adequado. Disponível em: <<https://eadbox.com/ferramentas-sincronas-e-assincronas/>>.

atividade que se encontrava em sua apostila, retirada mensalmente na escola em um calendário divulgado previamente.

Sabe-se que é na família que a criança encontra os primeiros “outros” e, por meio deles, aprende os modos humanos de existir. Seu mundo adquire significado e ela começa a constituir-se como sujeito. Isto se dá na e pela troca intersubjetiva carregada de emoções o primeiro referencial para a construção da identidade pessoal. Todavia, as práticas educativas remotas em casa, trouxeram as crianças mais momentos de encontros com os primeiros outros, se fazendo necessário para agregar o conhecimento estreitar ainda mais os laços (ALVES; CASTRO; CASTRO, 2021, p. 02, grifo do autor).

A experiência de oito crianças por encontro fazia com que o nosso diálogo fosse fluente. Nesse sentido, reconstruímos a pesquisa em seu percurso etnográfico que “visa compreender os processos do dia-a-dia em suas diversas modalidades olhado com uma lente de aumento” (SEVERINO 2013, p. 104). Estávamos juntos novamente, com corpos distantes, porém presencialmente, em uma sala ampla, brinquedos, jogos e emoções, a conversa havia sido iniciada com algumas aproximações e distanciamentos. Falar sobre celular nas brincadeiras e roda de conversa foi algo natural e prazeroso.

Neste contexto, expliquei ao grupo sobre a pesquisa, quando o Davi Correa disse aos colegas que: “pesquisa é igual perguntar ao *Google* sobre alguma coisa!” Expliquei e perguntei se estavam de acordo que em algum momento eu perguntasse individualmente, porque precisaria anotar as suas respostas, pois “A concepção de pesquisa na qual as crianças são entendidas como atores sociais, ganha complementaridade e intensidade à medida que estas são vistas como participantes ativas neste processo” (MELRO, 2013, p. 38).

Estávamos felizes por estarmos juntos novamente. Contudo, uma tristeza ainda nos assolava: não podia ter abraços, nem beijos entre nós. Às vezes o corpo era mais rápido que a mente e alguns abraços ocorriam, mas quando percebíamos o contato físico, logo utilizávamos o álcool gel aos prantos de risos.

As respostas das crianças eram de acordo com o interesse delas, afinal estávamos muito tempo sem a escola, por isso, o respeito ao tempo. O celular, por sua vez, fazia parte de algumas atividades na sala, a exemplo do vídeo indicado para os amigos de casa, pois como coloca Nóvoa, “Não é possível ignorar o impacto do digital na educação, mas as transformações em curso são bem mais amplas e profundas” (2022, p. 11). As conversas sobre o período que permaneceram em seus lares foram alegres, porque precisamos falar e compartilhar a vivência do distanciamento social, e agora, estávamos face a face, mesmo nos comunicando mais expressivamente com os olhos.

Os encontros presenciais traziam nuances de falas que nos encontros *online* não apareciam. Por exemplo, uma criança que dizia que o seu irmão mais velho falava para ela pedir para eu pagar a *internet* da casa dela. Nessas ocasiões ríamos e lembrávamos dos cachorros, dos vizinhos e da falta de colegas que só conhecíamos no presencial, o que era a situação de uma boa parte de crianças da turma

Reconstruo aqui, as rodas de conversas presenciais desse período de 2021, nas quais eu podia brincar mais próxima de algumas das crianças, pois oito das vinte cinco crianças (média natural por sala) criavam um movimento corporal muito diferente, possibilitando o levantamento das ideias que elas tinham quanto à finalidade do celular: se é brinquedo, suas preferências, fontes importantes para a pesquisa que buscava viver no instante presente, momentos do passado em um contexto em que todos os envolvidos faziam parte de uma pandemia com suas dores e desafios pessoais e coletivos.

Em uma dessas rodas, a experiência vivida pelo Davi foi muito expressiva ao falar que sua mãe havia sido internada duas vezes pela Covid-19 e que não gostou de ficar na casa de sua tia. Nos contextos de grandes emoções, o silêncio era em alguns instantes nosso companheiro. A partir dele nos (re)criávamos. Afinal, “A linguagem é uma experiência ativa; por meio da linguagem é possível a compreensão da realidade, de modo social, contínuo, dentro de uma sociedade ativa e em transformação, sendo uma faculdade de abertura para o mundo, de presença social e dinâmica no mundo” (RODRIGUES, 2021, p. 256).

No final do ano de 2021, em contato com a mãe de Davi, que muito emocionada, chorava ao lembrar-se da dificuldade que foi para o filho ficar sem a sua presença. Que sua internação havia causado uma sensação de preocupação constante nele, especialmente quando ela precisa sair para resolver situações cotidianas da vida.

Relatou que saiu de um estado muito crítico, e que uma vez estando internada entrou em uma vídeo chamada, quando era do outro professor. Narrou que ao ver o filho pela tela foi tomada por uma força descomunal e, que, mesmo vendo um número enorme de mortos ao seu redor todos os dias, a imagem do seu filho Davi lhe trazia à vida. Esse encontro foi muito emocionante para mim: nos abraçamos, e o silêncio no calor de nossos corpos nos dizia – estamos vivas.

Nessas rodas de conversas realizadas em setembro de 2021, surge uma pergunta do Enzo sobre porque não podia trazer seu celular no dia do brinquedo, visto que tinha um só dele, visto que sua avó o tinha dado para saber dele quando estava fora da presença dela. Esse assunto foi delicado porque eu usava o meu e achei que fazia sentido o seu questionamento, mas que não tinha naquele momento não podia autorizá-lo. Sua questão me levou ao diálogo com a

pesquisadora de temas culturais contemporâneos Paula Sibilia, que nos diz que as redes fazem parte das paredes escolares. Das crianças pequenas também, agora?

No grupo composto por vinte crianças que retornaram ao presencial, dezoito delas tinha um celular para manusear em algum período em casa. O questionamento de Enzo me levou a reflexão sobre as implicações que a pandemia trouxe para as crianças e como a escola poderia lidar e problematizar tantas inferências. Pois, assumo que somente uma professora que reflete e investiga sobre sua prática e a construção dela e de suas crianças, pode descobrir outros significados naquilo que se faz, ou seja, nos significados que atravessam a escola e que necessitam ser pensados/problematizados (GARCIA, 1993 *Apud* PEREZ, SAMPAIO; TAVARES, 2001). E eu, como professora e pesquisadora, não poderia ser incoerente e injusta com esses pequenos que possuem saberes que muitas das vezes eu desconheço. Dessa forma, em concordância com Melro (2013) afirmo:

Assim, a relação que se estabelece com a criança, no contexto da pesquisa, deve ser orientada e organizada a partir da compreensão que se tem sobre o lugar social que esta assume na interação com o adulto, agora vista não mais como um objeto a ser descrito, mas como um sujeito com um saber que deve ser reconhecido, legitimado. Sendo assim, diante de realidades pouco confortantes e de respostas consideradas estereotipadas dadas pelas crianças, talvez devêssemos, enquanto pesquisadores, fazer menos “perguntas” e assumirmos junto com as crianças as experiências vivenciadas por elas no ambiente escolar. (MELRO, 2013, p. 37, grifo do autor).

A discussão se o celular é brinquedo ou não foi bem acalorada entre os pequenos. Eu percebia que eles tinham muito a me ensinar, pois falavam com muita propriedade de jogos, vídeos no *Youtube*, *TikTok*, que eu não conhecia. Ficou a ideia ao ouvir a conversa que brinquedo é muito diferente de *servir para a brincadeira*.

Algumas crianças gostavam de falar sobre sua família, a participação deles nos empréstimos dos celulares, o que podiam ver e não ver, ou seja, uma presença em seu uso. Nesse encontro conversamos sobre que brincadeiras além do celular ocorriam em casa e como foi o período de ficar em casa na pandemia. Pergunta feita ao próximo grupo também.

A insistência do Enzo e sua profunda decepção de não poder trazer o celular para sala proporcionou uma prática e um acordo criado entre nós. Assim, as crianças que quisessem poderiam tirar uma foto com o meu celular do momento de brincadeira ou do seu brinquedo favorito. Dessa forma, ressalto que as imagens das crianças que aparecerão a partir de agora serão em formato de desenho, pois, com a ideia do meu avatar, perguntei às crianças se elas gostariam de ter suas imagens em formato de avatar, pois mesmo com as autorizações dos responsáveis vejo que é uma forma ética de proteção as imagens dos sujeitos da pesquisa. Todas

as crianças ficaram muito empolgadas com a ideia das imagens como avatar e responderam que queriam suas imagens da forma de avatar. No entanto, não foi possível fazer com o mesmo aplicativo que criei o meu avatar, uma vez que se tratava de imagens que já existiam. Sendo assim, o que foi possível fazer foi adaptar todas as fotos das crianças por um efeito que altera a imagem para desenho. O aplicativo usado foi o Picsart²⁹.

Figura 4 - Atividades com as crianças



Fonte: A autora, 2021.

Figura 5 - Atividades com as crianças



Fonte: A autora, 2021.

Observei como eles deslizavam aqueles dedinhos hábeis na procura do ícone com uma facilidade e destreza que me mostrava o quanto sou *analfabeta digital*, confirmando que sou uma mulher do século passado vivendo o século XXI. Essa prática só ocorreu com o rodízio

²⁹ Plataforma multifuncional de ferramentas para edição de fotos.

dos grupos menores, e quando voltamos em setembro de 2021 com a turma integral, a prática do registro do celular pelas crianças, ficou mais esporádica. Vale ressaltar que o rodízio, dentre tantos aprendizados, reiterou a questão de continuarmos na luta por espaços físicos de melhor qualidade para o dia a dia com as crianças pequenas.

Figura 6 - Atividades com as crianças



Fonte: A autora, 2021.

A vivência em uma escola produz separações e outras formas de afastamentos, digo isso, porque não tenho mais contato com essas crianças que durante o ano de 2021 constituiu a minha/nossa turma. A turma com a qual pude interagir e compartilhar medos e conquistas *entre telas*. Cada dente caído, cada nome escrito, cada descoberta sobre o corpo em um *girar de bambolê*... Grandes e singulares experiências de cada criança! As crianças são tomadas por corpos menos livres em todos os sentidos, um novo contexto que possibilita outras conversas profundas. Os pais e demais familiares se encontram em outro momento no primeiro ano de escolaridade seu filho (a), e a separação física gera distanciamento das emoções. Sei, porém, que pelo que já conquistamos, algumas famílias se tornaram próximas, atentas ao contexto da escola e do percurso escolar de seus/suas filhos/as.

Pensar o período pandêmico agora, em 2023, ainda sobre alguns impactos da (pós) pandemia da Covid-19, nos convida a pensar que: “Recuperar a nossa capacidade de interrogação dos mistérios do mundo é um eixo epistemológico mais do que nosso projeto de construção de uma teoria em ação” (PEREZ, SAMPAIO e TAVARES, 2001, p. 86). E uma *teoria em ação* irrompe o nosso *saber fazer* cotidiano nas escolas da infância, nos provocando

a olhar e ver, a sentir e mergulhar com as crianças na aventura de transver o mundo (BARROS, 1996).

2.2 Tecnologias educacionais: entre chamadas de vídeo, de textos e conversações, o celular como forma de construir uma *pedagogia da presença* junto às crianças na Pandemia da COVID-19

Reconstruir o passado a partir da memória do vivido, nos permite a compreensão de que nos será possível rever o começo de algo como, também a possibilidade de “refazer o já feito” a partir de outro contexto. Digo isto, porque quando fomos assolados pela pandemia da Covid-19, eu não imaginava que um dia seria necessário estabelecer como uma prática pedagógica sistemática, encontros e conversas com as crianças pequenas por celular³⁰, a partir de decisões coletivas da equipe pedagógica e docentes da escola municipal Sebastião Branco. Dentre tantos desafios a serem superados, esse seria um fator que a princípio parecia simples, contactar as crianças através dos telefones celulares: “as crianças de uma forma geral, independentemente da classe social estão cada vez mais inseridas no mundo tecnológico, na verdade essa nova geração já é chamada de “nativo digital” (BEHENCK; CUNHA, 2003, p. 3, grifo do autor).

Sentia que explicar para uma criança contemporânea que sou de uma geração em que o telefone era conhecido como “orelhão³¹”, que ficava em determinadas ruas e pontos específicos da cidade, e para se conseguir realizar uma chamada era necessário introduzir fichas ou cartões magnéticos. Lembrar o uso do *orelhão* nos possibilita usar a imaginação, lembrando que mais grave que a obsolescência dos mesmos, é a gradativa perda do sentido comunitário de uso das coisas.

³⁰ Um telefone celular é qualquer telefone portátil que usa tecnologia de rede celular para fazer e receber chamadas. O nome vem da estrutura semelhante a uma célula dessas redes. Existe alguma confusão sobre os telefones celulares serem uma coisa diferente dos *smartphones*, mas, tecnicamente, todo telefone móvel, do mais recente aparelho *Android* ao telefone com recursos mais simples, é um telefone celular. Disponível em: <<https://fiodevida.com/o-que-e-um-celular/>>.

³¹ O orelhão é um telefone público e a *designer* que o criou foi a arquiteta chinesa Chu Ming Silveira, uma imigrante de Xangai que chegou com a família ao Brasil em 1951. No começo da década de 1970, Chu Ming recebeu o desafio de criar um telefone público que fosse barato e mais funcional do que os telefones sem nenhuma proteção que ficavam em farmácias, bares e restaurantes. Em janeiro de 1972, o público viu pela primeira vez o novo telefone público: no Rio de Janeiro, no dia 20, e em São Paulo, no dia 25. Era o começo de uma era icônica da comunicação. Disponível em: <<https://casa.abril.com.br/design/50-anos-do-orelhao/>>.

Da mesma forma que se hoje *os pequenos* vissem e tocassem os primeiros celulares não acreditariam. Como nos diz Dutra: “Os primeiros celulares *DynaTAC* produzidos pela Motorola, entre 1983 e 1994, foram considerados, anos mais tarde, como “tijolos”, devido ao tamanho e ao peso” (2016, p. 3). Na pandemia, mais do que nunca, precisei me refazer, pois conforme Palfrey e Gasser (2011) citado por Grossi e Fernandes, (2014) sou uma “imigrante digital”, visto que “denominam de imigrantes digitais aquelas pessoas que precisam aprender a conviver em meio a diferentes inovações tecnológicas” (p. 48).

As crianças se relacionam com as TICs³² de forma muito mais natural, ou seja, fazem uso do recurso com tranquilidade e facilidade de aprendizado em seu manuseio. Sobre este assunto, “destaca-se o uso do telefone celular pelo fato de este possuir diversas ferramentas, tais como bloco de notas, câmera fotográfica, serviço de mensagens e acesso à internet” (GROSSI, FERNANDES, 2014, p. 04).

Nesse sentido, durante os encontros estabelecidos pelo WhatsApp com os pequenos nos oito meses remotos em 2021, isto é, de fevereiro a meados de setembro, eram eles/elas os que me ensinavam a sair dos desembaraços tecnológicos, como também foram os geradores de risos e brincadeiras ao utilizarem alguns recursos do celular, como aplicativos de efeitos e filtros que os deixavam com outras bocas e olhos. Nesses instantes, esquecíamos dos nossos corpos separados e a saudade que sentíamos da escola que (ainda) não conhecíamos, atravessados/as “pela interferência de eventos distantes na consciência cotidiana, o que modifica substancialmente a relação entre o próximo e o distante” (SAMPAIO, 2009, p. 10).

Situar esses dois universos resultou em um profundo aprendizado, onde a conversa com cada criança produzia a troca, o compartilhamento, algo fundamental no período em que vivenciávamos uma pandemia em nível global, que parou o mundo e nos fez atentar para outras percepções de existência. “Desde que nascemos sofremos influências do meio em que estamos inseridos, aprendemos por reiteração através dos estímulos oferecidos pelo meio” (BEHENCK, CUNHA, 2003, p. 5). Assim, diferentes de muitos da minha geração que interagem com prazer com o meio digital, em alguns momentos, eu me sentia forçada a me relacionar com este novo universo, o que não acontecia com as crianças, que pareciam ter uma grande alegria no contato *entre telas!*

É importante frisar que se hoje as crianças das classes populares de alguma forma têm acesso ao aparelho móvel foi graças à década de 1990, quando “os celulares tiveram um avanço no mercado de bens de consumo. Inicialmente usado por adultos, os celulares tinham tamanhos

³² TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) se refere às formas que podem comunicar informações por meio das tecnologias. Disponível em: <<https://apps.univesp.br/o-que-e-tic/>>.

grandes, eram caros e só a classe alta tinha acesso” (DUTRA, 2016, p. 3). Mas, apesar das crianças das classes populares terem contato, nem sempre a disponibilidade é a mesma de uma criança da classe média e alta que, geralmente, possui o seu próprio celular com acesso à *internet*, ou seja, o *smartphone*.

Quando nas brincadeiras cotidianas um colega da turma se refere ao outro dizendo que o seu “celular é de pobre” e o outro responde, “mas eu tenho um *blog*”, ambos estão se posicionando em classes diferentes? Mas quando o outro diz, “eu tenho um *blog*” e silencia a conversa, está dizendo: eu me comunico, sou visível mesmo com um celular inferior. Como sinalizam os autores abaixo, ao escutar as crianças contribuimos para que a educação faça sentido para elas, visto que contribuimos para que suas ideias possam circular no mundo em que habitam.

A Educação Infantil deve promover aproximações entre os conhecimentos escolares e aqueles que a criança traz de casa, levando sempre em conta o saber fazer, no qual ela seja capaz de estabelecer significados para que a construção do conhecimento ocorra de forma lúdica e prazerosa. De certa forma, também procura repensar o papel da escola e do educador enquanto articuladores desses conhecimentos. (SANTOS; SANTOS, 2019, p. 51).

No processo da pesquisa com as crianças, em alguns momentos a reflexão só pode ocorrer após alguns episódios. Na volta presencial em 2021 nos rodízios que começou em setembro, me recorro do diálogo na saída para o refeitório, onde dois meninos conversavam sobre o *blog* a partir de seus celulares de brinquedo encontrados no baú de brinquedos da sala. Estávamos voltando as atividades presenciais no ano de 2021, ainda em uma pandemia vivendo intensamente o que nos declara Sibilía “O século passado assistiu ao surgimento de um fenômeno desconcertante: os meios de comunicação de massa baseados em tecnologias eletrônicas” (2008, p.11). Contudo, essas crianças são do sec. XXI, vivendo num mundo atravessado pela comunicação de massa, além do rádio e da TV, em uma dimensão de uma rede digital de infinita complexidade. A fala das crianças me proporcionou uma mudez absoluta no momento em que ocorreu, me deixando sem o ímpeto de perguntar aos próprios: o que é um *blog* para você?

Olhar como as crianças interagiam com seus celulares era a maneira de nos entrelaçarmos em um contexto no qual, mais do que nunca, o que nos unia era um pequeno objeto que naquele instante foi capaz de transmitir sentimentos, assim, em um momento pandêmico era como não fossemos ninguém sem um celular. Era a forma concreta de ouvi-las

e ser ouvida, pois através dele construíamos uma *pedagogia da presença*, na qual muitas vezes não sabíamos onde nossas conversas iriam parar.

Construir algo requer um elemento chamado tempo, paciência... elemento este, que na dinâmica atual se torna contraditório, pois a sociedade lentamente nos coloca em uma rapidez que quase nos inflama a vivermos em velocidade. Se sempre a humanidade para existir como espécie precisou estar próximo, na pandemia da Covid-19, para sobreviver era necessário justamente o isolamento social, isto é, evitar o contato humano. Pensar sobre isso era fundamental para mim, porque era muito importante que as crianças compreendessem que a singularidade humana está na proximidade, algo que muitas vezes, a tela do celular não nos trazia.

O que foi importante nos nossos encontros, era não deixar de pautar que nos encontrávamos *pela metade*, pois existiam os que não conseguiam nos ver por inúmeras razões, e estes eram insubstituíveis em nossas vidas enquanto uma turma. Por isso, indagávamos: seria tão bom que ano que vem pudéssemos experienciar mais tempo juntos. Assim, veríamos mais o amigo que vimos tão pouco por aqui. O que conversávamos entre telas, era muitas vezes fragmentado pelo tempo. Todavia, ocasionalmente conseguíamos terminar a tessitura da conversa com maior satisfação: hoje foi o suficiente.

Construir uma compreensão sobre os diferentes ângulos em que o aparelho móvel possui sobre as crianças contemporâneas, parece já fazer parte de muitas reflexões no campo da educação e as professoras das infâncias precisam estar no debate, que envolvem inúmeras questões candentes, tais como a cultura do consumo, o acesso democrático às tecnologias, o uso compulsivo das tecnologias, sobretudo dos jogos e videogames entre crianças e adolescentes, dentre outras. Segundo Douglas e Isherwood (2004 *Apud* DUTRA, 2016, p. 07), “os primeiros estudos sobre o consumo discorriam sobre a necessidade material do bem-estar, do bem-estar psíquico e do exibicionismo”. A partir do período pandêmico e de tudo que vivenciamos enquanto professoras junto às crianças e suas famílias, entendo cada vez mais a importância de aprofundarmos a nossa compreensão sobre as tecnologias e seus usos na Educação Infantil.

Sermos contemporâneos não é uma tarefa isenta de riscos: se estivermos atentos aos sinais do mundo, talvez tenhamos a sorte de eles nos perturbarem a ponto de suscitarem o pensamento; mas isso só ocorrerá se conseguirmos escapar dos perigos que aparecem quando pisamos terrenos tão pantanosos sem evitar a complexidade dos fenômenos nem desprezar suas contradições (SIBILIA, 2012, p. 10).

Ao voltar presencialmente nos rodízios em 2021, sou indagada por Enzo, de cinco anos, sobre o porquê não poder trazer seu celular no dia do brinquedo, o que me produziu no primeiro momento silêncio, sem nenhuma resposta definida, conforme já sinalizei. Portanto, se compreendemos os pequenos como sujeitos do seu tempo, num diálogo horizontal, permitindo-lhe a participação no seu processo de conhecimento, sua pergunta merece atenção e explicação. No entanto, sob que perspectiva? Diante da situação, humildemente expliquei que precisaria pensar com outras pessoas sobre a sua pergunta.

Se a primeira comunicação pela *internet*³³ ocorreu há 50 anos, é importante contextualizar que se em 1969, houve a primeira troca de dados dentro do projeto Arpanet, origem da futura Internet (TIC, 2019), em 2020, essa foi a forma de contato mais utilizada entre homens/mulheres, professoras e crianças para sobreviverem a uma pandemia avassaladora. A tecnologia digital criada em prol da existência da humanidade, mas, reflexo excludente criado também pelo homem. Portanto, é congruente a pergunta: estamos diante de uma *Internet* que privilegia a inovação e também o desenvolvimento social e econômico?

No contexto do processo de transformação digital pelo qual passa a sociedade de maneira geral e as instituições de ensino em particular, a prática pedagógica requer cada vez mais a incorporação das tecnologias digitais no ambiente escolar. Considerando a influência que exercem nos diversos aspectos que compõem a vida social, para alguns mal, as tecnologias são mais do que recursos técnicos, sendo compreendidas como instrumentos de mudança social a serviço de uma educação emancipadora, que tem como objetivo a formação dos sujeitos para a participação no mundo social, cultural e econômico. Baseados na premissa de que as mudanças sociais dependem das liberdades que as pessoas usufruem para atuar na sociedade, tais autores atentam, por outro lado, para os possíveis impactos que as desigualdades no uso das tecnologias podem acarretar para as formas como os sujeitos vivenciam esta participação (TIC, 2019, p. 27).

Ao nos vermos diante de um contexto em que a vida não poderia ser parada, pois isso já acontecia por um processo causado por um vírus, a solução encontrada foi a experimentação: “a experiência tem um lugar, e no lugar tem uma experiência” (MORETTI, 2021, p. 13). O que tínhamos disponível era a comunicação digital para qualquer princípio de relação/comunicação entre os homens/mulheres. Nesse sentido, a tecnologia no ambiente educacional foi um instrumento incorporado à prática pedagógica durante todo o período de 2020/2021.

A transformação digital, a inovação da humanidade na modernidade via o uso de tecnologias digitais, nos traz reflexões do seu tempo presente. Segundo o autor Pierre Lévy em sua obra *As tecnologias da inteligência* (1993), a primeira função da comunicação é a

³³ Basicamente, a *internet* é uma rede de conexões globais que permite o compartilhamento instantâneo de dados entre dispositivos. Disponível em: <<https://www.zoom.com.br/modem-e-roteador/deumzoom/o-que-e-internet>>.

transmissão de uma mensagem. Usando a metáfora de uma partida de xadrez, explicita o seguinte pensamento: “em uma partida de xadrez, cada novo lance ilumina com uma luz nova o passado da partida e reorganiza os seus futuros possíveis; da mesma forma, em uma situação de comunicação, cada nova mensagem recoloca em jogo o contexto e seu sentido” (LÉVY, 1993, p. 13).

O conceito de comunicação para Lévy (1993) ancora-se no sentido de que a *palavra* nos traz associações. Para o autor, ao nos remetermos à palavra “maçã” inúmeros correlatos acontecem em nossa memória, no consciente, nos proporcionando a criação de um intertexto (LÉVY, 1993). Logo, “O sentido de uma palavra não é outro senão a guirlanda cintilante de conceitos e imagens que brilham por um instante ao seu redor” (LÉVY, 1993, p. 15). Desta forma, o que pode significar para as crianças pequenas, palavras como celular, internet, escola? Pois, para o autor: “O contexto designa, portanto, a configuração de ativação de uma grande rede semântica em um dado momento” (LÉVY, 1993, p. 14). Assim, o contexto proporciona a finalidade da palavra.

Para o referido autor, a palavra nos encaminha aos intertextos, de modo que “Cada um em sua escala, os atores da comunicação ou os elementos de uma mensagem, constroem e remodelam universos de sentido, chamaremos estes mundos de significação de hipertextos” (LÉVY, 1993, p. 15). Partindo dessa premissa, ele considera que a rede hipertextual está em constante construção e renegociação. Com isso, sabemos que a palavra nos traz imagem, textos, sentidos, ou seja, cria redes. Seria esse o encantamento imediato que as crianças pequenas demonstram no contato digital? Ou este lugar da palavra também encaminha ao empobrecimento digital?

Segundo o autor Pierre Lévy em sua outra obra, *A Inteligência Coletiva* (2015, p. 49) nos diz que, “nada é mais precioso que o humano”. Diante disso, ele nos possibilita pensar sobre uma concepção humana, política e tecnológica mediada pelo coletivo crítico para um sistema que ancore o ser humano, independente de nacionalidades, em seus processos históricos de pertencimento, uma vez que são solidários e com isso possuem capacidades de agregação sustentada pela linguagem.

Para Lévy (2015), é possível um novo entendimento de mundo, até mesmo econômico, relacionando-se por redes. Porém, faz-se necessário um começo interno no campo das ideias, uma expansão da consciência para uma melhor compreensão de uma possível economia global. Assim, uma inteligência coletiva deriva em novas formas de perceber a educação de homes/mulheres, sobretudo crianças e jovens.

Lévy (2015) aborda também, que a inteligência coletiva foi a forma encontrada pelos homens e mulheres para sobreviverem, por isso cada povo tem conhecimento dentro dos seus contextos, sendo fonte de saber para todas as culturas humanas. Sobre este assunto, destaca que a reunião dos saberes pode existir a partir ciberespaço como infraestrutura, desterritorializando os homens em prol de uma lógica mais grupal com suas originalidades, na qual o conhecimento seja a base individual e coletiva.

Para o autor Lévy seria possível aos seres humanos desconstruir as grandes polaridades de pertencimento? Sejam elas étnicas, religiosas e nacionais? Pergunta ainda se as pessoas deveriam se unir sem as bases divisórias ideológicas? “Nenhum grande entardecer fará surgir o espaço do saber, mas muitas pequenas manhãs” (LÉVY, 2015, p. 125). Para tanto, as sociedades deveriam avançar em seus aspectos éticos, econômicos, políticos, tecnológicos e estéticos, a fim de viverem em suas redes digitais, de uma forma inteligente, com suas múltiplas humanidades. Para Lévy (2015), agindo assim a humanidade caminharia muito em sua sensibilidade.

Trazer uma perspectiva filosófica sobre inteligência coletiva na vivência da (pós) pandemia possibilitou-me fazer do pensamento um exercício orgânico de reflexão sobre algo que mediou grande parte da humanidade. Com esta reflexão, atento para o protagonismo da *WEB*³⁴ que viabilizou a comunicação entre pessoas, favorecendo, assim, o olhar, a escuta, a troca de afetos, tão essenciais para a sobrevivência do/a homem/mulher. Assim sendo, são os diferentes olhares que somados contribuem para que uma possível síntese possa ser alcançada em um tempo próprio e provisório, jamais eternizado.

Numa tentativa de maior apropriação de mais pensamentos, a autora Paula Sibília nos diz que o filósofo Gilles Deleuze (1990), isto é, há mais de duas décadas, já sinalizava a respeito de um regime inovador, um capitalismo mais dinâmico, marcado pelo consumo intensificado pelos fluxos financeiros e pela interconexão em redes globais de comunicação (SIBILIA, 2012, p. 45) Para tanto, percebe-se uma necessidade de se problematizar a escola.

Em sua obra *Redes ou Paredes – A escola em tempos de dispersão* (2012), a antropóloga e pesquisadora Paula Sibília contempla aspectos que nos permitem trazer para o diálogo, reflexões sobre como as tecnologias atuam nos contextos educacionais. Nesse sentido, pensar as subjetividades das crianças da atualidade é o começo de análise. Para Sibília, a escola como um desejo da modernidade, tem como finalidade específica a criação de um sujeito que

³⁴ “A web significa um sistema de informações ligadas através de hipermídia (hiperligações em forma de texto, vídeo, som e outras animações digitais) que permitem ao usuário acessar uma infinidade de conteúdos através da internet.” Disponível em: <<https://www.significados.com.br/web/>>.

atendesse ao mercado, iniciando-se pelo domínio dos seus corpos, o que supostamente seria bem diferente no século XXI. “Por um lado, então, temos a escola, com todo o classicismo que ela carrega nas costas; por outro, a presença cada vez mais incontestável desses “modos de ser” tipicamente contemporâneos” (SIBILIA, 2012, p. 15, grifo do autor).

Diante disso, indagamos se a escola hoje produz ainda corpos domesticados como os que necessitavam apenas de instrução para trabalhar nas fábricas, como desejavam os patrões da revolução industrial? Talvez sim. No entanto, segundo a autora, as subjetividades dos corpos contemporâneos estão além dos domínios dos corpos que eram presos de alguma forma nas fábricas, hospícios, prisões e escolas, ainda que os mesmos continuem existindo.

As paredes encontram-se nos mesmos lugares. Entretanto, as tecnologias digitais não exigem paredes para que elas possam existir, para além de suas infinitas interações e possibilidades. Sendo a escola fruto da industrialização, se a dinâmica do capital possui na educação um aliado para a preparação de homens e mulheres para o trabalho, o homem e a mulher atual exigem da educação alguns outros princípios educacionais para a inserção ao mercado de trabalho. Desse modo, será que somente a distribuição do maquinário digital na escola é o suporte necessário ao desejo do novo homem, de uma nova mulher?

Geralmente, fala-se o homem/mulher sem pensar que ambos precisaram passar por uma infância, ou mesmo infâncias, visto que as necessidades socioculturais são diversificadas na humanidade. Historicamente, os direitos das crianças pequenas a um espaço escolar destinado às suas necessidades de cuidado e educação, dependendo de sua posicionalidade de classe, de raça, de gênero e de território foi historicamente negado, o que significa dizer que a sua conquista, mesmo que de forma incompleta ainda é muito recente. Trata-se de um marco político garantido na Constituição Federal (BRASIL, 1988), quando as crianças e as famílias passaram a ter direitos que até então eram facultados a elas. Anos depois, em 1999, surgiu inicialmente um movimento nacional em defesa da Educação Infantil, pois como nos afirma Cardoso (2023), o espaço ocupado pelas infâncias ainda representa um desafio, visto que muitas instituições ainda não reconhecem a criança como prioridade absoluta (BASTOS; CARDOSO, 2021). Entre diversas percepções sociopedagógicas, a educação voltou seu olhar para alguém que para ser grande precisou ser também “pequeno”, lembrando que sua garantia pelo o Estado só foi consumada por meio de lutas dos movimentos sociais organizados, como afirmou Bastos e Cardoso:

Com a formação do novo movimento social, o atual MIEIB, muitas lutas foram travadas, com importantes conquistas, dentre elas a inclusão da Educação Infantil no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais de Educação (FUNDEB); a participação da Educação Infantil no Plano Nacional de Educação (PNE); e a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BASTOS; CARDOSO, 2021, p. 88).

Assim, a Educação Infantil é parte do contexto educacional com intencionalidades claras, pedagógicas, sociais e culturais, conforme a Constituição de 1988, “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Art. 29º). Assim, no âmbito legal a Educação Infantil se apresenta como um campo de direitos, tanto das crianças quanto das famílias. É pensando nesses direitos que Sibilía (2012) nos instiga a pensar como os corpos são criados atendendo a comandos de poder. Portanto, se outrora as crianças pequenas eram vistas como alguém “em branco”, isto é, até o final do século XIX, hoje, no campo dos marcos jurídicos e do Estado de Direito, são merecedoras de atenção e estudos por vários campos do saber, atendendo as suas subjetividades.

A partir desta perspectiva, portanto, fica claro que a escola é uma tecnologia de época. Ainda que hoje pareça tão “natural”, algo cuja inexistência seria inimaginável, o certo é que essa instituição nem sempre existiu na ordem de uma eternidade improvável, como água e o ar, tampouco como as ideias de criança, infância, filho ou aluno, igualmente naturalizadas, mas também passíveis de historicidade. Ao contrário: o regime escolar foi inventado algum tempo atrás em uma cultura bem definida, isto é, numa confluência espaço temporal concreta e identificável a ponto de ser tornar inquestionável. De fato, essa instituição foi concebida com o objetivo de atender a um conjunto demandas específicas do projeto histórico se bem que ainda com métodos experimentais e resultados incertos (SIBILIA, 2012, p.15, grifo do autor).

A escola sendo uma tecnologia de época buscou adequar-se à pandemia da Covid-19, porque ainda que parecesse distante a utilização das ferramentas digitais, elas já faziam parte do cotidiano humano, criando e recriando uma cultura bem definida. No contato direto com os discentes e docentes criando subjetividades, entendida por Raminger e Nardi (2008, p. 02, grifo do autor) como, “A raiz não só da palavra, mas, sobretudo, do conceito “subjetividade”, remete à experiência de sermos sujeitos, no duplo sentido da palavra (aquele que é submetido e aquele que realiza a ação), em cada tempo e em cada contexto”.

Para Foucault (1987, p. 28, grifo do autor) “ainda que não recorram a castigos violentos ou sangrentos, mesmo quando utilizam métodos “suaves” de trancar ou corrigir, é sempre do corpo que se trata”. Logo, o sentido de poder, encontra-se em todas as instituições disciplinares, como escola, família, trabalho, igreja, entre outras. Nestes espaços, o corpo é submetido ao poder existente em vários âmbitos sociais, porque segundo ele, a modernidade precisaria de um

corpo disciplinado, “dóceis e úteis”. Se a escola é uma instituição de poder, logo, ela esperava um corpo adequado aos seus interesses, atendendo a uma expectativa, disciplinadora, obediente e silenciosa. “Cabe frisar que as primeiras e mais fundamentais modelagens corporais e subjetivas eram efetuadas na privacidade doméstica: no seio do lar, doce confinamento habitado pela família” (SIBILIA, 2012, p. 47). Nesse sentido, o que antes apresentava um caráter mais íntimo, reservado, nos dias atuais as redes sociais naturalizam para a exposição aberta.

Destaque-se também, que apesar de estar submetido a uma verdade única, ou seja, a um poder, a um saber universal, o ser humano, com sua singularidade, interage a seu modo com as verdades postas. Sendo assim, ao viver a vida, cada ser é criador/a de sua subjetividade nessas relações de poder. Portanto, é nesse movimento de produção de discursos linguístico se/ou midiáticos que nos tornamos sujeitos a todo tempo.

Se nas subjetividades do séc. XIX e XX as paredes estruturavam o íntimo em todos os sentidos, nos cenários atuais (séc. XXI) a visibilidade para alguns ou para a maior parte, independente de gerações. É a intimidade revelada tão veloz como a luz, isto porque nas redes a subjetividade é outra: processo inovador impactante tão quanto foi a invenção da escrita em um determinado período da história. É nesse contexto de novas percepções que se encontra a escola, nesse debate difícil, sensível e necessário (SIBILIA, 2012).

Fica claro que os dispositivos eletrônicos com que convivemos e que usamos para realizar as mais diversas tarefas, com crescente familiaridade e proveito, desempenham um papel vital nessa metamorfose. Esses artefatos de uso cotidiano não só provocam velozes adaptações corporais e subjetivas aos novos ritmos e experiências, permitindo responder com a maior agilidade possível à necessidade de reciclagem constante e de alto desempenho, como também eles mesmos acabam por se multiplicar e se popularizar em virtude de tais mudanças nos estilos de vida. De fato, muitos usos da parafernália informática e das telecomunicações, assim como ocorre com os frutos da mais recente investigação biomédica e farmacológica, constituem estratégias que os sujeitos contemporâneos põem em jogo para se manter à altura das novas coações socioculturais, gerando maneiras inéditas de ser e estar no mundo (SIBILIA, 2012, p. 51).

Entendo, porém, que homens e mulheres se autotransformam. Não ser *engolidos* dentro dessa dinâmica é um grande desafio, visto que há uma linha tênue entre aproveitar a sua invenção e a escravização às incorporações, que são rápidas, gerando uma compatibilidade, enquanto adequação, que não há maneira da separação ou retrocesso. Cada sujeito é fruto de sua interação no tempo e no espaço, por isso as suas conquistas possibilitam melhorias no próprio invento e reinvenção de pensar, o que pode resultar em melhores formas de interação.

O espaço educacional específico para o atendimento de crianças pequenas compreende as linguagens tecnológicas que essa criança foi “obrigada” interagir, e que se esse encontro

gerou prazer e alegria? A sedução que esses caminhos nos colocam nos desafia a pensar que os/as professores/as das infâncias precisam ou não desenvolver uma concepção sobre o fenômeno?

Para Paula Sibilia (2012), os corpos foram gerando compatibilidade com as ferramentas digitais, sendo quase impossível a não comunicação sem o uso das mesmas e que as infâncias fazem parte desses sujeitos com suas subjetividades próprias. Não vivemos mais sob o pensamento de que “A criança, sem dúvida, ainda não tem nenhum conceito da moral, afirmava Kant em 1803. Por isso o filósofo recomendava não ceder aos seus desejos” (KANT, 1803 *Apud* SIBILIA, 2012, p. 59). Longe de vivermos tal pensamento, a criança contemporânea vive com as limitações e expansões o seu próprio tempo.

Assim, em diálogo com Sibilia pergunto: e para a Educação Infantil as paredes são necessárias? O corpo que sempre foi matéria prima para da criança no espaço da interação com o conhecimento, no momento da pandemia, requeria um olhar especial mais do que sempre o teve? O aspecto afetivo fundamental nos processos da subjetivação humana apresenta importância? Um corpo que se relaciona digitalmente prezo a movimentos mecânicos, realiza somente movimentos curtos, portanto, pensar o corpo na dimensão ampla no espaço infantil continua sendo prioridade. Na educação infantil não podemos abrir mão dos movimentos livres.

Ao longo da história, as instituições infantis mantêm um diálogo com a concepção de infância, reservam e atribuem o que é sua incumbência, seja por uma ideia progressista ou tradicional. Desse modo, uma criança que via televisão na década de 1980 era completamente diferente da atualidade.

Em conversa com Cristina Corea, Paula Sibilia (2012, p. 84) sinaliza que, “já não se trata de observar, escutar, receber e interpretar”. Esse corpo da atualidade é afetado dentro de uma compatibilidade que o permite receber diversas informações em tempo real. Logo, a atenção não é o fator principal. Não estamos defendendo se ver televisão em tempos passados era bom ou ruim, apenas situando que as subjetividades dos corpos estão constantemente se alterando ao interagir com as exigências tecnológicas do seu tempo.

A lógica característica do sujeito escolarizado presume que o aparelho perceptivo receba os estímulos e a consciência os elabore, produzindo um sentido, não se pode ler por exemplo, sem interpretar. Mas essa última ação não é necessária para lidar com a informação audiovisual e interativa: em suma, para a subjetividade do espectador ou do usuário midiático, o sentido não é fundamental (SIBILIA, 2012, p. 90).

Os corpos que circulam nos espaços infantis por vezes se mostram acelerados. O sentido dado às experiências exige propostas que esses corpos se movam, se recriem, se socializem e

se descubram. Nesse aspecto, é desafiador um espaço de encontro infantil em que a criança queira e ou busque algo além de um simples clique, deslizar de dedos, algo que a interação audiovisual proporciona magicamente aos seus olhos.

Se para Jean-Jacques Rousseau em 1762, isto é, em pleno século XVIII, o seu livro *Emílio* afirmava um conceito de infância, no qual está era alguém sem nenhuma expressão de si mesmo, porque mantinha sua inocência, sem interação com o pensamento, meio social, vivendo uma fase da vida, em seu mundo particular, o “Emílio/a” do séc. XXI, ainda que com sua subjetividade infantil, se constitui de modo diferenciado. Para Muniz (ano) *Apud* Gagnebin (1997, p. 245) “o marco de infância moderna é o livro de Rousseau”. Contudo, a essência de preservar uma infância com sentido contemporâneo nos faz adentrar em uma trilha e nos convida a pensar incluindo a própria criança nesse diálogo, o que diz respeito a viver um período fundamental de sua existência num tempo fraturado, denominado de contemporâneo.

Estamos com corpos ágeis o que sempre foram, pois, o movimento é vida. Porém, nos incumbe pensar que com o advento das tecnologias existe a possibilidade de outro cérebro (núcleo de aprendizagem), ou melhor, uma nova concepção de processamento da informação, tendo em vista “os múltiplos estímulos simultâneos e as constantes distrações do mundo contemporâneo provocam vivências dominadas pela *percepção* nas palavras de Juan Vasen” (SIBILIA, 2012, p. 119). Sendo assim, a racionalidade e o próprio pensar ocupam outras funções nas relações humanas na vida contemporânea.

Esta mesma autora nos conduz a um debate delicado em seu diálogo com Neil Postman sobre o *desaparecimento da infância* (SIBILIA, 2012, p. 105), ao afirmar que “talvez esse significado histórico também tenha ressecado e esteja agora em vias de extinção”. Segundo ela, todas as passagens de interesses que essa categoria (infância) sofreu no contexto atual, duas bases estão se modificando: a escola e a família. Pois, essas instâncias, cada uma com o seu papel determinado, buscaram sempre a construção do *homem de bem*, alguém para o futuro, sabendo com maior “segurança” o seu ofício, o que era competência de cada um.

Um sintoma desse declínio seria certa mudança na relação entre o presente e o futuro: o tempo da infância moderna, gerada e albergada por essas instituições disciplinares, era o da latência, de modo que a criança constituía algo que ainda não é, mas que depois será. [...] A criança atual já não é frágil nem ingênua, ao contrário, presume-se que saiba muitas coisas e seja capaz de escolher, opinar e consumir. Não é mais um *infante* – cuja a etimologia, remete, justamente, aquele que não fala - nem se supõe que deva ser “formada” para o futuro, mas é constantemente bombardeada por informações que mostram como ser um garoto ou uma menina de hoje. Isso não significa, é claro que esteja imune a qualquer fragilidade, mas que mudaram os modos como está última se manifesta: trata-se de uma vulnerabilidade semelhante à que agora afeta também os adultos - embora às vezes, os pequenos pareçam mais seguros e “senhores de si”, que seus pais e professores (SIBILIA, 2012, p. 110, grifos do autor).

Para a autora, a criança do sec. XXI se produz como sujeito interagindo com o social de um lugar com propriedade de pertencimento. As paredes do privado para eles/as foram expostas e abertas pela vivência da pandemia, utilizando uma ferramenta digital que dentro do seu período histórico é natural, e porque não dizer prazerosa. Se a infância é uma construção social, a criança contemporânea é articuladora do agora, construindo o seu futuro. Contudo, podemos indagar: há coerência de sua potência com seus espaços infantis de aprendizado? Esse lugar de “não infante” não lhes traz a possibilidade de diálogos?

Ter um ponto de partida é fundamental para que possamos situar-nos em que contexto estamos nos referindo às infâncias. Se a infância é uma criação da modernidade, a pós-modernidade ainda mantém uma infância atendendo com maior independência ao mercado consumidor, que sempre se ajustou aos tempos. O período da pandemia da Covid-19 nos permitiu olhar e questionar o que é a informação, sendo está a base do conhecimento digital.

Trazendo essas questões para o cotidiano da escola da infância, interrogo-me: então a criança contemporânea tem informações para compartilhar com os docentes? Informação é diferente de saber? A vivência pandêmica nos permite pensar outras experiências pedagógicas? Segundo Paula Sibília, “a discussão tem se tornado ainda mais urgente nos últimos anos, empurrada pelos avanços das tecnologias digitais e pelo atravessamento das envelhecidas paredes escolares pelas ousadas redes informáticas” (2020, p. 35).

Para o professor Geraldo Peçanha de Almeida, em seu livro *Ensino Híbrido- rotas para implementação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental*, a pandemia da Covid-19 possibilitou/“obrigou” escola e família a experimentação de uma modalidade de aprendizado: “todos aqueles atores do processo educativo que tanto resistiram à mudança precisaram experimentá-la” (ALMEIDA, 2020, p. 18). Em sua visão, problemas foram gerados pela incompreensão de que ensino remoto não é ensino híbrido, conforme aconteceu no isolamento social por causa da pandemia. Acrescenta que: “ensino remoto é centrado no conteúdo, ou seja, o conteúdo é retirado da escola e removido para casa” e, neste caso, em casa ou na escola necessita do professor e o aluno é um passivo diante da situação. “Nessa experiência de escola, o aluno fica sem função social no mundo, no conhecimento e na própria vida” (ALMEIDA, 2020, p. 19)

Segundo o autor, o ensino híbrido diferencia-se fundamentalmente de um ensino remoto porque ele é uma mescla, “mistura de ações que ora acontecem no espaço on-line, ora no off-line. Nessas duas decisões surge o que hoje podemos chamar de ensino híbrido, ou seja, dentro da vida, sendo a própria vida” (ALMEIDA, 2020, p. 32).

No entendimento de Almeida, essa modalidade não separa os espaços, todos são fundamentais, e os atores são chamados a desenvolverem juntos. Para tanto, “o protagonismo precisa ser dividido e o projeto pedagógico dessa escola, portanto, é o primeiro que precisa apresentar mudanças” (2020, p. 32). De acordo com este autor, esse modelo é outra forma de pensar a educação, a criança nesse processo é outro modelo, não é o que recebe o conhecimento “mastigado, não cabe no ensino híbrido porque todos os projetos são interdisciplinares e contam com a ação autônoma do aluno” (ALMEIDA, 2020, p. 33). O autor considera que para que tal realidade aconteça é fundamental a mudança de paradigma em relação às tecnologias da informação (TIC’s).

Baseando toda a sua construção de pensamento na Base Nacional Comum Curricular³⁵ (BNCC), o autor citado ressaltou os direitos de aprendizagem que sustentam o documento para as fases que compõem a Educação Infantil. A citação abaixo expressa a seguinte opinião sobre o uso da tecnologia com os pequenos.

Todos desconfiam de que tecnologias e infâncias não têm muita clareza. Apesar de não ter haver total resistência ao processo de mistura, há sim total desconfiança de como isso seria possível. Tal fato ocorre porque há, ainda, a ideia de que uma criança deve ser cuidada, pajeada *full time*, ou seja, que ela precisa do acompanhamento de um adulto o tempo todo, quaisquer que sejam as atividades, e isto, é claro, também atinge a escola e suas atividades educativas. Pais, sobretudo, só acreditam em educação mediada pelo professor porque a ideia do cuidar, da babá ainda impera, infelizmente, na educação infantil. Sendo assim, como pensar o ensino híbrido nesta modalidade de educação, se ainda não vencemos a barreira do educador associado ao cuidar sem dar independência? (ALMEIDA, 2020, p. 43).

Com todo respeito ao autor acima, chama atenção a veemência generalizadora do mesmo quanto aos comparativos em relação ao professor/a das infâncias. Não levando em consideração as perspectivas que vários autores e autoras trouxeram até os dias atuais sobre a autonomia na prática pedagógica com as crianças pequenas. Por certo, nesse país com dimensões continentais existem escolas das infâncias nas quais as famílias podem ter ainda tais mentalidades. Mas, em igual proporção existem educadoras que são estudiosas dessa esfera educacional recentemente incluída no ensino básico, chamada Educação Infantil.

Em grande parte do seu livro, Almeida relata que para o ensino híbrido a coletividade é o centro da modalidade. Retrata, ainda, que o professor dentro desta modalidade de ensino híbrido precisa perder o seu lugar de protagonista do percurso no ato educativo, como assim

³⁵ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>.

esclarece: “Todos são ambientes de aprendizagem. Isso equivale a dizer que, neste, o conteúdo sai do centro da ação educativa e que não há mais a figura fixa, seja ela da escola, do professor ou do conteúdo” (ALMEIDA, 2020, p. 32).

A citação acima também nos permite pensar o quanto precisamos discutir e nos posicionarmos sobre as demandas da BNCC no cotidiano da Educação Infantil, visto que os percursos e marcos políticos, epistemológicos e pedagógicos já produzidos na Educação Infantil, sobretudo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009).

Almeida (2020) ressalta ainda os direitos de aprendizagem que sustentam o documento para as fases que compõem a Educação Infantil. Porém, segundo Godoy e Piorini (2021, p. 447) “crianças pequenas se desenvolvem brincando, interagindo, experienciando coisas novas, dimensões de aprendizagem que a simples realização de tarefas escolares descontextualizadas não consegue alcançar”.

Acrescente-se que para Almeida, além dos desafios naturais que uma proposta nova provoca em seu meio, o desafio maior é “Com todas as possibilidades de o ensino híbrido se tornar uma realidade no mundo, por conta do isolamento social acontecido em função da pandemia do Covid-19 em 2020, fico me perguntando qual seria o maior desafio para sua implicação” (2020, p. 229). Ele mesmo responde: “O professor é o maior desafio não por conta das limitações técnicas” e continua: “no entanto, trago aqui o outro lado dessa limitação – a dificuldade do professor para fazer mudanças”. Será?

Trazer a perspectiva proposta por Almeida é, portanto, garantir a possibilidade de que o pensamento divergente possa ser exposto, respeitado, mas, também discordado e colocando-o em suspeição. Os professores/as da(s) infância(s) não são, e não foram na pandemia da Covid-19 ou fora dela, contrários às tecnologias da informação (TICs) e ampliação das possibilidades comunicacionais no período pandêmico. Ao contrário, os/as docentes foram profissionais persistentes em suas dinâmicas cotidianas, ao produzir atividades remotas direcionadas às crianças da Educação Infantil. Desenvolvemos em nossos lares, em nossa privacidade, com criatividade e compromisso político, a superação de um *acontecimento* incomum no planeta. Porém, todas e todos nós, crianças, famílias e profissionais da escola, lutamos pela vida e buscamos construir outros caminhos, de mãos dadas com aqueles que dão sentido ao nosso trabalho: crianças e suas famílias.

Assim, dialogar com Almeida (2020) significa ouvir o outro por um ângulo que está em dissonâncias com conceitos que me são caros, tais como a desigualdade social e racial, pressupostos não abordados em sua obra. Culpabilizar uma categoria é minimizar a questão

sem agregar as diferentes nuances que o debate proporciona. Para uma professora-pesquisadora que se encontra no *chão da escola pública*, estou ciente das discussões e tensões que são oriundas desse tempo de ataque aos professores/as, responsabilizando-os/as pelo que seria o papel do Estado e, principalmente, do Ministério da Educação no Brasil.

Para a pesquisadora Santaella, no prefácio do livro *Tecnologias Digitais, Redes e Educação discursa sobre a linguagem*, as mesmas evoluem com o tempo e faz novas maneiras de educar. De acordo com ela, “tudo está se tornando e tende a se tornar digital. Nada tem ficado nem poderá ficar à margem desse tsunami, muito menos o modelo educacional que atravessou séculos de modo tão confortável” (2020, p. 08). Já para a pesquisadora Edméa Santos (2019, p. 52), o conhecimento em rede é uma grande oportunidade de partilha mesmo num mundo globalizado e com desigualdades. Mas, “essa potencialidade comunicacional não substitui as aprendizagens mediadas formalmente pelas instituições educacionais”. Edméa conclui que é possível que a informação se transforme em conhecimento, permitindo que docentes e discentes aprendam juntos, reinventando práticas em contexto de cibercultura.

Voltando à escola em 2021, sou interpelada a responder ao Enzo, menino pequeno que afirmou: “*por que não posso trazer meu celular para a escola?*” Visando debater todas as ideias, como diz o professor Paulo Freire, de um coletivo incluindo as crianças que são as protagonistas, porque como nos diz Freire (1992), o saber se faz em comunhão. E nos acrescenta Perez, Sampaio e Tavares (2001, p. 105) ao afirmarem que: “ao refletir sobre a prática e teorizar sobre ela, imaginando, inventando/produzindo uma prática em que a teoria nos ajuda a compreender que existem outras formas de olhar, indagar, interpretar e organizar a realidade e o mundo”.

Busquemos então, pensar espaços infantis que, como diz a pesquisadora Léa Tiriba (2018), se possa aprender no quintal, escolas de crianças pequenas, em que a terra e tudo que há nela sejam processos de aprendizagem. Que arte seja processo de aprendizagem, que o corpo não fixo seja processo de aprendizagem, que as mídias sejam processo de aprendizagens. Nesta direção necessitamos mover esforços em lutas políticas, como fizeram os movimentos de mulheres, os grupos de mães, as mulheres trabalhadoras para que houvesse educação para seus filhos(as) pequenos.

Se as paredes de barro da minha avó, referenciadas no capítulo anterior, indicavam a vida partilhada em outro um tempo, um tempo específico, vivido e constituído pela experiência comunitária, pela artesanaria e da manualidade de um fazer, fazendo-se, na atualidade a parede continua com a mesma função, no entanto, é possível ver as estrelas por entre os buracos. Hoje, nesses tempos (pós)pandêmicos, posso colocar um óculos (meta verso) e vê-las com a mesma

intensidade. Entretanto, o cheiro do barro molhado, ainda está tecnologicamente trabalhando em tal proeza com possibilidades reais de conclusão.

Buscando ir urdindo esse capítulo, entretecendo-o, me permito às seguintes indagações: Que criança recebemos na escola em um tempo de pós-pandemia? Que *barro*, temos em nossas mãos, que paredes vamos construir, destruir ou reconstruir? Pois algo concreto foi possível perceber no retorno pandêmico: a escola tem o seu significado, o que não exige as inúmeras questões pensadas nessa relação escola da infância /tecnologias. Ao pensar na relação entre *escolas com /sem paredes* (SIBILIA, 2012), compreendo ser pertinente indagar: que/quais filosofia(s) de mundo nos sustenta quanto à informação? Somos receptores, doares e criadores? A partir dessas questões nos permitimos à pergunta: *e aqui não tem parquinho?*

2.3 ***E aqui não tem parquinho? Conversando com as crianças que retornaram aos rodízios na turma de 2021***

Se um brinquedo é um objeto menor, do ponto de vista das ciências sociais, é um objeto de profunda riqueza. À sua sombra, a sociedade se mostra duplamente: naquilo que é, mas sobretudo naquilo que se dá a conhecer as suas crianças. Assim sendo, mostra a imagem que faz da infância. O brinquedo é um dos reveladores de nossa cultura. Obedece a lógica de uma época, objeto de consumo, meio de descobrir o mundo da técnica, expressão cultural relacionada com imagens e saberes. O brinquedo incorpora nossos conhecimentos sobre a criança ou, ao menos, as representações largamente difundidas, que circulam, as imagens que nossa sociedade é capaz de segregar³⁶ (BROUGÈRE, 1992, p. 10, tradução nossa).

Em oito de setembro de 2021, quando retornamos a Escola Municipal Sebastião Branco, e também à nossa turma de educação infantil, vivíamos um período de “iniciar novamente”, com aqueles/aquelas que não tinham frequentado fisicamente esse lugar. Mas não estávamos mais dentro de uma condição de recomeço dentro do esperado, pois não tínhamos ainda autorização para uso dos espaços físicos da escola. Não podíamos usar o parquinho, não tínhamos corridas de *pega-pega*, não tínhamos ainda condições epidemiológicas para garantir os abraços. Por conta ainda dos impactos da pandemia da Covid-19, na escola era preciso seguir todos os protocolos de segurança para garantir o distanciamento físico, e isto significava ficar o mais distante possível um do outro. Estivemos dentro e fora, voltando de uma pandemia que

³⁶ BROUGÈRE, 1992, p. 10, tradução nossa *Apud* KRAMER; LEITE (orgs). *Título*. Cidade: Eitora, 2006, p. 173.

ainda nos amedrontava. Naquele contexto de retorno, pensei se o nosso distanciamento estaria também além dos corpos? Principiando algumas possíveis respostas, busquei o diálogo com Souza, para quem é sobretudo na linguagem que podemos encontrar um caminho para o diálogo (SOUZA, 2006).

Se na relação as crianças buscamos partir de uma *escuta sensível* (BARBIER, 2004), responder tal pergunta para uma criança de cinco anos, não é tarefa fácil, ainda mais para alguém que ansiava voltar à escola. Como responder esse menino? O que é um espaço infantil sem parquinho? Sem acesso ao balanço, casinha e escorrega? Com o retorno presencial, mas ainda com alguns protocolos de distanciamento físico³⁷, nós professoras da educação Infantil da Sebastião Branco, tivemos de contruir uma prática pedagógica bastante diferente das diretrizes da Educação Infantil, principalmente quanto aos princípios da Interação e das brincadeiras. Me percebia nesse contexto de retorno, como mediadora de um contexto que me desequilibrava, me instigando a pensar. “Éramos nós, adultos, que planejávamos e propúnhamos as atividades que considerávamos importantes”? (TIRIBA, 1992, p. 107). Justamente um planejar no qual o mais importante parecia não sintonizar com a perspectiva do outro: a criança. “A criança se constitui como sujeito da linguagem, mas para isso é necessário que ela ultrapasse a pura língua transformando-a em discurso” (SOUZA, 2006 p. 152). Se o brincar é o que a faz sujeito de suas experiências para que possa se apropriar de sua linguagem na criação de sentidos, aquele era o momento da infância de total importância no período pandêmico: retornar presencialmente à escola de educação infantil.

Assim, a busca pela defesa da existência humana, sem perder as reflexões que ela nos permite em cada contexto histórico, é algo que compõe cada conjuntura. Segundo Bazílio e Kramer (2011, p. 101), “as crianças são sujeitos sociais e históricos marcados por contradições nas sociedades em que vivem”. Desse modo, precisávamos responder a criança sobre o parquinho como sendo um dos seus direitos, enquanto *recém-chegados*, que vislumbravam o mundo a partir de estar com inteireza nele, e, portanto, há “escuta” para a sua pergunta. Mas essa possibilidade de questionamento não veio sem mediação, sem desafios, sem diálogos.

“A origem etimológica da palavra infância é proveniente do latim *infantia*: do verbo *fari*, falar – especificamente, de seu participio presente *fan*, falante – e de sua negação *in*.”

³⁷ O Decreto Nº 5.465 dispõe sobre o Plano de Retomada da Educação em 2021, apresentando os protocolos de retorno das unidades de ensino público e privado, além do cronograma da Rede Pública Municipal de 2021, com pré-requisitos para a reabertura e os protocolos de segurança. Este decreto foi postado no Diário Oficial Eletrônico no dia 12 de fevereiro de 2021. Ademais, o documento elaborado para o retorno presencial foi o Plano Pedagógico de Retorno do ano letivo de 2021, feito pela Secretaria Municipal de Educação de Teresópolis (SME), em consonância com as orientações da Secretaria Municipal de Saúde (SMS). Este documento foi inserido no Diário Oficial Eletrônico no dia 07 de maio de 2021.

(PAGNI, 2010, p. 100). Assim, “*in-fans* é aquele que não fala” (BAZÍLIO; KRAMER, 2011, p. 101). Os caminhos trilhados para que o silêncio não reverbere como pede o sufixo (*in*), surge quando a criança passa a ser socialmente inserida na cultura, produtora de cultura, possibilitando que haja aprendizados pela sua forma de perceber o mundo à sua volta, incluindo o adulto em seus mundos, e não o contrário.

A infância passou a ser pensada enquanto direito no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, em decorrência dos movimentos de mulheres juntamente com os/as educadores/as, e os movimentos sociais organizados, que lutaram pela defesa da Educação Infantil como um direito a ser universalizado na Educação brasileira. Posteriormente, em 1990, foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069, que reafirma ser dever do Estado assegurar atendimento em creche pré-escola às crianças de zero a seis anos, além de mencionar a necessidade de se valorizar as diferenças culturais.

Não se pode deixar fora desse contexto de luta, como já referenciado, os movimentos sociais na luta pela elaboração Plano Nacional de Educação (PNE) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN), que incluiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Em especial a Declaração Universal dos Direitos da Criança propagada, em 1959, pela Organização das Nações Unidas (ONU) e as Convenções Internacionais pelos direitos das crianças, que inspiraram o artigo 227 da Constituição. Este artigo destaca a prioridade absoluta das crianças na sociedade, no direito à vida e à proteção (ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

A compreensão da importância de marcos legais na defesa da Educação Infantil, nos ajuda a desenhar um recorte sobre como as concepções de infância estão atreladas ao entendimento que justifica a existência da criança pequena como sujeitos de direitos. Mas podemos afirmar que todas as crianças, e assim, suas infâncias são contempladas dentro das leis? As diferenças culturais são contempladas? Nesse sentido, portanto, uma conquista tal como a promulgação de uma lei que não se configura estática, que nos permite refletir sobre suas faltas e suas conquistas, torna-se fundamental para a compreensão de que crianças e infâncias são dois conceitos distintos.

Deste modo, ambas podem ser elaboradas pelo seu conceito político, epistêmico, ético, jurídico e pedagógico. Segundo Bazílio e Kramer “conquistamos muito do ponto de vista teórico quanto à educação infantil, e diversas políticas públicas vêm buscando concretizar tais conquistas” (2011, p. 77). Portanto, o valor social dado às infâncias faz parte dos estudos principalmente da Sociologia, da Pedagogia, da Antropologia, da Biologia, e Psicologia, porque assim podemos conhecer suas interações com o adulto e o mundo social mais amplo, que ora

a desqualifica, ora a respeita como ser socialmente produtor de cultura, no sentido de viver a vida na sua dimensão infantil, “o que torna uma situação uma experiência é entrar nessa corrente onde se compartilha, troca, aprende, brinca, chora e ri.” (BAZÍLIO; KRAMER, 2011, p. 113).

Segundo Ariès (1975), podemos entender a infância historicamente, compreendendo o seu sentido de importância. Ressalta-se que na antiguidade ocidental parecia existir uma ausência de sentimentos com relação à infância. Somente depois do Sec. XVI, na Europa, começa a se esboçar esse sentimento, ganhando mais notoriedade a partir do Sec. XVIII e ampliando-se nos tempos atuais. Ainda em diálogo com Ariès, o sentimento sobre infância toma um corpo de importância, isto é uma concepção de infância que nasce na classe média, centro da burguesia europeia: “era a ideia de uma criança que precisava ser moralizada e paparicada, esse duplo modo de ver a infância, de que falava Ariès” (1975 *Apud* BAZÍLIO; KRAMER, 2011 p. 97).

A duração da infância era reduzida ao seu período mais frágil, enquanto ainda não conseguia bastar-se. A criança então, ao adquirir algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, partilhando de seus trabalhos e jogos. Contudo, com a chegada de uma nova perspectiva sobre essa criança, a sua separação do adulto passou ocorrer de forma gradativa. Ao ser percebida social e culturalmente, a criança passa a existir para a sociedade, e como tal, os esforços para seu reconhecimento apropriam-se de diferentes conhecimentos em várias áreas do saber.

Sendo assim, o conceito de infância surge na modernidade, também em função da necessidade de responder ao fenômeno do “infanticídio”, ou seja, a ocorrência da mortalidade infantil no nascimento da modernidade ocidental (ARIÈS, 1978). Morte de qualquer criança? Hipoteticamente, as crianças que trabalhavam nas cidades e nas fábricas durante o advento da revolução industrial não eram percebidas em suas infâncias, para tanto é fundamental dimensionar infância, raça, gênero, classe social e território de vida. A letra da música de Adriana Calcanhoto nos ajuda a compreender o acima referenciado.

2 de junho

No país negro e racista
 No coração da América Latina
 Na cidade do Recife
 Terça-feira 2 de junho de dois mil e vinte
 Vinte e nove graus Celsius
 Céu claro
 Sai para trabalhar a empregada
 Mesmo no meio da pandemia
 E por isso ela leva pela mão
 Miguel, cinco anos

Nome de anjo
 Miguel Otávio
 Primeiro e único
 Trinta e cinco metros de voo
 Do nono andar
 cinquenta e nove segundos antes de sua mãe voltar
 O destino de Ícaro
 O sangue de preto
 As asas de ar
 O destino de Ícaro
 O sangue de preto
 As asas de ar

No país negro e racista
 No coração da América Latina³⁸

(Adriana Calcanhoto, 2021)

Em nossa Sociedade, apesar do reconhecimento histórico e cultural da existência estrutural da construção social da infância, as crianças negras continuam seu percurso de morte numa sociedade de capitalismo dependente e periférico como a nossa. Os navios negreiros não mais impedem que corpos infantis nasçam em uma sociedade racializada, porém, suas vidas negras continuam sem os direitos de igualdade à vida. Mesmo em uma pandemia o corpo negro precisou sair para atender ao direito da maioria dos/as patrões/patroas “brancos”. Que criança teve direito a vida nesse contexto? “A “raça”, ao ser evidenciada retira a possibilidade de se analisar a infância pobre como homogênea, sendo necessário considerar as condições e oportunidades desiguais daquelas pertencentes ao grupo étnico-racial negro” (GOMES; TEODORO, 2021, p. 5). Em que se diferenciam as dores das mães negras da senzala, a das mães negras pobres e faveladas na pós-modernidade contemporânea?

O Brasil, um país dos mais desiguais em seus direitos, faz com que uma mãe seja obrigada a levar seu filho para o trabalho, ambos sendo expostos aos impactos da Pandemia da Covid-19, pois para alguns as condições de isolamento no período pandêmico foi apenas uma solicitação. Esta questão evidencia o que a pesquisadora da UNILAB/Campus Malês, Cristina Teodoro traz em suas reflexões sobre os estudos de Fúlvia Rosemberg (2020) na década de 1990, que sugeriam que crianças brancas e negras eram atendidas de forma desigual. Essa desigualdade foi evidenciada no cotidiano pandêmico de não serem consideradas também em suas humanidades.

Estudiosas da infância e adolescência negra, em suas reflexões Gomes e Teodoro nos falam em seu artigo *Do poder disciplinar ao biopoder à necropolítica: a criança negra em busca de uma infância descolonizada*, que “ao verificar os tipos de crimes que levam à morte,

³⁸ Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/adriana-calcanhoto/2-de-junho/>>.

concluiu-se que em todas as idades, o principal tipo de crime que leva à morte de crianças e adolescentes era o homicídio” (2021, p. 24). Dessa forma, fica evidente que nossas crianças negras são mortas, muitas vezes com requinte de crueldades, dizimadas pela necropolítica (MBEMBE, 2018) presente como estruturante da nação brasileira.

Em diálogo com os autores acima referenciados, percebermos a construção de infância como ponto de partida dos estudos Ariès (1981) até os dias atuais. No século XIX, neste período no Brasil, vivíamos a discussão dos intelectuais da época sobre a Lei do Ventre Livre, nas últimas décadas de escravidão, a necessidade urgente de o país entrar na modernidade. Após a proibição do tráfico de africanos (1850), somente o ventre das mulheres negras continuavam a fornecer trabalhadores cativos nas terras brasileiras. Contudo, se seu ventre fosse livre, não se teria a renovação da mão de obra. Ainda hoje, no século XXI, não são as negras e pardas que fornecem mão de obra barata assalariada à sociedade brasileira? Seus filhos têm infâncias igualitárias? Até agora nos cabe à pergunta: *aqui não tem parquinho?*

Portanto, não é possível falar em infância brasileira homogênea, mas em infâncias plurais, pois são construções sociais permeadas por diferentes contextos, bem como, por relações de poder e práticas sociais que produzem e são produzidas pelas crianças. É preciso considerar gênero, etnia, raça, idade, classe social, local de moradia, dentre outros marcadores sociais, que incidem sobre as práticas sociais das crianças produzindo desigualdades (CHAVES; FINCO, 2021, p. 185).

Para exemplificar podemos recorrer à arte dos quadros de Debret³⁹, no século XIX, que retratam o Brasil Colônia, no qual crianças negras escravizadas ficavam no chão ao redor dos seus senhores, como animais quadrúpedes, mesmo sendo bípedes, recebendo migalhas de alimentos das mãos da sinhá, enquanto seus pais abanavam os senhorzinhos. Não podemos esquecer que vivemos uma realidade racializada desde o começo do processo de colonização europeu, quando os povos negros foram impostos no solo brasileiro. Pinturas de crianças trabalhando junto aos adultos, levando sombreiros e comidas em suas cabeças, devem nos mobilizar a estar sempre em luta por uma Educação Infantil que inclua aqueles e aquelas historicamente excluídos.

Que bebês eram esses, que crianças? Quantos anos tinham? Para lógica hierarquizada do colonizador, seriam filhos dos/das escravizados/das presentes. No entanto, para o entendimento de sociedades coletivas, como algumas africanas, todas as crianças são de todas

³⁹ Jean-Baptiste Debret (1768-1848) foi um pintor, desenhista, decorador e professor francês. Integrou a Missão Artística Francesa que veio ao Brasil em 1816, em atendimento à solicitação do príncipe regente D. João. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/jean_baptiste_debret/>.

as mulheres, de toda comunidade. As etnias negras constantemente dividiram com a sociedade brasileira a sua compreensão de existência, porém, o saber hierarquizado não nos permitia ouvir.

Retomando o diálogo com Chaves e Finco, compreendemos que, “reverter os efeitos da homogeneização do etnocentrismo, para construção de um olhar plural, de forma a compreender e dialogar com as vozes africanas e afro-brasileiras variadas formas de ser, conhecer o mundo” (2021, p. 183). Sempre almejando pertencimento, o povo negro nunca parou em suas revoltas, mesmo a que a história oficial diga que não. Jamais, foram abatidos em suas constâncias de insistir pela vida. É ela, a vida que, mesmo com suas perdas (massacre do povo negro), os mantiveram vivos (vontade de viver) para os próximos viventes, como eu.

Entretanto, toda criança é capaz de transformar pela sua imaginação qualquer contexto desafiador para desabrochar a vida, mas sempre teremos que pensar a que preço. Nesse sentido, a infância não é o que acontece conosco, mas como a sentimos e a significamos. Assim, para Chaves e Finco (2021, p. 184), as questões étnicas e raciais se apresentam na Educação Infantil, com {...} “a tarefa de descortinar formas arraigadas de conhecimento que se forjaram na racionalidade moderna, na pretensão de uma lógica “universal”, mas que na verdade se constituem como dominação e violência”. A infância pertence a todas as crianças em suas culturas diversas, com dignidade e qualidade.

Responder ao direito de cidadania, que significa um pilar de respeito pelas infâncias, nos convoca a nos colocarmos constantemente na inquietação de qual infância estamos nos referindo, quais recortes são únicos em função de experiência de coletivo, “deveríamos nos ocupar e nos responsabilizar pelas populações infantis para além de contextos locais e específicos: afinal, se existe uma história humana é porque o homem tem uma infância” (BAZÍLIO; KRAMER, 2011, p. 100-101). A todo tempo somos impulsionados a buscarmos uma experiência de infância(s) que contemple a necessidade da democracia e da justiça social no país. A infância vai além de sua nomenclatura ou a sua definição legal. Neste sentido, se referir às infâncias nos exige abranger a diversidade a qual ela faz parte.

Cada criança deveria ter a infância baseada na felicidade. Defendo, portanto, uma concepção de criança – seu poder de imaginação, fantasia, criação, a alegria de poder experimentar a vida pela relação com o outro (BAZÍLIO; KRAMER, 2011). O entendimento que o bebê tem ao nascer, começa sendo pelo som que ouve dos seus próximos, geralmente acompanhado por palavras e risos. A construção da realidade vai se moldando com os estímulos de afeto, aconchego, com cores, sons e sabores, “o que singulariza o ser humano é essa pluralidade de experiências, de valores e saberes” (BAZÍLIO; KRAMER, 2011, p. 109). E esse

início será fundamental para gerar encantamento ou falta.

Por mais desafiador que seja, precisamos responder: *aqui não tem parquinho?* Talvez não ainda, porque nesse momento o poder público não viabiliza as condições que garanta o brincar com a importância que essa singularidade merece. Ainda não, porque vivemos tempos únicos e tivemos apenas alguns meses de contato físico na escola, isto é, de setembro a dezembro de 2021. Não porque a escola do Ensino Fundamental que acolheu a Educação Infantil viveu cisões e disputas, para que um dos lados tivesse maior atenção. Não, porque vergonhosamente, não se respeita a poética do brincar, não entende que o brincar é “encontre-se no espaço do sonho! Uma criança livre, feliz, brinca quando come, quando sonha, quando faz seus pequenos discursos poéticos” (MACHADO, 1998, p.19).

Estaremos constantemente em busca da defesa da infância, pois é ela que permite que existam adultos capazes de sonhar com uma sociedade melhor, que consiga agregar os homens e mulheres nesse caminhar, que chamamos de realidade, que é a própria vida. Nos é permitido, por uma pergunta de uma criança, pensar sobre a existência de um parquinho numa escola de Educação Infantil. Entendermos, ou buscarmos compreender, os diferentes fatores que se entrecruzam para que esse parquinho não exista em sua forma concreta, nos mostra que, “o modo como nos relacionamos com a infância é revelador das formas de controle da história” (PEREIRA; SOUZA, 2006, p. 30).

Essas questões nos atravessam tanto em seu caráter pedagógico, quanto filosófico. E é justamente por serem inconclusas que continuaremos a pensar sobre elas, e que em momentos histórico singulares, como o período pandêmico, fazem com que suas raízes fiquem expostas, nos convocando a pensar as infâncias também pelas suas faltas, porque sabemos que a capacidade de transcendência se faz a cada interpretação dos destroços que essa pandemia nos ensinou coletiva e individualmente a (re)existir. *E aqui não tem parquinho?* Não, mas temos alguns bambolês!

O constrangimento, a decepção de não termos um parquinho para as crianças da educação infantil, tantas vezes questionado, trouxe à minha lembrança os meus saberes, de minha forma de brincar com uma borracha, desafiando a gravidade, deslocando desde o pescoço até os pés. “Crianças e adultos podem apresentar modos distintos de compreender a realidade, mas devem ser igualmente valorizados como sujeitos inacabados, singulares de experiências que são” (MACEDO, 2020, p. 99). O bambolê nos permitiria mantermos as regras de distanciamento, algo tão trabalhado *online* e presencialmente, para segurança e proteção de todos. Se não podemos correr pelo risco de pouco oxigênio, podemos nos colocar em círculo dentro de outro círculo e do lado de fora aprendermos juntos e juntas a “bambolear”.

Poucas crianças sabiam como brincar com o bambolê. Elas sabiam o nome, disputavam suas cores preferidas, mas, a experiência de mantê-lo por um período na cintura era algo novo, inédito, nos exigido aprendizagens sinestésicas outras. “Entrar no sentimento, é despir-se da certeza do já conhecido, para se expor ao real que nos convida ao que jamais havíamos experimentado” (MACEDO, 2020, p. 98). Podíamos brincar com outras formas, mas estabelecer equilíbrio foi a oportunidade de grandes gargalhadas, frustrações e descobertas: meninas e meninos (re)criavam com seus bambolês suas memórias corporais e experiências estéticas.

As brincadeiras diárias com os bambolês não tiravam do grupo a tristeza ora vinda pela falta do parquinho, afinal, para as crianças são seus últimos anos dentro da possibilidade em que o brincar não está dissociado do aprender. Por terem cinco anos, estão na turma da Educação Infantil, sendo o próximo ano o seu primeiro ano de escolarização, que muitas vezes significa a ausência do brincar, muitas vezes a negação da(s) infância(s) e o mergulho numa *educação bancária* da qual nos fala Freire (1987), no qual o controle dos corpos e das mentes parece ser o *ritual da passagem da criança ao ofício de aluno* (MOTTA, 2013).

Mas essa tagarelice será incapaz de converter pessoas ou de reverter processos, e dificilmente conseguirá trazer benefícios efetivos para a prática educativa, pois mas do que jorrar de dicionários, manuais, planilhas ou compêndios, as palavras brotam dos e nos diálogos. Entre as pessoas, porque entre os textos (KRAMER, 2003, p.191).

Depois de vinte meses, de março de 2020 à setembro de 2021 vivendo uma experiência de relações educativas com crianças e famílias da Educação infantil pela tela do celular, continuei com inúmeras perguntas sobre esse período. Será que essas práticas de interação efetivamente propiciou uma construção afetiva? Para alguns sim, para outros os primeiros meses da pandemia trouxe a reiteração da exclusão e manutenção das desigualdade sociais no acesso à escola, explicitando que o acesso ao conhecimento continuava desigual; e, por muitas vezes, exemplificando como a segregação do conhecimento atinge especialmente quem mais precisa da escola pública, tais como indígenas, quilombolas, pobres e favelados, tanto no campo, como na cidade.

A experiência de tentar construir relações de interação e aprendizagens, utilizando um celular, oportunizou que cada um, a seu tempo, se aproximasse de uma linguagem não utilizada com frequência, mas que a partir da pandemia da Covid-19 exigiu que todos/as nós tivéssemos que nos (re)inventarmos junto às tecnologias comunicacionais. O ensino híbrido virou realidade e se encontra devidamente implantado. Cada experiência traz suas justificativas, talvez em

determinados contextos possa ter sido saboreada.

O uso cotidiano do celular como ferramenta de comunicação pedagógica e acesso às crianças foi um dos muitos exemplos que cada professora/professor/a teve de acessar como forma de produzir uma *pedagogia da presença* (MACEDO; PESSANHA; TAVARES, 2021), junto às suas turmas, em especial nos primeiros meses da pandemia, a partir de março de 2020, quando se deu concretamente o fechamento físico das escolas em todo o Brasil.

Relembrando o dia do meu retorno presencial à escola, ressalto que a manhã estava fria e com chuva fina característica de uma cidade serrana. Estávamos divididos por grupos de sete a oito crianças, com alternância do grupo de crianças a cada semana. Nesse sentido, tínhamos uma relação no *miudinho*, ou seja, uma conversa tranquila, um brincar exploratório, onde foi possível eu me aproximar e participar de todas as brincadeiras propostas. Algo novo para a turma que geralmente é constituída por um grupo de vinte e cinco crianças. Por isso, também, nossas conversas giraram em torno dos cuidados relacionados a como se proteger da pandemia da Covid-19, tanto na escola/ nossa sala, como fora dela.

Naquele dia, no trabalho com o grupo B, com o meu caderno de campo onde eu fazia as anotações de meu trabalho cotidiano com as crianças, aproximei-me de uma menina chamada Maysa que brincava com um celular da caixa de brinquedo na sala em que sou professora – A Maysa brincava num grupo próximo ao dela com três meninos. Ela tem cinco anos de idade e uma irmã de sete anos que estuda em uma escola próxima. Geralmente conversamos bastante sobre sua irmã, visto que ela sempre foi o motivo de uma aproximação/diálogo nos encontros *online* realizados no início da pandemia. Como já tínhamos a experiência de nos conhecermos “entre telas”, eu já me sentia autorizada a chegar em sua brincadeira sem ser convidada. E como nos diz Macedo (2020, p. 97), “a pesquisa com crianças nos convoca a compreensão da incondicional heterogeneidade das crianças em relação aos adultos”. Assim, Maysa e eu fomos retomando alguns fios de conversas anteriores, do tempo em que nossa interação se dava pelo whatsapp.

Conversa I – Maysa

Figura 7 - Conversa com Maysa



Fonte: A autora, 2021.

- Posso te perguntar uma coisa?
- *Sim.*
- Estou vendo que você está com um celular de brinquedo, o que é um celular para você?
- *Um negócio para mexer para não ficar entediado. A minha irmã não pode mexer no dela porque ela estava vendo besteira...*
- O que é besteira?
- *Um negócio que a gente não pode ver. Besteira não pode ver mesmo! Nada de terror porque isso não pode ver mesmo.*
- E você tem celular?
- *Um só para mim e outro para a minha irmã. O meu é LG, e o dela é Samsung.*
- O que você mais gosta de ver no celular?
- *Os passarinhos e o meu pônei.*

Conversa logo interrompida, pois uma amiga a chamou para continuar brincando... e a nossa conversa continuaria posteriormente. O que mais me chamou atenção nessa conversa rápida com a Maysa foi a definição de que o celular é para não ficar entediado, e também a rapidez e segurança que ela me definiu as marcas dos celulares. Percebo que as crianças já tinham um domínio no manuseio de um celular, no entanto, aqueles que possuem os seus próprios aparelhos têm uma destreza impressionante e conhecimento de não só como manuseá-los. O conceito *de besteira* não foi explicitado, talvez porque a mãe não tenha dado pista do que a irmã estava mexendo no celular.

No mês setembro de 2021, quando voltamos de forma presencial com as crianças, já havia protocolos e regras explícitas para o número de crianças alocadas nas turmas, organizadas pelo tamanho das salas. Por isso, eu só veria a Maysa, que como falei anteriormente compunha o grupo B, após o espaço de sete dias. Procurei como processo de retorno à conversa, perguntar se seria possível voltarmos às perguntas do encontro do outro dia. Como a Maysa ficava em

uma semana com a maior parte de meninos, e estávamos ainda nos conhecendo de modo presencial, na maioria dos encontros só tinha ela e eu de mulher/menina na nossa sala.

Isso favorecia a nossa aproximação, porque sempre brincávamos de sermos manicure ou boleira⁴⁰. Mesmo sendo uma brincadeira generificada⁴¹, eu acolho as brincadeiras quando sou convidada, aceito, e no encontro, na conversa, faço algumas indagações/intervenções de pensamento sobre o que estamos realizando em forma de brincar, como por exemplo, por que os meninos não querem brincar de manicure com a gente? Segundo Macedo (2020, p. 113), “devemos expressar atitudes de honestidade, empatia e sensibilidade às manifestações infantis, para que a criança se sinta confortável, integrada e com os seus interesses respeitados”, afinal, esse princípio é muito relevante na relação cotidiana com a criança, sem atentar a ele, nós, os/as adultos/as não somos *efetivamente* convidados a interagir nas brincadeiras das crianças.

Continuação da conversa no dia seguinte:

- Podemos continuar nossa conversa de ontem?
- *Sobre o que?*
- Então, umas perguntas...
- *Sobre pônei? Falamos sobre ele ontem.*
- Sim, podemos voltar a falar sobre isso também.
- Aproveitei o ensejo porque sabia que nas chamadas de vídeo o seu assunto preferido era sobre os pôneis.
- Entre uma pergunta e outra uma unha pintada de mentirinha, foi possível perguntar:
- Como foi ficar em casa na pandemia?
- *Eu não gostei, preferia ficar aqui na escola.*
- Mas você sabe o que é o Coronavírus?
- *Sei, ele é um bicho que tem uns tubinhos, tipo um negócio que sai uns dentinhos...*
- Alguém pegou Covid-19 em sua casa?
- *Não, porque minha mãe tomou vacina.*
- É bom brincar, né?
- *Sim, em casa eu gosto mesmo de brincar de bicicleta com a minha irmã, eu brinco de casinha, de boneca, de ponêi.*
- Nossa que legal!
- Você tem vovó?
- *Sim. Ela mora bem do meu lado, é só dá três passos que você chega na casa dela. O nome dela é Ninha, ela criou a minha mãe.*
- Hora do almoço e a nossa conversa foi encerrada, ao voltar, o seu interesse não era mais ficar próxima a mim.

⁴⁰ A Maysa se referia a pessoa que faz bolo de “boleira”.

⁴¹ Vem do termo generificação que toma visível os diversos processos responsáveis por colocar um corpo em um local identificável de gênero necessariamente binário: ou homem, ou mulher (BORBA, 2014, *Apud* ARBO, 2017). ARBO, Bueno, Jade. Processos de generificação sob a perspectiva da teoria dos atos de fala. Pelotas, UFP, 2017. Disponível em: <

No contato posterior com as crianças que tiveram uma participação mais ativa nos encontros *entre telas*, tais como a Maysa, foi possível observar um processo de relações com maior proximidade e confiança. Talvez por isso, retomar os encontros presenciais após oito meses de encontros entre telas, não parecia gerar estranhamento, mesmo sendo tudo muito novo. Após vários encontros realizados pelo celular, nos quais conversávamos sobre suas brincadeiras preferidas, brincar se tornou um momento especial em nossa relação de convivência. A intimidade causada pelo uso do celular, muitas vezes nos colocava em contextos de conversas mais pessoais, como a mudança de casa e seu relacionamento com os pais vivendo em casas separadas.

Dessa forma, me questiono, será que talvez as crianças de cinco anos de minha turma de educação infantil tenham perdido um período singular em suas vidas? Principalmente o tempo de brincar de forma coletiva na escola? No próximo ano já estarão no primeiro ano do ensino fundamental. Me pego a pensar nas crianças que talvez tenham de ficar sentadas por quatro horas, enfileiradas uma atrás da outra, como costuma ser em muitas das escolas da rede municipal de Teresópolis.

É a primeira vez que estou trabalhando em uma escola que também oferece as séries iniciais do Ensino Fundamental. Confesso que essa questão me angustia um pouco, pois tenho dificuldade de me adaptar, principalmente por perceber que não existe (ainda) na Escola Sebastião Branco, um espaço pensado para as crianças pequenas, que acolha o seu ritmo, o movimento corporal dos pequenos, sem a disciplina e os rituais da fila. Enfim, uma escolarização bancária que ainda é pouco vivida em minha prática. Me pego num constante movimento de pensar os tempos (pós)pandêmicos.

Conversa II – Izabella

Figura 8 - Um encontro com Izabella



Fonte: A autora, 2022.

Criança com olhos expressivos e calmos, como se dissesse ao mundo, tenho outro ritmo... Menina negra, de cinco anos de idade, de pouca fala. Não nos conhecíamos pela tela do celular, pois a sua família demorou a responder as tentativas de contato remoto sobre a (não) participação da Izabella. Do ponto de vista dos procedimentos exigidos pela gestão da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Teresópolis não era confortável para mim preencher a planilha de frequência, na qual um (X) expressava algo sobre vidas que eu não sabia o que realmente estava ocorrendo naquele contexto de pandemia. No período remoto, a família de Isabella havia optado pelas atividades impressas, mas foram poucas as atividades devolvidas à escola. Ao retornar as atividades de forma presencial em setembro de 2021, soube que a menina vinha de uma família numerosa com irmãos menores e maiores, e que sua mãe trabalhava muito, deixando para a irmã mais velha a tarefa de busca-la na escola.

Izabella não apresentava uma frequência regular, nos vimos muito pouco, mas o suficiente para eu saber de forma intuitiva quem era ela e o quanto me tocava pelo silêncio. Nos nossos encontros, gostava muito de desenhar sua família, e um dia sorriu com os olhos para mim, ao receber uma caixa de hidrocor e lápis coloridos.

A Escola também, dentro dos seus limites, tentou chegar à menina e sua família: tentávamos e às vezes conseguíamos. Nesse sentido, as equipes diretivas foram incansáveis nos seus trabalhos de contato com as famílias. Não nos conhecíamos. Chegou o dia do seu grupo e nos veríamos pela primeira vez pessoalmente, mas ela ficou totalmente calada no primeiro encontro. A máscara foi um elemento muito dificultador nos primeiros contatos. Não conseguíamos nos ver por inteiro, e apenas os olhos eram nossos suportes de expressividade, o que afinal era muito pouco para um corpo que fala. Mas, eu me encontrava muito feliz em conhecer aquelas crianças com quem tinha pouco ou nenhum contato até então. Assim, “receber os recém-chegados é propormos - o não pensado - a tomada da palavra pelas crianças, ouvindo-as de fato” (MACEDO, 2020, p. 97). Eu queria muito escutar as crianças, acolhê-las, conversar com elas sobre o vivido.

- Oi menina linda, você é quem? Eu quero conhecer você.
- *Não sei quem você quer conhecer? Eu sou a Izabellinha.*
- É você mesmo que eu quero conhecer!
- Bem vinda à escola X!
- Você estudou em algum outro lugar?
- *Sim. Na escola X Verde.*
- Risos...até descobrirmos que lugar era esse...
- As crianças sempre com sua própria lógica. Se estava em uma escola chamada “branco” até ela se lembrar qual o nome da turma anterior, jogou um “verde” na escola. Sensacional.
- Nossa conversa foi bem curtinha, apenas uma apresentação e explicação sobre a sala, o

banheiro e o quanto era bem-vinda.

— Nunca nos vimos no celular. E você? Perguntei a ela, tinha celular em casa, o meu deu problemas!

— *Não. A minha irmã não me empresta o celular mais.*

— Ela te emprestava?

— *Não.*

— Você quer brincar com os brinquedos da sala, do balde? Vai escolher.

— *Tá bom.*

— Ah, você brinca em casa?

— *Sim, de escorrega, eu faço no quartinho.*

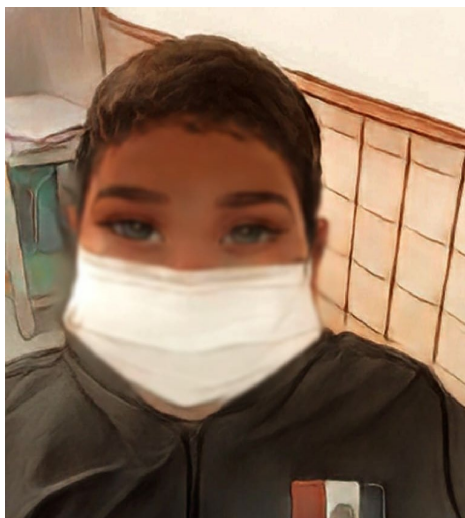
— Foi pegar um brinquedo sem muita alegria. E nesse dia não demonstrou querer brincar comigo.

Frequentemente mais introspectiva, Isabella buscava brincar com os colegas mais silenciosos. A cada dia desenvolvia com os brinquedos e os selecionados amigos/as uma relação de paciência. Como não corríamos no início, não a vi nesse momento rápido no pátio, na realização de brincadeiras lúdicas, que em geral é realizada com muitos gritos emitidos pelas crianças. Demorei a aprender que poderia ter falado menos em nossos poucos momentos de brincadeiras. A menina pareceu viver uma outra história em seu primeiro ano da Educação Infantil. Diferente das outras crianças, ela parecia estar construindo passo a passo a sua socialização fora do ambiente familiar... Será que ela não poderia ficar mais um ano na educação infantil?

Conversa III – Davi Correa

Davi tem seis anos. É aquela criança falante, alegre, engraçado ao falar, tem uma tirada para qualquer situação. Enfim, é uma criança super comunicativa. Durante o período inicial de pandemia, nos primeiros meses, não participava das atividades remotas. Porém, quando começou, passou ser ativo em suas postagens, ou seja, tudo que era solicitado demonstrava imenso prazer em aparecer nos vídeos chamando os amigos de “galera”. Ao voltarmos presencialmente, participou algumas semanas, pois algumas de suas alergias e resfriados não permitiram.

Figura 9 – Davi



Fonte: A autora, 2021.

Ao me aproximar para conversar com ele, lembrava ao grupo de crianças que eu também estudava e estava realizando uma pesquisa. No dia dele, ele disse ao grupo: *“pesquisa é igual no celular, você pergunta e ele manda o que você quer”*. No momento não foi possível explicar que não era só isso, apenas respeitei a sua colocação que não deixa de conter um lado verdadeiro para a sua questão. Começamos lembrando informalmente de alguns vídeos que ele mandou pelo celular, e a aproximação para nossa conversa, deu-se sempre na percepção do respeito, se sou convidada por eles a realizar a nossa sessão de perguntas e respostas?

- E aí Davi, o que você acha do celular?
- *Eu acho meio bom, porque dá para fazer várias coisas.*
- Você gostava de ter encontros pelo celular?
- *Gostava de ter aula online. Eu gosto de colocar o aplicativo de acordar cedo para fazer alguma coisa da escola.*
- *Você tem aplicativos?* Ele me pergunta.
- Então, não tenho... Tenho que saber mais sobre isso...
- *Tem mesmo, eu te ensino.*
- Obrigada.
- Então, você gostou de ficar em casa?
- *Sim, muito, porque me ajuda a me proteger do Covid.*
- Você sabe o que é a Covid-19?
- *Sim, é uma bolinha verde que tem um negocinho na cara, cheio de perninhas. Ela escala as pessoas e pega. Ele só tem duas pernas, quando você pega ele fica com um montão de perninhas.*
- Alguém teve Covid-19 na sua casa?
- *A minha mãe, ela pegou Covid e ficou internada. Eeu chorei muito, eu não sabia o que fazer. Eu tive que ficar com a minha tia. Quando ela ficou melhorzinha, finalmente eu pude voltar para casa comela.*
- Você teve medo?

- *Se uma pessoa tem aí é perigoso, aí você sente medo.*
- *Quem cuidava devocê?*
- *A minha tia. Quando ela voltou eu fiquei feliz, eu tive que cuidar dela. Agora ela está melhorzinha.*
- *Você gostou de voltar para a escola?*
- *Sim, porque na escola eu posso brincar de carrinho, brincar de tudo e fazer dever.*

A conversa com o Davi me permitiu indagar sobre o medo, algo a que constantemente fomos expostos nessa pandemia. Estar entre os pares e poder falar sobre os seus sentimentos foi uma oportunidade de juntos trocarmos nossas vivências. Percebi que os amigos também o ouviam, e que quando Davi parou de falar, voltaram para suas brincadeiras, enquanto ele se sentia acolhido em sua dor, que também era minha.

Ao ouvir a palavra “dever” me questionei sobre a direção que a minha prática pedagógica tomou com os pequenos? Como se deu essa relação? Percebo que todos buscavam um fazer pedagógico dentro de algo inexistente, que foi no princípio, “o envio de material de suporte pedagógico organizado pelas escolas para as famílias ou responsáveis [...] Sugere-se também a utilização de materiais do MEC acerca de atividades a serem desenvolvidas [...]” (BRASIL, 2020, p. 10). Cada município procurou seguir as diretrizes da educação remota dentro de seus parâmetros pedagógicos, filosóficos e sociológicos, procurando o melhor, porém, passíveis de equívocos por questões estruturais e questões conjunturais, que singularizaram todo o percurso de educação online na pandemia.

O ensino híbrido mistura aulas online e presenciais, introduzindo conteúdos que se complementam. A combinação de experiências e tecnologias digitais tem como objetivo promover uma reorganização do tempo e do espaço da aula, além de redefinir os papéis do professor e do estudante, gerando maiores autonomia e engajamento, basais para o enriquecimento intelectual e maior aplicação de conteúdo. Trata-se de um sistema integrado. O equilíbrio entre aulas online e presenciais possibilita uma experiência completa para todos os participantes;

Em uma Educação híbrida, tanto no aprendizado presencial, quanto no digital o objetivo é o mesmo. Cada um deles é uma parte do processo de aprendizagem e se complementam um ao outro. Portanto, é preciso reestruturar todo o conteúdo de forma coesa e linear antes de avaliar o tipo de tecnologia necessária que complementar as aulas presenciais. Para tanto, a E. M. Sebastião Branco opta em 2021 pelo uso do WhatsApp nos momentos remotos.

(Plano de Retorno, 2021, p. 21)

Se quisermos estabelecer uma relação horizontal com as crianças, devemos pensar no que elas nos sinalizam quando se referem à ferramenta digital utilizada na interação com a escola no período pandêmico. Por exemplo, recupero no meu caderno de campo, que o Enzo me questionou, dizendo: *“Se a gente podia em casa falar contigo pelo celular, por que aqui não pode mais?”*

Figura 10 – Enzo



Fonte: A autora, 2021.

Durante os oito meses do ano de 2021 quando as atividades remotas foram *online*, minha relação com os pequenos foi fragilizada e potencializada por uma tela de celular. Dessa forma, consoante com Sibilía (2020, p. 40), entendo que “por isso, quando o tempo e o espaço se tornam caóticos, é preciso desenvolver estratégias ativas para intervir nessa desordem em busca de coesão e pensamento: um trabalho permanente para evitar que tudo se dissolva”, pois eram tantos os desencontros caóticos que só a esperança estampada nos sorrisos quando a tela do celular se abria, foi o que motivou a viver um encontro de cada vez, com a esperança que a vida permanecesse entre nós. E foi na esperança respaldada na vida, acreditando que o diálogo é sempre possível, que foi sendo criada uma forma de nos construirmos a partir desses afetos.

Assim, em consonância com Lima (2021, p. 94), reitero que acreditando no ser que cada criança é, percebo que os grupos de crianças de minha turma, “{...} sobretudo, são crianças potentes, criativas, curiosas, questionadoras, pesquisadoras, participativas e produtoras de cultura. Pertencentes a uma escola de educação infantil pública popular”. Vale lembrar que com algumas delas foi possível uma interação mais participativa, usufruindo do contexto tecnológico do *WhatsApp*.

Como coloquei anteriormente, algumas das crianças do grupo não tinham como acessar os encontros comigo porque seus irmãos maiores e familiares precisavam do celular. Diversos fatores influenciaram nossos encontros: o barulho dos cachorros do vizinho, grupos familiares que se expressavam de forma barulhenta, dividindo cômodos próximos, sem atentar para o momento de interação criança -professora. Com isso, fui descobrindo que as chamadas de

vídeos com um número menor de participantes funcionavam melhor, assim, organizei os encontros virtuais com duas e/ou três crianças

João Lucas, menino negro, filho único, com cinco anos de idade, sempre participava dos encontros online. Sua família se organizava para que um celular da casa fosse disponibilizado para me encontrar. Ele era sempre muito gentil, demonstrando prazer em nos vermos por uma tela. Sua família optou pela não participação no presencial, e continuaria postando o era solicitado pela escola.

Nossos encontros eram marcados por *passeios virtuais* por sua casa. Em um desses momentos, enquanto falamos sobre os bairros da cidade, me mandou seu endereço: *Em frente o FleshFruit tem uma lixeira, vai ter um morro bem alto na frente. Subindo bem alto vai ter uma casa azul, do lado tem um portão preto é a minha casa. Tem quintal, mas é bem pequeno. Se alguém chega perto do portão, alguém vai avisar.*

Provavelmente muitos colegas do João que moravam em endereços com tais descrições não conseguiam participar dos encontros *online*, pois como salienta Lima “São crianças negras, em sua maioria, de classes populares, filhas e filhos da classe trabalhadora assalariada. Um número significativo de crianças é filha de pais e mães desempregados, com algumas famílias vivendo apenas do Programa Bolsa Família” (2021, p. 94). Contudo, João Lucas ainda que fazendo parte deste contexto, conseguia ter um celular, ferramenta utilizada para os nossos encontros *entre telas*.

Dentre suas andanças no interior de sua casa, mostrada pela tela, seus bichos eram “apresentados”, bem como as plantas, sendo que algumas eram pertencentes a ele. “*A minha avó me falou outro dia tem uma planta nascendo sozinha dentro de casa, casa não, na varanda do quarto dela*”. Percebia em suas palavras a sensibilidade do cuidado de uma avó. Ela me conhecia, pois havia sido professora de sua filha caçula na creche. Foi uma alegria saber que já havia encontrado aquela família preta tão especial! E agora em momento único da história humana, o menino João alegrava as minhas manhãs com o seu bom dia.

Um dia quando ainda estávamos de forma remota, recebi um áudio do João cantando um pedaço de um hino. Fui imbuída de uma paz profunda, juntamente com uma alegria, igual àquela que tenho quando estou no primeiro momento da chegada das crianças, quando nos organizamos para a roda de conversa inicial. É um dos instantes que mais prezo do dia, porque geralmente há muitas novidades e possibilidades de risos com músicas, com as leituras de mundo de cada um (FREIRE, 2005). Sem falar de uma forma explícita, o João me disse: *olha, isso vai passar e nós teremos a nossa história registrada de alguma forma*. Sempre que nos

víamos pela tela, João geralmente me mostrava a sua gata. Assim, podíamos iniciar nossas conversas pelo afeto que dividíamos também pelos animais.

A proposta de estabelecer um encontro mais pessoal e profundo com as crianças surgiu pelos problemas de conexão com o meu celular, que ficava muito pesado com os vídeos e áudios. Além disso, principalmente por uma incerteza da volta ao presencial, que aconteceu meses depois, porém sem a presença do João Lucas. Um dia, nesses encontros, perguntei ao João: *quem está contigo hoje?* Ele responde:

À minha avó, é bom ter Vó! Eu gosto muito quando à tarde, quando ela termina o seu trabalho de casa, ela me convida para assistir um filme divertido. Eu lembrei que quando eu era um bebê, bem pequeno, isso minha mãe me disse. Eu mamei na minha avó, porque a minha mãe foi trabalhar, eu era bem pequeno, sentia falta da minha mãe, e chorava muito, então eu mamava na minha avó, e fazia o peito dela de chupetinha para eu parar de chorar, ela me dava o seu peito sem leite até a minha mãe chegar. Ela também me dava leite na mamadeira até de noite. Porque quando eu era bebezinho era a minha mãe que me dava leite.

Escutar as crianças respeitando suas palavras é um grande exercício. Nessa relação de escuta ao outro, quando o João Lucas me falou do seu passado infantil, do tempo em que mamava na sua avó, me perguntei como poderia ser isso, se era algo imaginativo ou se ao dialogar sobre esse assunto eu criaria situações de estranhamento com sua mãe. Porém, como a questão ética sempre acompanhou o processo de nossas conversas, tudo ficou esclarecido. A sua mãe ao ouvir a nossa conversa, percebeu o meu estranhamento e esclareceu, a fala do menino, reafirmando que o que seu filho dizia tinha realmente acontecido. Percebi na ocasião, que para a família, o ocorrido é algo que o João precisa saber e guardar em suas memórias afetivas e familiares.

Pela tela de nossos celulares, fomos capazes de estabelecer um encontro regado de intimidade de sentimentos, que faziam parte de uma escuta de várias conversas com sua mãe, ao recontar que aos quatro meses precisou do peito da avó para se acalantar, criando com a matriarca um elo específico de amor. Sua avó esteve com ele em todos os seus momentos de adaptação à falta de sua mãe, dando o suporte emocional necessário ao menino desde os quatro meses de idade, período no qual as mulheres têm que voltar aos seus trabalhos. *“Eu gosto quando minha avó me leva ao mercado para ver a minha mãe, no supermercado do Rio Sul, ela é caixa.”*

Na maior parte das vezes nos encontros *online* com o João Vitor havia a presença de um adulto por perto. Algumas vezes o João caminhava com o seu celular para mostrar as imagens vista de sua janela. Numas dessas andanças, ao ser indagado sobre a pandemia, verbalizou que

não gostava de ficar em casa e que tinha medo do vírus, e que por isso, não voltaria ao presencial. Portanto, João Lucas nunca foi visto por mim, no retorno à escola em 2021.

Relatou que todos de sua casa tinham tido a Covid-19 e que durante alguns dias, a sua tia e ele cuidavam da avó e do avô. Que algumas vezes, a tia pedia a ele para pôr a máscara e levar a comida para a sua avó na cama. Com toda a satisfação, ele dizia que era a forma de ajudar a tia, que tinha de fazer tudo sozinha em sua casa.

O encontro entre telas com João foi marcado por cumplicidade, pois aproveitávamos os intervalos para dizer sobre a vida que nos era possível, trancados dentro de nossas casas. E mesmo quando voltamos ao presencial, em novembro de 2021, juramos que seríamos amigos, e que eu o acompanharia em sua nova vivência no primeiro ano de escolaridade. Acentuo, portanto, que o que nos uniu foi um celular. A relação construída entre telas na pandemia foi o modo que nos encaminhou para uma confiança amorosa de estar com o outro, e que continuaria presente entre nós por outros períodos, visto que a sua mãe continuou a me permitir falar com ele até os dias atuais.

Cada reunião *online* era uma história com descobertas significativas. Dessa forma ocorreram as chamadas com a Gabrielle. Menina negra, inteligente, falante e com consciência racial. Nas trocas, dizia: “*eu sou a única bailarina preta da turma, as outras são morenas e brancas*”, frisava “*sou a única!*” Podemos nos questionar se sua percepção acontece pelos frutos da Lei nº 10.639/03? Não há mais silêncio em seu lar? Se sentiu mais à vontade em verbalizar tais questões por estar diante de uma igual? Uma professora preta e que a acolhia de forma amorosa, escutando-a com atenção e cuidado?

Figura 11 – Gabrielle



(a)



(b)

Legenda: (a) Gabrielle com roupa de balé; (b) O cabelo trançado de Gabrielle.

Fonte: A autora, 2021.

A fala perceptiva da Gabrielle nos mostra a estrutura racial na qual somos imersos no país e o quanto precisamos continuar construindo uma *educação como prática de liberdade*, como nos sinaliza hooks (2020, p. 120) “As pedagogias críticas da libertação atendem a essas preocupações e necessariamente abraçam a experiência, as confissões e os testemunhos como modos de conhecimentos válidos {...} importantes e vitais de qualquer processo de aprendizado”.

Gabrielle continuou trazendo informações sobre seus familiares para nossas conversas na tela de um celular. No período pandêmico inicial, participou de todas as atividades dirigidas pelo *WhatsApp* e, por isso, foram inúmeros áudios trocados, sempre acompanhados com algumas gargalhadas, principalmente quando postava fotos de suas tranças coloridas, dizia Gabrielle: “*Hoje, estou só com mechas rosas e lilás, eu gosto das tranças do arco-íris. Você sabia que a minha avó foi a primeira pessoa a trazer tranças para Teresópolis? A minha avó ajuda a cultura negra*”.

Com encontros marcados de tanta potência, lamentava profundamente por não estarmos todos juntos na escola, na sala de educação infantil, e não poder socializar com outras meninas negras da turma, o orgulho da colega do seu grupo étnico. Para uma professora antirracista ouvir essas falas é como uma sinfonia de liberdade para os ouvidos. Reafirmando para pretos e não pretos que também na infância, no espaço de saber socializado, não hierarquizado, aprendemos quem somos em um espaço infantil que valoriza o conhecimento libertador. Como diz (hooks, 2021, p. 11) “A escola era o lugar do êxtase - do prazer e do perigo. Ser transformada por novas ideias era puro prazer”.

No encontro seguinte com Gabrielle, a mãe confirmou a história de sua filha. Sim, a sua mãe foi a primeira pessoa trançar os cabelos de mulheres negras. E acrescentou que na cidade, algumas patroas não aceitavam as empregadas com cabelos com tranças, fazendo-as desmanchar o cabelo trançado. Segundo Moreira (2019, p. 28) “Os estereótipos raciais negativos presentes em piadas e brincadeiras racistas são os mesmos que motivam práticas discriminatórias contra minorias raciais em outros contextos”. A beleza ainda tão hierarquizada, o desconhecimento, o desrespeito as culturas faziam com que as empregadoras fossem além dos laços de trabalho, exigindo direitos sobre os corpos das/dos empregadas/os.

Ao usar seus cabelos trançados todo colorido, Gabrielle trazia para o seu contexto familiar orgulho de pertencimento. Durante muitos anos, foi esse ofício de sua ancestral para ajudar na renda da casa. Constantemente seus avós estavam em suas falas: “*meu avô pegou “coronavírus” eu passei álcool no chão e na mão dele quando ele veio aqui em casa*” Continuamente a sua avó era motivo de sua preocupação de criança. “*Eu gosto de arrumar a*

casa da minha avó porque ela está velhinha, se não, ela fica com dor nas costas e vai para o hospital". Essa palavra, hospital durante o período crítico da pandemia fazia parte do vocabulário dos pequenos com naturalidade.

Na família da Gabrielle, o afeto une três gerações pelas tranças. Pois sua mãe aprendeu a fazer tranças somente em ver a mãe trançando os cabelos da população feminina. Foi por um aparelho móvel que nos aproximamos. Foi no cotidiano de encontros marcados que percebi um diálogo de mulheres que se ajudam mutuamente até os dias atuais. Como diz Gabrielle: *"eu gosto muito de minha avó, porque quando a minha mãe sai, ela toma conta da gente"*. Em uma pandemia marcada pelo medo, ter segurança afetiva nos animava para o próximo encontro, pois, como nos diz Lima (2021, p. 97):

Entendemos que, sendo a educação infantil o campo das relações por excelência, a aprendizagem virtual não cabe aos pequenos, porém, quando seu uso tem o cuidado de não escolarização, a tecnologia pode ser um dispositivo capaz de nos aproximar de modo afetivo, mesmo compreendendo que nem todas as crianças e suas famílias terão acesso.

Gabrielle apresentava uma certa regularidade no uso do celular. Instigada pelas possibilidades da escrita, se mostrava interessada em decodificar os signos para dizer que sabia ler realmente, não aceitando que ainda era uma leitora não convencional. Neste sentido, declarou algumas vezes: *"minha avó é minha professora, que me ensina a ler com letra maiúscula, mas eu perdi o caderno que ela me deu"*. Como nos acrescenta Freire "Aprender a ler e escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa dizer a palavra, um comportamento humano que envolve ação e reflexão" (1982, p. 49). Diante disso, compreendo que os encontros *online* nunca buscaram uma escolarização, não interferi, no que acontecia entre ambas, porque era um laço de afeto sobre o ato de aprender a ler, que as fortaleceram num período de intensas dores que ocorria em todos os lugares do mundo.

A presença da Gabrielle, com sua negritude estampada de beleza e força, trazia virtualmente questões que ainda permeiam o universo infantil: as relações de discriminação que são oriundas do sistema colonial. Como o seu conhecimento de si era internalizado e potente, no breve retorno de três meses presenciais em 2021, com seus cabelos longos e trançados, Gabrielle proporcionava admiração das meninas brancas e não brancas cada vez que ela entrava na sala com um novo modelo em seu visual. Ela proporcionava ao coletivo, mesmo sem palavras, a compreensão de que mesmo uma criança pequena, menina e negra, era sujeita de sua história.

Nos nossos encontros pelas telas existiram famílias com as quais as relações foram transformadas pelas parcerias, estimuladas pelos seus responsáveis, principalmente devido à dedicação em construir um momento de boas lembranças, apesar do contexto de tristeza e horror que foi viver uma pandemia num governo negacionista e negligente quanto à vida da população brasileira.

Figura 12 – Alice



Fonte: A autora, 2021.

Alice pertencia a umas dessas famílias, onde sua mãe se desdobrava para que sua filha guardasse aprendizados significativos em sua memória. Quanto às aprendizagens significativas, é sempre muito importante conversar com Humberto Maturana (2009):

Dizer que a razão caracteriza o humano é um antolho, porque nos deixa cegos frente à emoção, que fica desvalorizada como algo animal ou como algo que nega o racional. As emoções não são o que correntemente chamamos de sentimento. Do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são dispositivos corporais dinâmicos que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação (MATURANA, 2009, p.15).

Partindo desse contexto, de que como eu vejo o fenômeno e sou capaz de interferir em seus resultados, Alice com sua dinâmica de envolvimento de amor, trazia para as telas uma esperança, que mesmo com dias tão ruins, algo poderia ser caracterizado como bom. Sendo do assim, contribuía com o grupo com um positivismo transformador. Em seu livro “Tudo Sobre o Amor”, bell hooks (2021, p. 10) acrescenta que “o primeiro passo deve ser abandonar a ideia de que o amor é apenas um sentimento e passar a entendê-lo como ética de vida”. Construimos amor pela vida pandêmica com as crianças pequenas? Ao ouvi-las como sujeito contemporâneo lhe dá o direito de usufruir o seu tempo tecnológico?

Alice, menina negra de cinco anos, inquieta e sorridente fazia parte do grupo do *Facebook*. Com participações baixíssimas das crianças negras, Alice trazia em suas falas o desejo de continuidade do dia seguinte, em que ficávamos aguardando e experimentando loucamente uma comunicação com as famílias para que seus filhos participassem. Alice amava ter acesso à tecnologia, que foi mediada prudentemente pela sua família. Alice sempre que podia, nos contava sobre os seus vídeos favoritos. Será que querida nos dizer parafraseando (hooks, ano, p. 39) “quero conhecer as verdades do amor conforme as vivemos”. Que sociedade nós sujeitos da modernidade somos capazes de mediar para as crianças contemporâneas, essas que vivem o *tempo do agora*?

Nos primeiros meses da pandemia, percebi nas crianças e seus cuidadores próximos. Mesmo Alice tendo uma figura masculina presente, sua mãe, suas tias, sua avó interagiam em sua formação humana. Talvez por isso tenha deixado claro em nossas conversas, um carinho por alguém que nos dias em que sua mãe iria trabalhar ficava com ela: “*Quando ela varre o quintal, a minha avó vai junto comigo para ver se a galinha botou o ovo. E aí junta, para ver se tem onze e come no almoço*”. A pandemia nos ensinou a perceber as coisas que fazem sentido na nossa existência. Ao ouvir suas histórias de afeto com algumas das mulheres que a cuidavam, provavelmente Alice construía as bases emocionais que serão fundamentais para alguém que é rodeada de conhecimento tecnológico. O isolamento para as crianças foi expresso a todo o momento, como algo péssimo: ir para a escola era também o encontro com o outro e consigo mesmo, porque nos constituímos no encontro com o outro.

Ao falar de um ente querido através de uma tela, todos os sentidos eram aguçados. Diante disso, podemos pensar sobre as relações estabelecidas com a tecnologia pelas crianças pequenas, levando em consideração que elas já são imersas nesse conhecimento por terem nascidas inseridas nesse contexto. Se conseguirmos não nos distanciarmos que o meio natural pode fazer parte desse homem integrado às tecnologias, poderemos refletir trazendo questões importantes: como possibilitar que as crianças das classes populares possam ter acesso aos bens materiais sem se tornarem vítimas de um consumo voraz e contraproducente produzido pela lógica capitalista do *consumo pelo consumo*? Como pensar infâncias e tecnologias a partir de uma imersão tão forte no contexto pandêmico sem negar o desejo e as interações que os pequenos já possuem em seus lares com a tecnologia?

Para Maturana “comumente falamos de ciência e tecnologia como de domínio de explicações e ações que fazem referência a uma realidade útil, permitindo predizer e controlar a natureza” (2009, p. 54). Ao viver uma pandemia tão letal e impactante como a Covid-19, percebemos que não há controle sobre todos os aspectos que essa pandemia vem provocando

no cotidiano de nossas vidas. Principalmente porque fomos mergulhados em um universo ainda não experienciado em relação ao distanciamento social, às tecnologias de informação; em relação aos protocolos sanitários, uso de máscaras, às desigualdades sociais mais perversas, tais como desemprego, moradias precárias e sem saneamento básico, insegurança alimentar e *necropolíticas* generalizadas, além de desrespeito e banalização da morte, dentre outros.

Os encontros com os pequenos que ficaram em casa, buscavam também enfatizar que os saberes que ocorrem com tanta naturalidade nos espaços educacionais, pudessem ocorrer também em seus lares. A brincadeira, chave motora do dia na educação infantil, era a nossa investida criativa quando as professoras das infâncias planejavam esses momentos. A música e o movimento geravam vídeos enviados pela família com muita criatividade. Quando o retorno foi definitivo, quatro famílias optaram por permanecer em casa com os seus filhos: Kauã inicialmente voltou, mas precisou voltar ao *online*, João Lucas, Davi da Cruz e o Pedro Emanuel que chegou ao final no grupo, mas não participava em função das suas condições de saúde.

Figura 13 - João Lucas



Fonte: A autora, 2021.

Figura 14 – Kauã



Fonte: A autora, 2021.

Figura 15 - Miguel da Cruz

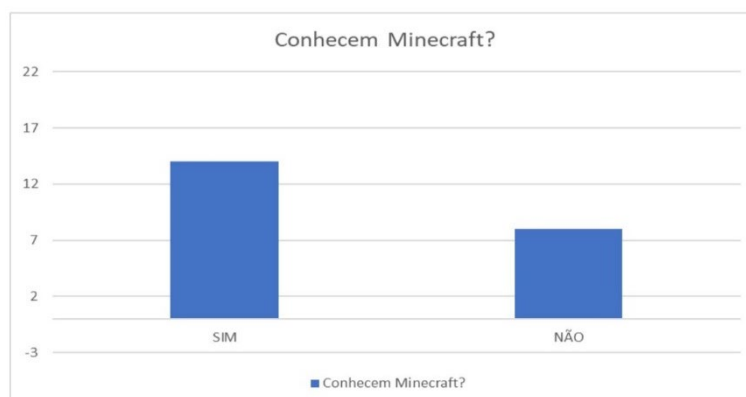


Fonte: A autora, 2021.

As crianças sabiam interagir com as propostas que tinham também como recurso, os vídeos relacionados ou pesquisas de assuntos que levantávamos nas chamadas de vídeo ou de algum interesse de conhecimento gerado pelas crianças. Posteriormente, em conversas presenciais na sala, pude perceber que eles tinham um universo comum quando se falava do celular, que trocavam ideias sobre os jogos e programas, sendo alguns específicos para crianças. E que em sua maioria, os responsáveis não deixavam o uso do celular sem estabelecer um critério, fosse para não correr em casa, fosse porque alguns tinham o seu próprio aparelho telefônico, em geral ganho de algum parente.

Essa percepção contribuiu para que eles me adicionassem ao grupo, sendo uma daquelas que pouco conhecia dos seus interesses. Constantemente me explicavam de suas preferências de jogos e brincadeiras. Assim, foi possível em uma turma com 22 crianças montar alguns gráficos através de discussões calorosas em que defendiam suas ideias. Em uma dessas conversas fui apresentada após um silêncio incalculável, ao Minecraft, pois eu não conhecia.

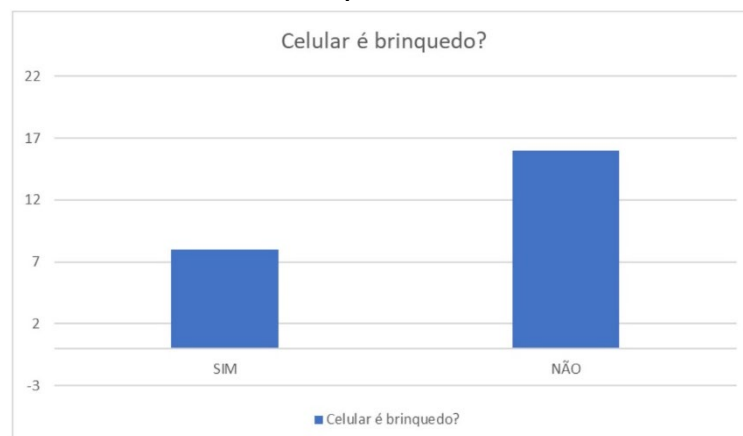
Gráfico 1 - Conhece Minecraft?



Legenda: conversa em sala com as crianças, 2021.

Fonte: A autora, 2021.

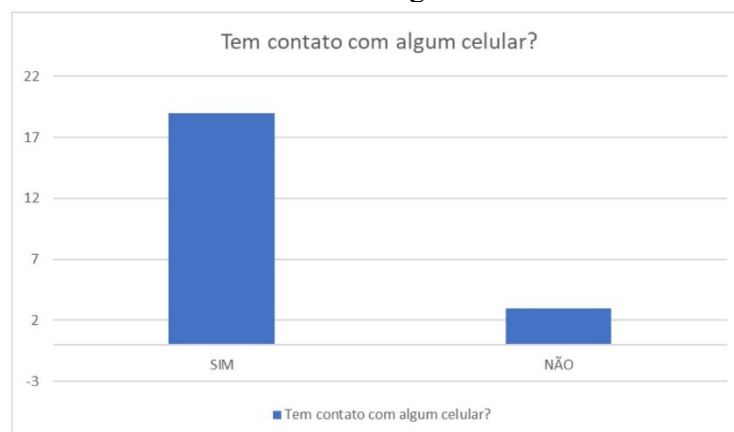
Gráfico 2 - Celular é brinquedo?



Legenda: Conversa em sala com as crianças, 2021.

Fonte: A autora, 2021

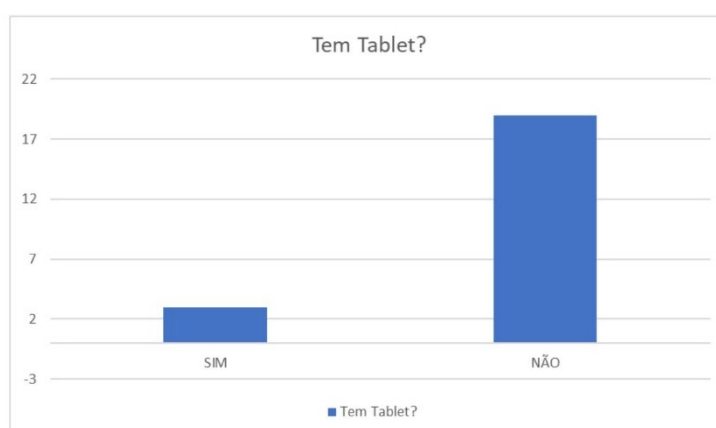
Gráfico 3 - Tem contato com algum celular?



Legenda: Conversa em sala com as crianças, 2021.

Fonte: A autora, 2021.

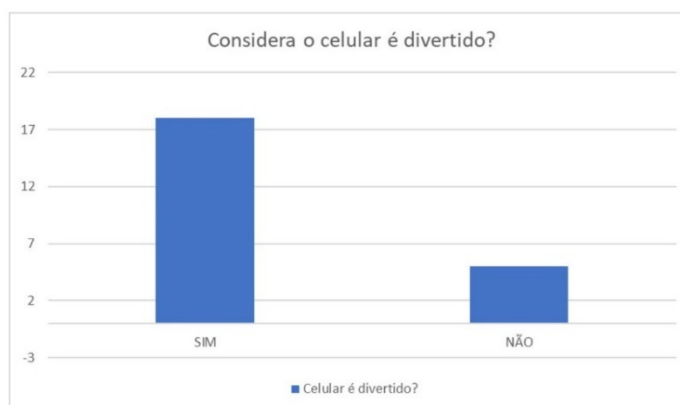
Gráfico 4 - Tem Tablet?



Legenda: Conversa em sala com as crianças, 2021.

Fonte: A autora, 2021.

Gráfico 5 - Considera o celular divertido?



Legenda: Conversa em sala com as crianças, 2021.

Fonte: A autora, 2021.

O mapeamento proposto estava dentro de um contexto em que o digital estava visivelmente presente no nosso cotidiano, e ouvir os seus interesses fazia parte dos diálogos mais presentes durante nossos encontros, como tema de suas falas, e dos diálogos com os seus pares. As respostas das crianças nos mostravam que talvez em função da pandemia, o seu contato com o aparelho móvel apresentou mais sentidos para suas experiências. Assim, novamente pergunto o que nos convidam pensar as crianças em relação ao uso das tecnologias?

Os gráficos falam muito das suas realidades, do que eles entendem ser tecnologia, que muitas das vezes estão tão imersos nela que estranham alguém não saber o que é Minecraft. Assim, essas crianças de hoje chamadas de *nativos digitais*, uma vez que os aparelhos digitais estão nas suas vidas desde o início de suas existências, naturalizando e dando um novo significado as tecnologias, como também a outras formas de pensar sobre elas (SILVA, 2021).

Dessa forma, as perguntas tiveram como propósito conhecer um pouco da realidade dessas crianças, e através desses gráficos nos foi possível reconhecer que o celular realmente fez parte do cotidiano delas, com modos de entendimento e uso singulares por cada um/uma, evidenciando que a tecnologia as atravessa de alguma forma. Perguntas como: “Considera o celular divertido?” e “Celular é brinquedo?” que tiveram 95% de respostas “Sim” e 73% de respostas “Sim” respectivamente, o que podem nos dizer? Parecem nos dizer sobre a relação das crianças com o celular, sobre como elas veem esse objeto, mas, sobretudo, nos dizem que o celular agora faz parte de suas vidas, não sendo algo exclusivo de uma faixa-etária, mas que ele está presente nas infâncias, nas escolas, no cotidiano de suas famílias.

2.4 Retornar à escola: ensaiando estar juntos, mas ainda separados/as!

Em 2022, ano em que toda a SME retornaria as aulas presenciais. Os professores/as se encontrariam em formação nas unidades escolares e fora dela em palestras afins para cada segmento, como é habitual da SME oferecer durante o mês de fevereiro, devido a isto, as crianças voltariam presencialmente em 08/02/22. Todo o corpo discente estaria retornando ao seu espaço de educação após um longo processo de afastamento e presença reduzida (2020/2021), pois, haviam crianças que não voltaram para o rodízio, estas estavam em processo de aprendizado com suas famílias, ainda que mediados sem dúvida alguma pela escola. Como nos acrescenta Nóvoa “porque as escolas são espaços imprescindíveis para a formação das novas gerações e nada substitui o trabalho de um bom professor(a), na capacidade de juntar o saber e o sentir, o conhecimento e as emoções, a cultura e as histórias pessoais” (2022, p.6).

Figura 16 - Convite da Jornada Pedagógica



Fonte: A autora, 2022.

Figura 17 - Aviso da Prefeitura de Teresópolis para a testagem para COVID-19

UNIDADES DE TESTAGEM PARA COVID-19		
CENTRO DE ATENDIMENTO E TESTAGEM PARA COVID-19		
GINÁSIO PEDRÃO 8H ÀS 19H 500 SENHAS		
TODOS OS DIAS (INCLUSIVE FERIADOS) R. TEN. LUIZ MEIRELLES, 211 - VÁRZEA		
CENTRO DE TESTAGEM INFANTIL (DE 0 A 12 ANOS) - CEMUSA (SÃO PEDRO)		
R. PALMEIRA MARIA DE OLIVEIRA, 80 2ª A 6ª FEIRA - 9H ÀS 15H		
OUTRAS UNIDADES DE SAÚDE PARA TESTAR NESTA SEGUNDA-FEIRA 21/02		
POSTOS	HORÁRIO	ENDEREÇO
ALBUQUERQUE	9H ÀS 12H	EST. TERESÓPOLIS-FRIBURGO, KM 6,5
BONSUCESSO	13H ÀS 15H	EST. TERESÓPOLIS-FRIBURGO, KM 28
FAZ. ERMITAGE	13H ÀS 15H	EST. RIO-BAHIA, KM 80 (BR 116)
FAZ. ALPINA	9H ÀS 15H	EST. SANTA RITA (GLEBA DO ENGANO)
GRANJA FLORESTAL	9H ÀS 12H	R. MARIA QUITERIA, 62
ROSÁRIO	9H ÀS 12H	RUA SÃO PEDRO, 631
VENDA NOVA	13H ÀS 15H	EST. TERESÓPOLIS-FRIBURGO, KM 15
VIEIRA	13H ÀS 15H	EST. TERESÓPOLIS-FRIBURGO, KM 36

Fonte: A autora, 2022.

Todos seguindo com rigidez necessária o protocolo de segurança contra a Covid-19, estaríamos com as turmas completas de crianças com suas histórias recheadas de emoções e desafios. A equipe pedagógica em seu compromisso com todos os seguimentos da escola pensa em uma logística organizacional em que as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental fiquem mais próximas do setor pedagógico, ou seja, no anexo novo, composto de três salas de aula, dois banheiros, uma sala de informática, secretaria, sala da coordenação e sala do professor/a. Sendo assim, as turmas de Educação Infantil são deslocadas, neste ano, para a parte superior da escola, a unidade primeira, sendo o maior espaço físico com sete salas, a educação não tem como ser desenvolvida fora da relação com os outros por isso, é tão necessário preservar a escola como um lugar de educação (NÓVOA, 2022). Seria a minha primeira experiência de convívio com crianças maiores do segundo e terceiros anos do Ensino Fundamental.

Encontrava-me no desafio da aprendizagem com e sem as crianças. Em outro espaço físico, vivendo uma diferente movimentação espacial, o retorno das crianças após pandemia foi um momento desafiador constantemente com a minha turma de cinco anos. A turma formada por 22 crianças demandava um olhar especial, pois suas relações afetivas no sentido de grupo, interação com o outro não existia, algo justificado, vinham de poucas vivências de educação infantil. Crianças com profundas necessidades afetivas e estruturais me desafiavam o tempo todo a uma construção pedagógica que trouxessem a alegria de ser criança, que chora que enfrenta, mas que experiencia o sorrir, o abraçar, a conversa, a troca, enfim a beleza dessa fase.

Era difícil para as crianças se encontrarem em uma sala pequena, que todos os dias para a roda inicial acontecer, as mesas eram empilhadas. “Estes edifícios têm diferentes arquiteturas, mas, no essencial, são concebidos em torno de salas de aula, de dimensões normalizadas e com idêntica disposição espacial carteiras escolares organizadas em filas, viradas para um quadro negro” (NOVOA, 2022, p.10). Mesmo com o mobiliário infantil, assim, são espaços não pensados para as crianças pequenas, assim são espaços onde políticas públicas desrespeitam as leis que deveriam garantir a qualidade da educação infantil. Reitero o esforço e o apoio da equipe diretiva em dentro dos seus limites acompanharem com interesse a situação descrita, estabelecendo reuniões periódicas com as famílias, para que juntos pudéssemos criar e pensar saídas para o momento conflituoso de algumas crianças, que acabavam interferindo no todo do grupo, porque acreditávamos que aqueles comportamentos nos traziam profundas reflexões, alguns me acompanham constantemente. Como nos encontramos cercados por tanto cimento? O comportamento das crianças me mostrava: que não eram felizes? Que a pandemia foi difícil para todos? Expressam sentimentos que não conseguiam nomear? O projeto anual da escola foi

justamente priorizarmos os sentimentos, construindo projetos em que a empatia fosse norteadora de um recomeçar que iríamos trilhando o caminho ao caminhar. “Elaborar o sentido de nossa experiência é se colocar na tensão freiriana entre a denúncia de um presente cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado por nós, mulheres e homens” (NÓVOA, 2022, p.38).

A equipe pedagógica da escola Sebastião Branco apresenta como característica a escuta sensível aos professores/as, desta forma, em reuniões quinzenais constantemente trabalhavam a empatia de que toda vivência com perdas devido a Covid19, turmas conflituosas faziam parte das discussões cotidianas. “Ninguém se educa sozinho, nem mesmo com o admirável mundo da inteligência artificial que bate às nossas portas. Precisamos de outros humanos, dos nossos professores e dos nossos colegas” (NÓVOA, 2022, p. 19). Nessas oportunidades ouvíamos os colegas sobre os seus projetos em andamentos. A turma do ano 2022 não dava muita sequência aos assuntos abordados trazidos por eles mesmos, raramente chegávamos aos itens do levantamento inicial do que não sabíamos sobre um determinado assunto. Eles precisavam somente brincar, apenas no presente sem qualquer desdobramento para o futuro ou passado, talvez por isso o projeto de pesquisa do mestrado, não tenha causado interesse quando poucas vezes foi verbalizado.

Portanto, dentro desse contexto ocorre no ano de 2022 uma separação com as crianças sujeitos da pesquisa do ano anterior, que se encontrava em outro anexo da escola. A pesquisa continuava seu movimento de leitura, de término de disciplina do mestrado com produção coletiva e individual. Por isso, nos veríamos novamente no ano posterior, onde explicitamente não éramos mais os mesmos.

Pela primeira vez a cidade de Teresópolis seria sede do Congresso Brincar⁴². Havia um movimento da SME para que o maior número de docentes pudesse participar do evento, considerado de grande porte com a participação de outros municípios. No entanto, em uma apresentação para uma Rede Pública, em nenhuma fala existiu uma abordagem sobre as etnias, que são presentes na escola. O próprio cartaz de apresentação do evento mostra uma propaganda eurocêntrica de crianças que não representam em sua maioria a população brasileira. Neste sentindo percebo o quanto ao se programar esse Congresso não foi trazido em sua essência a lei 10.639/03 para se pensar a educação das crianças levando em conta sua historicidade de pertencimento.

⁴² É um congresso educacional Brasileiro destinado aos profissionais das infâncias. Disponível em: <<https://congressobrinca.com/>>.

Figura 18 - Chamada do Congresso Brincar



Fonte: A autora, 2022.

Figura 19 - Programação do Congresso Brincar

2/3

PROGRAMAÇÃO COMPLETA

12 DE AGOSTO

Sexta-feira

- 07:00 Credenciamento
- 07:30 Café de boas-vindas
- 08:30 Abertura oficial
- 09:00 **César Nunes** - Educação, brinquedos, brincadeiras, saberes e escola: uma nova Pedagogia centrada nas crianças como sujeitos de culturas e aprendizagens.
- 11:30 Pausa para o almoço
- 13:00 **Cleyton Passos** - Vivenciando o teatro de bonecos dentro da sala de aula.
- 14:00 **Professor Sassá** - Crie, invente faça uma aula diferente (construção de atividades lúdicas com materiais descartáveis)
- 15:00 **Eduardo Shinyashiki** - A arte do conviver e aprender
- 16:30 Pausa para o café
- 17:00 **Marcelo Serralva** - Ludimúsica - vivências musicais: músicas e brincadeiras como estratégias pedagógicas para sala de aula.
- 19:00 **Encerramento do dia.**

www.congressobrinicar.com.br


3/3

PROGRAMAÇÃO COMPLETA


13 DE AGOSTO

Sábado

- 07:00 Credenciamento
- 07:30 Café de boas-vindas
- 08:00 **Sandra Bozza** - A diferença entre letramento e alfabetização.
- 10:00 **Israel Boniek** - Desenvolvimento cognitivo e subjetividade, relações de aprendizagem
- 12:00 Pausa para o almoço
- 13:30 **Max Hetinger** - Nova escola, novo aluno, novo professor e muitos desafios!
- 15:30 **Ana Pravato** - Autismo, altas habilidades ou superdotação: mitos e verdades.
- 17:00 Pausa para o café
- 17:30 **Bia Bedran** - Cantar, criar, brincar: propostas musicais na educação infantil e ensino fundamental.
- 19:00 **Encerramento do evento.**



Vicente Falcão
Organizador e apresentador



Paty Fonte
Coordenadora Pedagógica

CLUBE GRANJA COMARY
Av. Herculio Ferreira dos Santos, 97 - Granja Comary, Teresópolis
www.congressobrinicar.com.br

Fonte: A autora, 2022.

3 SAINDO DA PANDEMIA? OUTRA(S) HISTÓRIA(S) QUE SE FECUNDAM

3.1 Reencontrando os sujeitos da pesquisa: porém, já não somos mais os/as mesmos/as

Após os dois anos pandêmicos (2020-2022) reencontro agora presencialmente na escola no ano de 2023, algumas crianças que conviveram comigo durante a pandemia. Encontrar as crianças presencialmente, me faz recordar os momentos em quem convivemos de forma remota, *entre telas*, em 2020 e de forma presencial em rodízio no período de setembro a dezembro de 2021. Muita emoção encontrar os sujeitos da pesquisa, crianças que me desafiaram a pensar a minha prática pedagógica, interrogando-a e sendo também autores/as do percurso dessa pesquisa.

Ao olhar as nossas fotografias tiradas em formato *selfie*⁴³, nos ajuda a reconstruir o passado visto sob a perspectiva do presente, que já não é mais o mesmo, mas a sua leitura reinterpretada (KRAMER apud LOPES, 2002, p. 52), e que nos convida a pensar: quem somos nós após esses *tempos pandêmicos*, vividos com tantos sobressaltos? Tantos paradoxos?

Nessa perspectiva, o espaço destinado à educação infantil, composto pelas três salas do novo anexo da Escola Sebastião Branco, as salas dos anexos foram interligadas por uma passarela coberta, localizada no lado externo dos dois prédios. Cabe ressaltar que o prédio do anexo já existia, sendo pertencente à prefeitura, mas por muitos anos foi cedido ao Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC. Diante da saída do SENAC e da necessidade de expansão da escola Sebastião Branco, que inicialmente previa três andares, optou-se por restaurar as salas do prédio desocupado e interligar as duas construções por uma passarela externa, visando reduzir os custos da obra, apesar de todas as solicitações da equipe diretora e docentes para que fosse construído um prédio único, com corredores internos. Porém, infelizmente, apesar de toda a movimentação da escola, a resposta do departamento de obras da prefeitura, e responsável pela expansão do prédio, era que a verba havia acabado.

⁴³ “A palavra *selfie* está relacionada ao ato de tirar fotos de si mesmo, ou seja, corresponde ao termo autorretrato. Normalmente uma *selfie* é tirada pela própria pessoa que aparece na foto, com um celular que possua câmera incorporada.” Disponível em: <<https://www.ufla.br/dcom/2017/09/18/dicas-de-portugues-a-selfie-ou-o-selfie-2/#:~:text=A%20palavra%20selfie%20est%C3%A1%20relacionada,amigos%20ou%20mesmo%20com%20celebridades>>.

Figura 20 - Ponte de acesso aos anexos da Escola Sebastião Branco



Fonte: A autora, 2023.

Figura 21 - Imagem do lado fora da Escola Sebastião Branco



Fonte: A auotora, 2023.

Nesse sentido, não pude acompanhar as crianças da pesquisa e, conseqüentemente, não tive a oportunidade de visitá-las no ano seguinte, isto é, em 2022 quando não estavam mais na

turma de cinco anos da educação infantil, em outra série escolar e em outro prédio, algo que também dificultava encontrar com as crianças da pesquisa. Contudo, era fundamental realizar novos encontros, uma vez que no planejamento da pesquisa, tínhamos nos programado para que as crianças pudessem ser ouvidas, compreendendo a importância de estar com elas no momento de retorno presencial à escola, escutando-as a partir uma de suas experiências no período de retorno pós pandemia

Dessa forma, em março/abril de 2023 quando retomei o processo de pesquisa com as crianças, no horário de entrada, tanto do meu quanto do delas, o que implicava aproveitar a chegada e reuni-las às 7:25 da manhã para fazer algumas perguntas: mostrar a foto/selfie tirada no período pandêmico e no retorno dos três meses presenciais do ano 2021, em que ainda usávamos máscaras, conforme o protocolo de segurança, e, em seguida, perguntar a elas e a seus responsáveis, se seria possível postar a fotografia, se me autorizariam a usar os seus próprios nomes, ou se gostariam de alterá-los.

As abordagens eram *mais corridas*, uma vez que eu não queria que chegassem atrasados às suas salas de aula, uma vez que já estavam trabalhando com outras professoras, no segundo ano do ensino fundamental. A Gabrielle foi a primeira a ser (re)encontrada, a menina que estudava no grupo do João Lucas, Kauã e Alice. A nossa interação foi intensa, com a brincadeira de entrelaçar as tranças umas nas outras. O riso provocou a atenção de outras crianças, que a partir do meu reconhecimento, também se aproximaram e demonstraram grande afeto em nos encontrar, o que proporcionou um abraço coletivo. Muitos se uniram nesse afeto, uma vez que haviam participantes da pesquisa tanto em 2020, quanto em 2021. Aproveitei para avisar que conversaríamos posteriormente.

No dia seguinte, no pátio da escola logo após nossos cumprimentos iniciais, expliquei o motivo pelo qual nos encontramos, mostrando a foto/selfie tirada no período pandêmico (2020-2021) e a Gabrielle expressou o que recordava daquele momento da pandemia. Lembrei-me da sua predileção pelo desenho. Assim, perguntei se ela teria interesse em realizar o seu autorretrato e, caso desejasse, poderia desenhar a escola. Em meio aos dias de trabalho corrido, após o desjejum, percebia sua ansiedade para entrar na sua sala de aula do segundo ano do ensino fundamental. Observei também que ela possuía um celular próprio e com isso disse a ela que poderíamos retomar nossa conversa pelo telefone em um outro dia, *entre telas*.

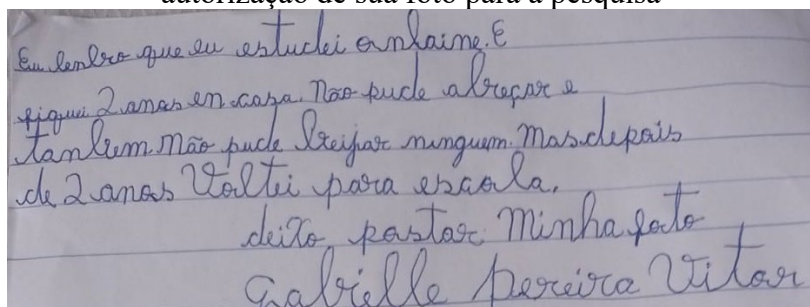
Procurei ouvir da Gabrielle o porquê de ela já ter o seu próprio celular. E a menina respondeu: “*eu converso com as pessoas, eu jogo e também me ajuda na escola, por exemplo, escrever Brasiuuu não é assim que a gente escreve com "u", mas a gente escuta assim*”. Gabrielle já define uma das funcionalidades da ferramenta para algumas de suas

finalidades, como, por exemplo, um possível dicionário, um auxílio à escrita da ortografia correta de palavras ainda não conhecidas. Gabrielle me faz refletir sobre o que as autoras Momo e Costa (2010, p. 3) nos ensinam sobre a infância: “Entendemos que a infância é uma construção cultural, social e histórica, sujeita a mudanças”.

Nesse dia, a nossa conversa foi um pouco mais rápida do que eu imaginava. Apesar de já ter sua autorização para a pesquisa assinada por seu responsável, ela disse-me que enviaria uma foto de sua escrita confirmando a sua autorização para publicar a sua foto e usar o seu próprio nome, sem querer trocar por outro na pesquisa. Não foi como no período da pandemia, em que conversávamos mais tempo, até porque naquele momento, a nossa rotina estava centrada no trabalho pelo WhatsApp, entre telas, seguindo os protocolos do distanciamento social. Logo após a nossa conversa, liguei para a mãe de Gabrielle para solicitar a melhor hora para os encontros pelo aparelho celular, uma vez que estávamos retornando aos encontros da pesquisa.

A autorização de Gabrielle, escrita de seu próprio punho para a sua participação na pesquisa, reafirma o compromisso ético-metodológico da com pesquisa com crianças, reiterando o nosso diálogo com Kramer, para quem “a pesquisa etnográfica fornece estratégias e procedimentos metodológicos, influenciando estudos do cotidiano escolar, da prática pedagógica e das interações entre as crianças e os adultos”. (2002, p.44). Apesar de Gabrielle ter autorizado a exposição de sua imagem na pesquisa, será que realmente é seguro que ela seja exposta ao longo de sua vida, após o trabalho ser de domínio público? Embora haja uma autorização dos responsáveis, ou seja, um adulto que pensa no presente, devemos seguir um rumo ético para sua divulgação, pois, seu pensamento enquanto participante da pesquisa, cumpre o seu papel para o presente e também para futuras revisões.

Figura 22 - Escrita da Gabrielle sobre o período da pandemia e autorização de sua foto para a pesquisa



Eu lembro que eu estudei online. E
fiquei 2 meses em casa. Não pude ir pra escola e
também não pude deixar ninguém. Mas depois
de 2 meses voltei para escola.
dito pastor. Minha foto
Gabrielle Pereira Vitor

Fonte: A autora, 2023.

Figura 23 - Escola Sebastião Branco da Gabrielle



Fonte: A autora, 2023.

Figura 24 - Autorretrato da Gabrielle



Fonte: A autora, 2023.

O (re)encontro com uma das crianças da pesquisa, a Alice também trouxe uma série de recordações afetivas. Mostrei a selfie com a máscara e ela quase não se reconhecia na mesma. Perguntei à menina: *não se lembra dessa foto?* Ela balançou a cabeça, parecendo estar na dúvida... Depois de alguns segundos, abriu um sorriso, como se algo fosse resgatado em sua memória. Nos abraçamos forte e falei sobre a possibilidade de desenhar a si mesma. Na maioria dos seus desenhos, uma mulher sempre esteve presente, seja sua mãe ou a sua avó. Avó que no período da pandemia, em 2021 divertia seus dias com brincadeiras que parecem ficar gravadas na psique humana. Sobre essas brincadeiras, compreendo que elas possuem significados, porque principalmente, existe um outro no compartilhamento da experiência.

Figura 25 - Autorretrato da Alice com sua avó



Fonte: A autora, 2023.

Figura 26 - Escola Sebastião Branco da Alice com o Dedo de Deus



Fonte: A autora, 2023.

Já no (re)encontro com o menino João Lucas, observei que ele apresentava um crescimento significativo, adquirindo um pouco mais de peso, o que é representado em seu autorretrato. Ao lhe falar sobre a foto tirada em 2021 para a sua participação na pesquisa, ele, lembrou um pouco do dia em que fizemos uma atividade, na qual as crianças deveriam produzir algum ritmo em sua casa. Lembro que o vídeo foi um recurso utilizado com êxito nas atividades desenvolvidas com as crianças quando estávamos de forma remota. Lembro também que a mãe e avó do João participavam de todas as atividades propostas. Ele também esteve presente em todos os encontros online. Recupero que João Lucas não retornou ao período presencial, do rodízio por grupos de crianças em setembro de 2021, por isso, não temos selfie dele com máscaras. Ao ser perguntado em 2023, aproveitando a sua presença no refeitório da escola, ao

ser perguntado sobre seu autorretrato, respondeu: “*eu prefiro copiar do celular o desenho e depois desenhar*”. Apenas ouvi, não fiz mais perguntas, afinal estava em seu horário do café e faltavam poucos minutos para seu retorno a sala de aula. Ao nos encontrarmos após alguns dias, me deu seu autorretrato com a sua percepção da escola. João Lucas nasceu em um contexto temporal no qual a sua criação artística pode ser auxiliada pela tecnologia.

Figura 27- Autorretrato do João Lucas



Fonte: A autora, 2023.

Figura 28 - Escola Sebastião Branco do João Lucas

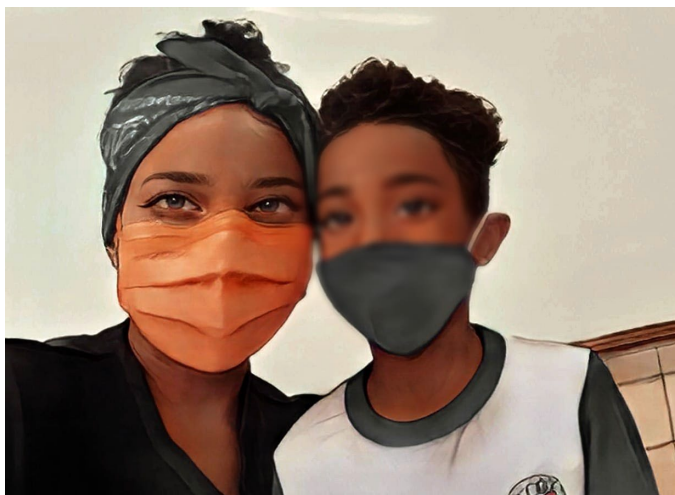


Fonte: A autora, 2023.

Sobre o (re) encontro com o Maykconn Felipe: o menino é aquela criança que você não esquece, a sua movimentação continua na sala permanece na sua cabeça. O Maykconn

Felippe é o ritmo musical em pessoa, está sempre dançando ou cantando uma versão de uma música. Foi exatamente assim que nos encontramos no pátio da escola. Mostrei-lhe a foto e disse que ele foi muito importante na minha vida. Ele pareceu não demonstrar muito interesse e antes que ele saísse para outro lugar, o perguntei sobre a foto e o sobre o seu nome para a pesquisa. Maykconn abre um belo sorriso e diz: “*gosto do meu cabelo nessa foto*”! Que bom, retribuo... É importante ter em mente que o seu cabelo é um indicador de sua autoestima, um menino negro que se reconhece pelo seu movimento de existência. A família toda usa cabelos estilos *Black*. A sua família não silencia o seu grupo étnico e o Maykconn na escola com sua presença constrói outros ensinamentos, tal como nos fala Nunes “{...} assim como Barbosa (1983), Cavalleiro (1998) vê a escola como um dos primeiros espaços onde as crianças negras passam pelos primeiros confrontos inter-raciais” (2016, p.395). Expliquei novamente a ele sobre a pesquisa. Ele concordou em realizar o desenho, mas, nos dias marcados para a entrega, não me apresentou o desenho combinado. Foram três tentativas. Após o encontro com a sua irmã próxima ao portão da parte de baixo da escola, ela solicitou explicações sobre o que deveria ser feito com aquelas folhas. Respondi novamente, mas Maykconn não entregou os desenhos.

Figura 29 – Maykconn Felipe



Fonte: A autora, 2021.

Já o (re)encontro com Davi ocorreu de forma rápida na escola. Vi o menino encostado na parede do pátio, com um olhar distante. Pergunto-lhe se está tudo bem e ele apenas sacode a cabeça afirmativamente. Tentei reanimá-lo dizendo o quanto havia crescido ao mostrar-lhe a nossa foto. Ele observa a imagem e com a cabeça sacode novamente afirmativamente. Quando lhe pergunto sobre a publicação da imagem e o seu nome, ele responde que prefere não trocar de nome e que gosta da foto. Pergunto sobre o que se lembrava daquele período da pandemia,

ele diz: “*Não lembro muitas coisas não, somente da máscara mesmo*”. No caso do menino Davi, não se lembrar de nada foi algo positivo, pois, a internação de sua mãe devido à Covid-19, algo exposto pela própria mãe geraram dias bem difíceis para toda a família. Se os adultos sofreram na pandemia, as crianças protagonizaram com os adultos as mazelas desse período. Contudo, raramente as crianças são ouvidas sobre seus sentimentos. Ao reconhecermos as crianças como sujeitos, penso ajudada por Kramer (2002, p.44), que a criança é “capaz de compreender o ser humano e, portanto, a infância, na sua microdimensão, sem abdicar da totalidade”. Portanto, a presença do Davi foi essencial na pandemia e pós, ainda que não tenha retornado com o seu autorretrato e o desenho da escola na temporalidade solicitada por mim. Davi me fez refletir sobre as emoções afloradas em um momento de dor, e suas consequências, de um contexto de pós-trauma. Tempos depois, sua mãe, sempre atenciosa, me procurou para entender melhor o que o seu filho deveria entregar.

A menina Maysa foi uma outra criança que participou com frequência dos encontros online em 2021. Saiu da escola Sebastião Branco em seu primeiro ano do ensino fundamental. Sendo uma criança muito questionadora, que percebia através da sua irmã a relação com a ferramenta celular, penso como será a sua relação com o aparelho atualmente. Há uma passarela entre nós, há uma memória lúdica urdida por unicórneos, os seus personagens preferidos, e que faziam parte de nossos diálogos quando nos encontrávamos online, nos encontros entre telas no período de fevereiro a meados de setembro de 2021.

3.2 Conversando com a turma de 4 anos em 2023: mergulhando com as infâncias e outros desafios

Ser professora das infâncias na pós-pandemia é saber que as crianças com as quais trabalhei no período pandêmico, nasceram em um contexto digital, ou seja, são nativos digitais (PRENSKY, 2001) e percebem nos adultos uma interação constante com as ferramentas digitais e que também apresentam conhecimentos prévios sobre seu uso. Ao se segurar um celular ao seu lado, é possível notar diversos olhares cintilantes que desejam demonstrar seus conhecimentos de interação e, assim, iniciar conversas sobre diversos temas. Além do próprio aparelho, o que mais é possível interagir com os/as pequenos da Geração Alpha⁴⁴ sobre esse

⁴⁴ Geração Alpha, é a geração de crianças nascidas entre 2010 a 2025. Suas principal característica é a imersão na tecnologia, pois essas crianças pertencem ao mundo tecnológico desde de seus nascimento, ou seja, são nativos

universo que tanto lhes desperta interesse? Em especial na minha atual turma com crianças de 4 anos, um livro: “A menina da cabeça quadrada”, como a autora Nunez (2017, p. 27) cita: “um livro para incentivar as crianças da era digital a descobrirem o prazer das brincadeiras tradicionais”.

A minha turma atual de 2023 é composta por vinte crianças com uma criança da Educação Especial (EE). As crianças se encantam com o momento da contação de histórias, algo que constantemente me produz alegria nos momentos destinados a esse fim. É uma oportunidade para mergulharmos em conceitos que transmitem de forma fluida e, de tal forma, que tornam a aprendizagem possível. Isso ocorre, porque o processo de aprendizagem não é mensurado, calculado e permite a subjetividade. Dessa forma, a partir da história da *menina da cabeça quadrada*, as crianças contribuíram de forma significativa para a pesquisa, ao demonstrarem seus conhecimentos sobre as brincadeiras trazidas pela história contada, conhecidas como *brincadeiras redondinhas* (uma solução dada pela avó da personagem Cecília para que sua cabeça voltasse ao normal, após ficar quadrada de tanto contato com o seu tablet e o celular), com isso, foi viável criar alguns gráficos de acordo com o conhecimento das crianças acerca das *brincadeiras redondinhas*.

Todos os gráficos foram ilustrados com as crianças com objetos que pudessem quantificar de forma mais concreta as respostas emitidas às perguntas sobre brincadeiras redondinhas e seus interesses e percepções sobre o celular. Dessa forma, utilizamos tampinhas de garrafas, sapatos variados e diferentes peças do jogo de montar Lego, a fim de registrar suas escolhas, principalmente, para que as crianças compreendessem a função do registro em forma de gráfico, bem como em qual fileira a sua resposta estaria representada.

A montagem dos gráficos proporcionava uma sensação de alegria e descontração, uma vez que algumas brincadeiras seriam possíveis de serem realizadas em nossos encontros diários, apresentando escolhas favoritas, como brincar com uma bolha de sabão.

Todas as perguntas dos gráficos estavam diretamente ligadas às “brincadeiras redondinhas”, formato diferenciado das mídias digitais, com as quais a personagem central da história "A menina da cabeça quadrada" interagia na maior parte do seu tempo livre.

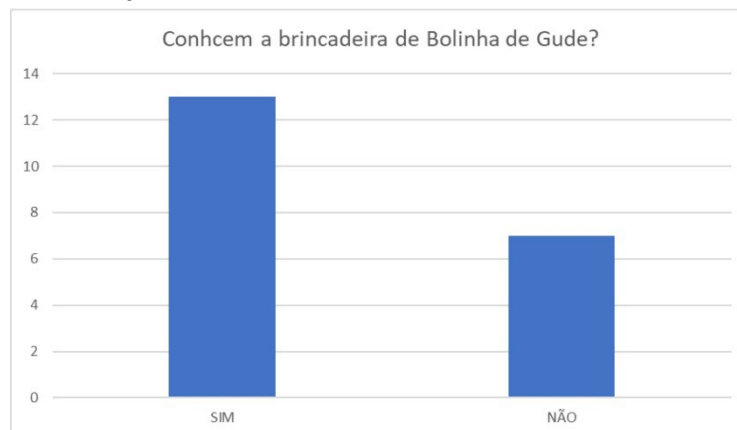
Apesar de o gráfico 6 demonstrar que as crianças conhecem mais bolas de gude, as meninas foram as que mais disseram que nunca brincaram com gude, mesmo as que têm irmãos. Esse fato me chamou a atenção: seria falta de espaço físico? Falta de interesse? Lembro-me de que era uma das minhas brincadeiras favoritas, mesmo tendo que confrontar os meninos. Os

gráficos 7 e 8 estão interligados, uma vez que conhecer e ter caracterizam valores e aprendizagens distintas. No entanto, é importante considerar que o contexto espacial no qual as crianças moram, localizam-se em morros, mas também é importante questionar o valor que uma bicicleta representa para as crianças das classes populares.

O gráfico 9 traz a bolinha de sabão com muita gritaria, pois todos conhecem e amam um dia ensolarado, quando é possível um contato mais íntimo com a água. Ao contrário, o gráfico 10, no qual o silêncio foi geral, apenas um menino disse que conhecia a cena do livro em que o pião aparece. Ele explicou aos colegas que, para rodar o pião, era necessário enrolá-lo num barbante. Logo depois, foi interpelado por alguém, dizendo que era um beyblade⁴⁵. Depois de uma longa conversa, percebemos que se trata de um brinquedo redondinho e que pode ser uma versão moderna de um pião, embora seja bastante diferente da ilustração do livro. Os gráficos 11 e 12 são unanimidades, todos conhecem uma bola e uma brincadeira de roda, a resposta fez parte de um grande “Simmm”, emitido com uma longa sonoridade de um grupo de crianças felizes e peraltas.

O gráfico 13 nos encaminha para o conhecimento de que crianças de quatro anos interagem com o celular, com a predominância de assistir desenhos, mas com a compreensão que há outras finalidades em seu uso, como demonstra o percentual de série e filme, ainda que somente uma criança tenha referenciado. Já o gráfico 14 retrata novamente que brinquedo para universo dessa turma é outro objeto, e que o celular apresenta funções diferenciadas, mesmo que proporcione às crianças brincadeiras em seus variados jogos. Por fim, o gráfico 15 incorpora todos os integrantes da turma e relata a experiência vivida pelo menino Anthony junto com seus colegas de turma.

Gráfico 6 - Conhecem a brincadeira de Bolinha de Gude?

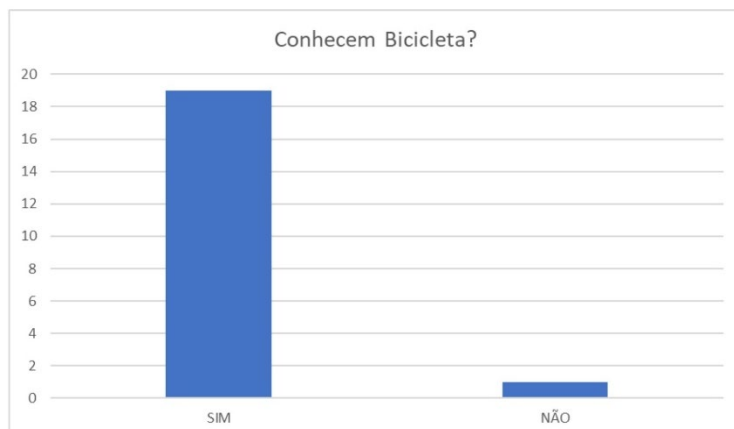


Legenda: Conversa em sala com as crianças, 2023.

Fonte: A autora, 2023.

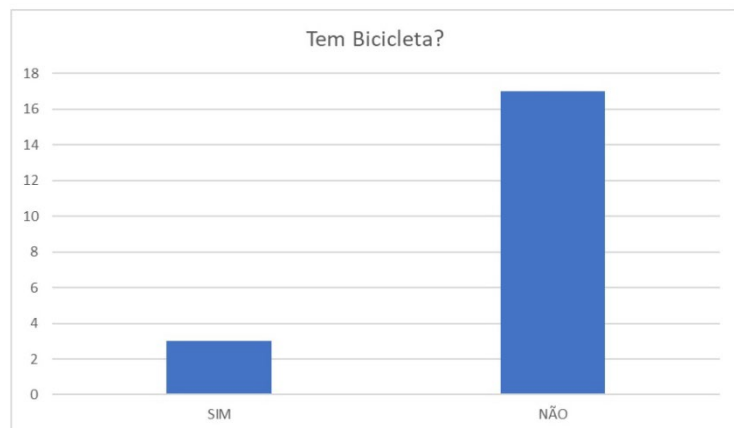
⁴⁵ Brinquedo com características de um pião.

Gráfico 7 - Conhecem Bicicleta?



Fonte: Conversa em sala com as crianças, 2023.

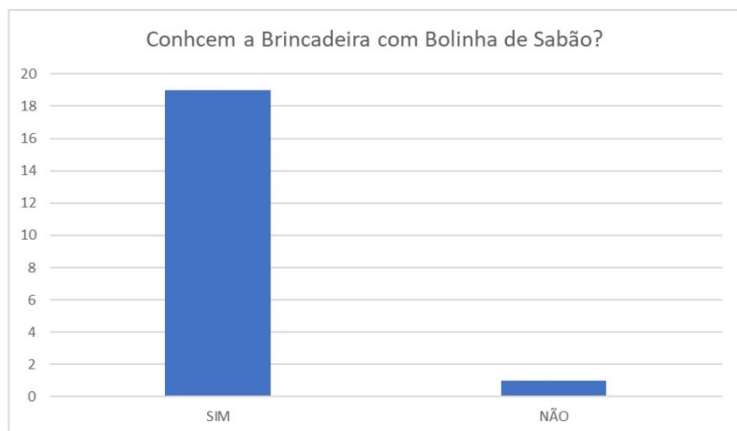
Gráfico 8 - Tem Bicicleta?



Legenda: Conversa em sala com as crianças, 2023.

Fonte: A autora, 2023.

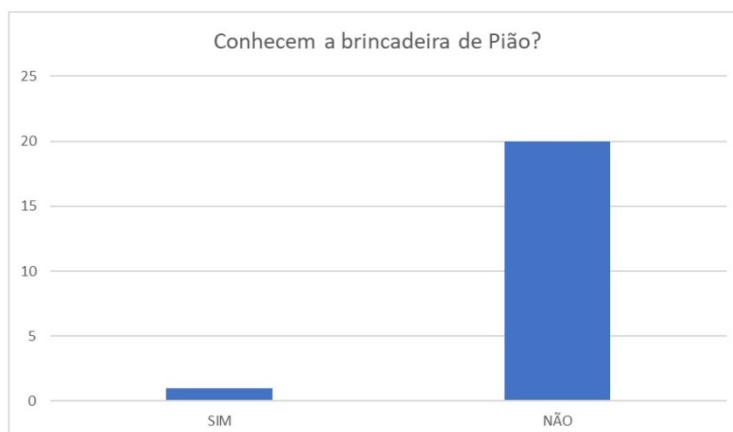
Gráfico 9 - Conhecem a brincadeira com Bolinha de Sabão?



Legenda: Conversa em sala com as crianças, 2023.

Fonte: A autora, 2023.

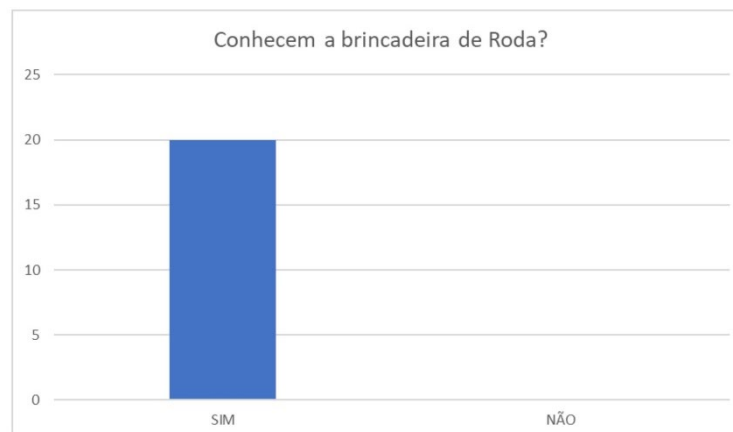
Gráfico 10 - Conhecem a brincadeira de Pião?



Legenda: Conversa em sala com as crianças, 2023.

Fonte: A autora, 2023.

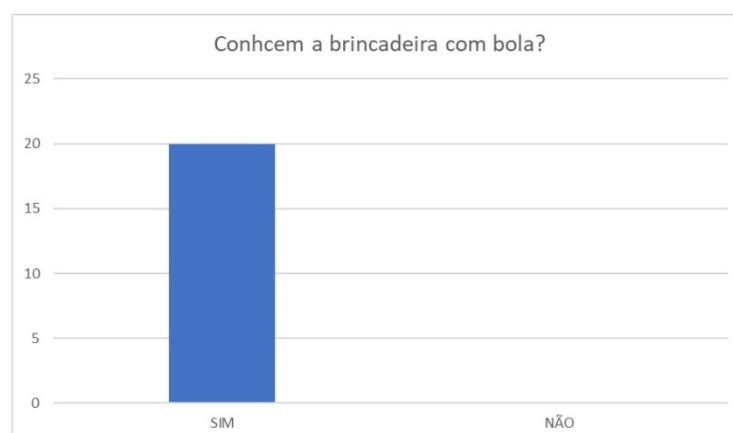
Gráfico 11 - Conhecem a brincadeira de Roda?



Legenda: Conversa em sala com as crianças, 2023.

Fonte: A autora, 2023.

Gráfico 12 - Conhecem a brincadeira com Bola?

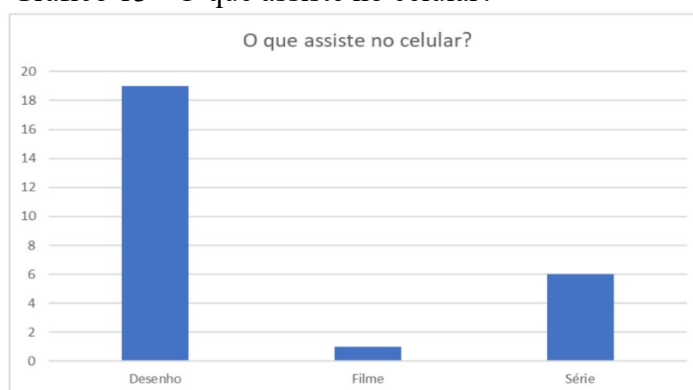


Legenda: Conversa em sala com as crianças, 2023.

Fonte: A autora, 2023.

Os gráficos acima mostram que provavelmente as crianças que chegaram à escola e que em sua maioria são oriundas de creches públicas próximas do bairro, tiveram, de alguma forma, um contato com as brincadeiras tradicionais sugeridas como solução para a personagem do livro de Emília Nuñez (2007) “A Menina da cabeça quadrada”, a Cecília ter uma *cabeça redonda novamente*. Apenas uma criança conhecia o pião, o que nos permitiu que nos próximos encontros, as brincadeiras citadas fossem vivenciadas de forma coletiva. O envolvimento com a literatura citada trouxe outros dados para as crianças, como outras brincadeiras que as crianças costumam fazer, como chicotinho queimado, bambolê, pula-pula, piscina de bolas, piscina com água, balão de festas e, por uma criança, o personagem Sonic que vira uma bola. No trabalho de escuta às crianças, percebemos o quanto na interação com elas, é possível compreendê-las como produtoras de cultura. Pela interação e brincadeiras é possível perceber o quanto são observadoras do mundo no qual vivenciam suas infâncias. Dessa forma, as crianças de quatro anos responderam individualmente às seguintes perguntas: você mexe ou mexeu no celular de alguém da sua família em algum momento? O que você assiste? Celular é brinquedo?

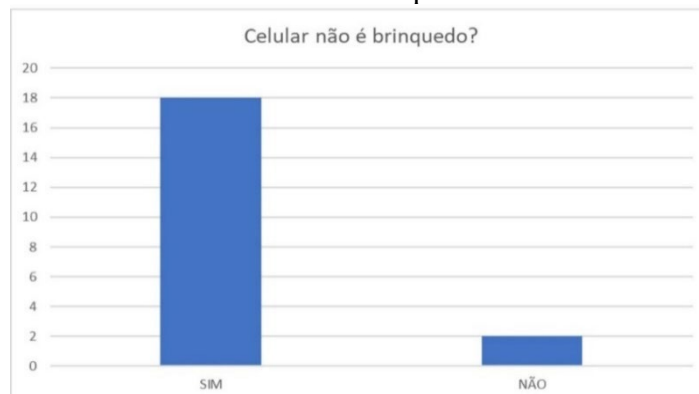
Gráfico 13 - O que assiste no celular?



Legenda: Conversa em sala com as crianças, 2023.

Fonte: A autora, 2023.

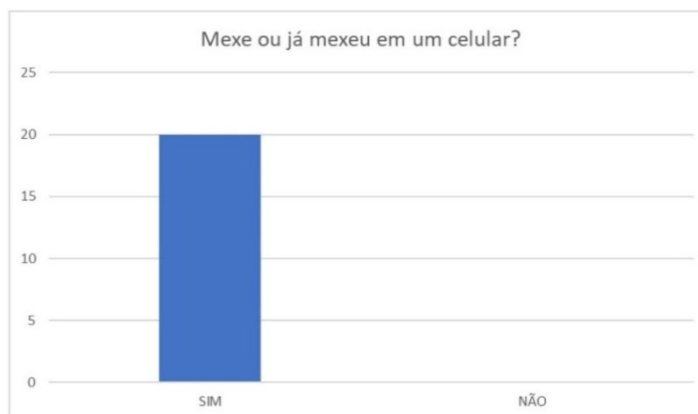
Gráfico 14 - Celular não é brinquedo?



Legenda: Conversa em sala com as crianças, 2023.

Fonte: A autora, 2023.

Gráfico 15 - Mexe ou já mexeu em um celular?



Legenda: Conversa em sala com as crianças, 2023.

Fonte: A autora, 2023.

O gráfico acima que mostra a interação ou a utilização do celular, nos faz ver que uma criança oriunda de classe popular, também, em algum momento, interage com a ferramenta.

Com relação aos vídeos e desenhos assistidos pelas crianças da turma, elas nos falam de uma maior concentração de desenhos assistidos no celular, o que que não representa apenas um, uma vez que as crianças citaram: Homem-Aranha, Patrulha Canina, Mcqueen, Hulk, Power Rangers, Maria Clara e JP, Sonic, Sítio do Picapau Amarelo em desenho, etc.) Não é objetivo da minha pesquisa, avaliar os conteúdos dos desenhos assistidos pelas crianças, entretanto, esses aspectos carecem de pesquisas que auxiliem o entendimento aos profissionais das infâncias o quanto do tempo infantil é absorvido pelas crianças no consumo desses conteúdos, como, por exemplo, a Tia Anastácia continua somente na cozinha? O Sonic e outros desenhos não foram desenvolvidos especificamente para crianças pequenas, mas, na sua maioria, esses públicos estão dentro desse grupo de idade. Maria Clara e JP foram sinalizados por quase toda turma, protagonistas brasileiros, crianças ainda, que produzem diversos conteúdos para as crianças de diferentes faixas etárias. Quais interesses são atendidos no mercado do consumo?

Para as crianças de minha turma atual, o celular não é um brinquedo. A ideia de brincar requer que elas/elas interajam com objetos, sendo estes os mais citados como brinquedos, as bonecas, bonecos, carrinhos, panelinhas, aviões, etc. Ou pessoas (irmãos, primos e amigos, sobretudo os da escola). Apesar do fascínio que a ferramenta do celular desperta nas crianças pequenas, o fator humano ainda é o elemento capaz de tirar de cena a dependência única do aparelho telefônico. Para isso, continua sendo crucial para a primeira infância, espaços infantis com condições dignas, onde o aprendizado está associado a interações e brincadeiras, conforme reiteram as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCN'EI, 2010). Será que elas, enquanto crianças podem distinguir que, no celular, se brinca de outras coisas ou não se

brinca, se diverte? Parecem ser duas coisas bem distintas para elas: o brincar requer algo concreto, objeto ou pessoa. Diversão pode ser o uso que os adultos fazem em seus isolamentos com o aparelho na mão, onde não existem conversas, diálogos, apenas uma expressão que pode demonstrar prazer expostos por algumas risadas ou outras expressões faciais.

Na pergunta apresentada no gráfico de nº 15, *mexe/mexeu no celular*, o Anthony a criança EE entrou no total de crianças. Ao ingressar na turma de educação infantil, o Anthony vivenciaria um novo período de rotina muito diferente. Onde sua autonomia seria mais provocada pelo convívio e contato direto com o grupo. Falo de uma autonomia que para a maioria das crianças é construída de modo cotidiano, nas relações sociais, mas que para uma criança com Transtorno do Espectro Autista - TEA, pegar a sua agenda, a sua garrafa de água, abrir e fechar sua mochila, comer sozinho é um grande aprendizado para sua vida no presente! Como nos acrescenta Sanini e Bosa (2021) “Muitas vezes, o desconhecimento sobre as potencialidades e os limites de uma criança com autismo gera descrença acerca do seu desenvolvimento e da sua capacidade de aprendizagem” (p.72.). Assim, o significado de sentido para um autista é bastante diferenciado em sua concepção de compreender as relações estabelecidas a sua volta.

Por isso, a ludicidade das experiências infantis vivenciadas de forma coletiva, é importante para a enorme complexidade da vida de uma criança que não se comunica pela linguagem oral, e que apresenta uma própria lógica de interação com o mundo. No entanto, o universo para um autista é muito singular. Por isso, é tão difícil compreender o mundo fora dele, com tantos estímulos e infinitas possibilidades de respostas verbais e não verbais. O que torna algumas interações desfavorável para o seu entendimento, pois a relação humana é constantemente um profundo desafio. Desafio que se desdobra para a educação infantil como argumenta Patrício (2013, p. 52) “A história do autismo não é muito longa, considerando que foi Kanner em 1943, que o descreveu a 1º vez, no entanto podemos constatar que tem havido avanços significativos, que vão desde a noção de autismo ao conceito mais recente de espectro do autismo”.

Segundo Andrade e Gonzalez: “O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um Transtorno do Neurodesenvolvimento com alta incidência e prevalência, que interfere no modo de interagir e de se relacionar com o mundo a sua volta” (2021, p. 230). O Anthony apresenta um comportamento de interação com os colegas nas brincadeiras, permitindo-se dividir o espaço e os objetos nas diferentes brincadeiras sociais, logicamente respeitando, as devidas proporções em seu movimento de se relacionar com o mundo a sua volta, apesar de não apresentar conflitos na sua relação cotidiana na escola, necessitando de uma cuidadora para

auxiliá-lo em alguns momentos. Sua maior dificuldade de relação encontra-se no fato de não ser neste momento usuário da linguagem oral. Portanto, a criança participa dos diversos momentos propostos no planejamento. Isso inclui um momento especial, que é a roda de conversa, um dispositivo pedagógico compreendido por mim como fundamental na construção do conhecimento junto às crianças. A interação é construída através da escuta, canto e brincadeiras corporais. E o Anthony dentro de suas possibilidades de tempo cronológico sempre participou desses momentos, tão especiais para a nossa turma.

A maioria das salas da escola dispõe de uma TV com acesso à internet, no entanto, a conexão web foi introduzida recentemente, utilizando-se pela primeira vez para o projeto pedras⁴⁶. Neste momento foi possível notar que o Anthony interagiu de alguma forma com a ferramenta do aparelho celular. Ao ver o celular em que o mesmo seria conectado a TV, esboçou um sorriso e começou a cantar: “*Bom dia, o sol já nasceu lá fazendinha*”! No mesmo instante a turma toda se levantou cantando com o Anthony todos reconheciam a música, sabiam que era do YouTube e onde encontrá-la. Foi a primeira vez que vimos o Anthony emitir uma frase inteira, sem ser uma ecolalia⁴⁷.

Após este episódio, enviei uma mensagem para a mãe de Anthony relatando o ocorrido. Ela envia-me um vídeo em que Anthony consegue desenvolver sua fala acompanhando Djavan⁴⁸ no celular cantando Sina, uma de suas canções preferidas. Seria por que ao se ouvir percebe seu próprio avanço em sua linguagem? Um menino pardo de cabelos compridos crespos como do pai e da mãe, atento as palavras: *pai e mãe, ouro de mina, coração, desejo e sina, tudo mais pura rotina, jazz...* A partir desses momentos, a comunicação com a família começou a ser feita através da ferramenta do celular. Por exemplo, quando chegou em casa para explicar para a família que havia visto na escola uma música Tchutchuê⁴⁹, os pais gravaram um vídeo com a participação dele para que, quando possível, os amigos da turma pudessem assistir. Fico muito emocionada nesses momentos, nos quais as crianças comungam de algo, que há

⁴⁶ Projeto em que as próprias crianças escolhem os temas que elas vão pesquisar para serem trabalhados nas aulas.

⁴⁷ “A ecolalia pode ser definida como um distúrbio caracterizado pela repetição daquilo que a própria criança acabou de dizer ou pelo o que seu interlocutor falou há pouco tempo. O pequeno repete sistematicamente a sequência proferida, de forma não espontânea. Por conta disso, a ecolalia é considerada um problema que atinge o desenvolvimento da fala e da linguagem.” Disponível em: <<https://institutoneurosaber.com.br/o-que-e-ecolalia/>>.

⁴⁸ “Djavan Caetano Viana nasceu no dia 27 de janeiro de 1949, em Maceió, Alagoas. Ao longo de sua carreira musical já lançou mais de 20 álbuns e é dono de inúmeros sucessos, que mesmo depois de décadas continuam agradando pessoas de todas as idades.” Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/blog/biografia-djavan/>>.

⁴⁹ Uma Música de Rebeca Nemer. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/rebeca-nemer/2000999/>>.

uma fusão de interesses e bem-querer. A interlocução das famílias com a escola, a relação família, crianças e profissionais e a criação de vínculos é um desafio permanente. E quando essa interlocução ocorre, tanto de oportunizada pelas telas, quanto pelas relações presenciais, é um outro *Inseto da Sorte* (FERRADA, 2020) isto é, um momento especial na relação com a nossa turma.

Uma criança com autismo assim como uma outra criança, não apresenta comportamentos idênticos, pois, o autismo não é uma doença e sim uma síndrome, mesmo que haja classificação de graus ou níveis, que define a necessidade de auxílio, como um apoio, para cada indivíduo. “Sendo assim, o autismo é uma síndrome comportamental, de etiologia desconhecida, com prejuízo acentuado na tríade socialização, linguagem e comportamento” (ALMEIDA, 2021, p. 129).

A linguagem, na dinâmica de interação entre as crianças e os autistas, apresenta-se como uma atividade que requer respeito, diálogo e conhecimento, para que seja respaldo no dia a dia, permitindo que todos possam aprender com todos através dos brinquedos e brincadeiras, num processo de aprendizagem constante. Um desafio para o espaço infantil, “O professor precisa aprender a se relacionar com a realidade do mundo autístico. Nessa relação, quem aprende primeiro é o professor e quem vai ensinar-lhe é o seu aluno.” (CAMARGOS, FREITAS apud CUNHA, p.177). A Sensibilidade é uma palavra que acompanha uma turma com uma criança autista, uma vez que a aprendizagem não se concentra nos resultados imediatos, mas sim no processo de experiências significativas, nas trocas de gestos, falas e não falas nos encontros das diferenças.

Nos parece que não. Para o Anthony e os seus colegas de quatro anos, brincar com os brinquedos do baú, mesmo que muitos deles estejam quebrados, correr no pátio e pintar com papeis de diferentes tamanhos, com cores de tinta de diferentes matizes, e ainda ter na sala uma TV com conexão à internet, nos possibilita muitos modos de interagir e brincar. A arte de pintar pedrinhas juntos encontradas no espaço limitado de terra, ainda sem o cimento, que cobre tudo, é capaz de produzir alegria e prazer para todos. O Anthony se entrega a esses momentos de profundo silêncio entre os seus amigos com uma beleza infinita. Por isso, “trata-se, então, de considerar as intervenções criativas das crianças, seus interesses presentes, pois é possível definir o que se ensina, mas jamais o que se aprende” (GALLO, 2003 apud TIRIBA, 2005, p. 207).

No livro "A fábrica de cretinos digitais- o perigo das telas para nossas crianças", o autor Michel Desmurget demonstra o meu pensamento sobre o que nós, os/as profissionais das infâncias devemos ter ciência: que as crianças não devem permanecer expostas a longos

períodos de consumo recreativo digital; que as crianças bem pequenas até os dois anos não devem ter nenhum contato com telas, sejam elas de qualquer natureza. Existem estudos e dados que comprovam os danos cerebrais causados pela exposição às ferramentas digitais. Neste sentido, *aonde se encontra o caminho do meio?* Quais políticas públicas não devem ser abdicadas pelos profissionais infantis para as crianças pequenas? *Que fazeres pedagógicos* nos é possível realizar de forma intergeracional, que inclua os/as pequenos/as como cidadãos do seu tempo? Uma das alternativas pode ser uma maior produção de pesquisas que proporcionem outras perguntas. A crença nas crianças também é uma possibilidade que nos permite ter a consciência necessária de que o contato presencial, as relações interativas e amorosas entre adultos-crianças ainda constituem a *melhor tecnologia* disponível no presente.

PARA (NÃO) CONCLUIR

Por que escrevo?
 Porque eu tenho de
 Porque minha voz
 E todos seus dialetos
 Tem sido calada por muito tempo
Jacob Sam –La Rose, 2002⁵⁰

Com esse belo e provocador poema de Jacob Sam-La Rose, início a escrita dessas considerações finais, pensando em tudo que me/nos atravessou nesses tempos pandêmicos. Tempos de tantas experiências, de tanta elaboração e sentimentos difusos, pois compreendemos que a *pandemia* no Brasil iniciou muito antes, principalmente em 2016, com o Golpe de Estado que levou finalmente a propagação da COVID-19 a partir de março de 2020 que finalizada “oficialmente” pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em maio de 2023. Reconheço que foram *tempos sombrios*, mas que apesar de seus impactos objetivos e subjetivos na professora da infância que sou, e fui me tornando, é possível considerar algumas “pequenas alegrias” do processo vivido. Num país de mais de 700.000 óbitos pela COVID-19 e tanta destruição causada pela tentativa de destruição e desmonte do Estado de Direito no país, estou viva e apesar das dores, me permito “esperançar”! Com a retomada do processo democrático no Brasil, me inspiro a pensar no plano macropolítico, a reconstrução do país, da Economia, da Educação, da Cultura, o enfrentamento da miséria e da necropolítica destinada aos pobres e subalternizados, especialmente a população preta no Brasil. Nesse sentido, reitero também a aposta de que a minha dissertação possa ser um dispositivo analítico e compreensivo do lugar teórico e metodológico que vimos trabalhando, isto é, na intercessão dos campos dos Estudos da Infância e da Educação Popular (TAVARES, 2019). Em especial no estudo dos fatores macro e microssociológicos que tensionam o campo dos direitos de crianças pequenas à Educação Infantil, em especial o direito de serem acolhidas, escutadas e protegidas na escola da(s) infância(s) em Teresópolis/RJ.

A partir *do meu olhar infantil*, curioso e *perguntador*, pude (re)conhecer a sociedade brasileira, composta por diferentes grupos étnicos, apresentando, porém, um discurso de uma sociedade democrática. No entanto, a ideia de nação democrática não é condizente com os dados apresentados pelos órgãos públicos, que, constantemente, apresentam comparações entre

⁵⁰ Poema do poeta Jacob Sam-La Rose, citado por Grada Kilomba em seu livro: *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano* (2019).

as condições de vida da população branca e preta no país. É perceptível a diferença entre esses grupos populacionais em termos de educação, moradia, emprego, segurança, etc., o que mantém um *status quo* que, por séculos, exclui e cria, a partir das desigualdades, interesses e benefícios que favorecem uma minoria populacional.

Provavelmente, do ponto de vista familiar, a minha mãe, ao perceber essa distância, via que a escola poderia ser a possibilidade de diminuição deste quadro. Que o conhecimento produzido na e pela Instituição escolar seria o *barro moldável de libertação*, juntos aos que lutam por condições e esclarecimento a todos os cidadãos, por melhores condições de vida aos afro-brasileiros, garantidos pela Constituição Federal em 1988. Por isso, o estudo, o conhecimento sempre foram para mim, um objetivo a ser alcançado para que nas minhas próximas gerações, mudanças estruturais pudessem ser conquistadas.

Considero, em especial após os estudos no Mestrado em Educação, que a questão racial está presente em diversas discussões relevantes para os afrodescendentes que buscam, junto à Sociedade, o seu reconhecimento como um povo com um grande potencial cultural e relevante papel na formação desta nação. Isso me foi proporcionado pelas minhas memórias de infância, pois, já desde pequena, nas paredes de barro, eu conseguia compreender quem eu era e, sobretudo, o que me era negado. Esse compromisso fez com que, ao me tornar professora das infâncias, a busca por uma educação antirracista, constituísse um princípio incontornável e dialógico no trabalho com crianças pretas e não pretas.

Com relação os objetivos da dissertação, tanto os específicos quanto o geral, que consistiram em compreender o acesso à educação e os percursos tecnológicos criados no contexto de pandemia, envolvendo uma turma de Educação infantil, com crianças pretas e não pretas participantes de atividades remotas durante a pandemia da Covid-19, tendo como recorte analisar se o racismo estrutural se fez presente, ou não nesse contexto. Considero que no percurso da pesquisa os mesmos foram considerados atingidos, principalmente no que tange ao trabalho de pesquisa com crianças durante a pandemia da Covid-19.

Como professora das infâncias no Município de Teresópolis, compreendo que as questões raciais se entrelaçam com a minha história e com as histórias dos sujeitos com quem convivo, na escola pública. O papel de educar não é exclusivo da escola, entretanto, ela é/pode ser um espaço fundamental para que em seu contexto, se iniciem e fortaleçam propostas e projetos de conhecimentos voltados à uma sociedade mais justa, trazendo como meta a supressão dos preconceitos e práticas racistas, questionando em suas práticas às concepções etnocêntricas ainda tão arraigadas em seu cotidiano. Para tanto, todos os esforços são

necessários em busca de “soluções dialógicas” que divulguem e proporcionem mudança de comportamento social.

Nesse sentido, buscamos produzir ao longo desta dissertação uma crítica às questões raciais apresentadas logo de início no primeiro capítulo, no qual a questão racial é perpassada pela própria história da cidade, na sua formação social, que é de negação dos povos pretos e duas contribuições. Procurei partir de leituras críticas da temática para concluir que crianças pretas ainda são precursoras de outras formas do racismo estrutural, que ainda assolam a nossa sociedade e a escola brasileira.

Embora seja de conhecimento geral que as crianças devem permanecer na escola por nove ou mais anos, a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, de acordo com a Lei N° 9.394/96. No entanto, pesquisas demonstram e indicam que as crianças pequenas que se encontram neste universo já enfrentam situações de preconceito e exclusão. Tal contexto nos é permitido problematizar e refletir através da pesquisadora Eliane Cavalleiro (2002). É inegável que o preconceito e a discriminação são problemas que afetam de forma mais intensa as crianças pretas, uma vez que elas sofrem, de forma direta e cotidiana, maus tratos, agressões e injustiças que afetam a sua infância e comprometem o seu desenvolvimento integral.

Contudo, posturas infantis demonstradas pelas crianças Gabrielle, Maykonn Felipe e o Khayo Leandro nos mostraram que no interior dos espaços infantis, na construção entre a *cultura pares*, são produzidas contribuições reflexivas e práticas para que os/as sujeitos/as da escola, não somente os/as educadores/as possam ter em mãos teorias, pensamentos e práticas que possibilitem às crianças pretas e não pretas construir compreensões sobre si mesma e sobre os outros grupos que compõem os cidadãos brasileiros.

Essas crianças de forma ativa e curiosa, desconstróem discursos e narrativas dominantes, começando pelas suas próprias afirmações de pertencimento ao povo negro. Elas contam outras histórias de reconhecimento racial, afirmando a sua negritude com o seu *corpo brincante*, com os cabelos trançados e outros penteados, desconstruindo a “branquitude” das narrativas dominantes, afirmando a sua identidade como criança preta.

No período da pandemia da COVID-19, com o isolamento social, fomos obrigados a nos reinventar e percebemos o quanto estávamos imersos no contexto tecnológico. E percebemos claramente o quanto as crianças pequenas são usuárias compreendendo as várias finalidades dessas ferramentas. Foram também essas crianças que estão constantemente fazendo parte do seu tempo histórico que foram os/as protagonistas que me ajudaram a pensar o papel do espaço infantil com a comunicação em sua forma de interagir, visto que, as

tecnologias da informação e comunicação amplificaram essa necessidade, sendo que as vivências com o tempo/espaço tecnológico recriou mudanças coletivas e individuais.

Apesar de termos enfrentado interações mediadas pelas tecnologias e nos adequarmos a essas relações, percebo, nas conversas com as crianças, que o brincar ainda é o eixo central que move as suas alegrias, principalmente em um espaço educacional específico para elas. Assim, uma questão que nos foi posta, na contemporaneidade (ainda pandêmica), foi pensar processos educativos nos quais a nossa humanidade pudesse ser a pauta principal de uma educação como “prática da liberdade” (FREIRE, 1967).

Neste sentido, o espaço físico passa ter um componente importante, no qual elementos fundamentais para a saúde física das crianças seja parte dessa reflexão, ambientes que contemple como, por exemplo, a presença do sol, terra, pedras. A ideia das quadras cobertas impede não somente a chuva numa cidade serrana, mas também toda a vida que nela é contida.

As crianças podem ficar horas a fio concentradas na ferramenta do celular, dialogando entre seus pares e suas áreas de interesses. Por conseguinte, a escola, as famílias precisam construir discussões nos espaços infantis, sobre esse modelo de vida, que imobiliza o corpo, que dificulta a contemplação e atenção, dificultando a interação com o meio natural, afastando cada vez mais os homens/mulheres de uma interação que contempla uma perspectiva de vida em que a interação com o meio ambiente seja um valor fundamental, mais do que um estilo de vida. Provavelmente, mais do que nunca, precisamos dialogar e problematizar na escola da(s) infância(s): se o mundo digital é tão fascinante para as crianças, o que continuará sendo encantador nos espaços de educação infantil?

Por mais que as tecnologias digitais trabalhem em prol na esfera do prazer, é a experiência com o mundo das relações, um campo, um espaço que podemos chamar de sensível, que somente a tecnologia humana é capaz de abstrair. E as crianças pequenas, essas recém chegadas a esse campo do sensível, podem ser convidadas a mergulhar nas relações produzidas pelas interações e brincadeiras, num projeto educativo que envolvam os diferentes mundos constituidores de uma vida plena.

A pesquisadora e ensaísta Paula Sibillia em meu percurso de estudos, me convidou a pensar em sua obra *Redes ou Paredes*: que paredes ainda são estruturais no dia a dia na Educação Infantil, que rede a penetra? Para mim não há outro caminho que não seja a conversa, o diálogo, a *escuta sensível* do Outro. O diálogo que possa nos levar na alegoria da Barca da filosofia africana, de Amenemope⁵¹, no qual alegoricamente, estamos num rio com a tecnologia

⁵¹ “Amenemope, o Escriba, filho de *Kanakht*, escreve um dos mais simples exemplos da filosofia ética egípcia antiga. As Instruções, ou *Seboyet*, frequentemente referidas como Sabedoria, foram escritas durante o século

digital, em que já temos alguns cursos desse rio navegado, em que algumas partes perigosas, criam dependência e outros trechos que precisam ser navegados, para socializarmos as descobertas em prol de não nos perdermos no percurso.

Pensando aqui nos *achados* de minha pesquisa, reitero que o importante para mim foi o compartilhamento de aprendizagens que ocorrem quando as crianças são inseridas nos circuitos de passagem dos saberes. As crianças me levaram para o passado no período pandêmico, no presente me levaram para o futuro, contribuindo para que eu pudesse refletir sobre o que é ser considerado nativos digitais. As crianças da/na pesquisa, me provocaram a um lugar de repensar a nossa escola, me possibilitando pensar que a capacidade de criar a máquina é humana. Assim, é importante desejar que jamais percamos a consciência de quem alimenta a inteligência com os dados, sobre as informações é o próprio homem/mulher. Assim, o que seria o brincar para uma inteligência artificial?

O prazer de brincar é a essência do que não é ensinado, é algo que acontece naturalmente, onde todos o exercitam, aprimorando ou não, no fazer do corpo, com o corpo, ao mesmo tempo, em que ele, o brincar, só existe porque há o outro que sinaliza o seu acontecimento, gerando a existência de si. Freire (1996) nos alimenta a pensar que o inacabamento e a oportunidade de *ser mais* está presente na vida de homens/mulheres. Sendo possível nos encontros que criamos, recuperar/reconstruir as sutilezas específicas da máquina mais perfeita que é o Sistema Humano: “É na inclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (FREIRE, 1996, p. 30).

A nossa constituição como *humanos inacabados* se dá por meio da socialização, da relação com o outro e das ações vividas de forma compartilhada. Assim, a alimentação, o vestuário, a oralidade, a gestualidade, a sonoridade, os odores e sabores, são sinais que nos permitem decifrar a diversidade e a complexidade da realidade histórica da sociedade, que fazem parte da coletividade, em cada tempo/histórico.

Neste sentido, o isolamento vivido em tempos (pós)pandêmicos precisa ser pensado em nossa relação com o digital. Portanto, precisamos pesquisar sobre o fenômeno no espaço infantil, pois nenhuma pessoa se educa isolado dos demais (FREIRE, 1987). Por exemplo, um desafio posto para mim pelo Anthony, ao trazer sua comunicação via uma tela, me colocou a pensar: quais são os limites das telas na vida das crianças pequenas? O que eu aprendo com sua forma de interação com esta ferramenta?

10a.C. e representam a culminação de muitas ideias encontradas nas longas tradições do Egito.” (CARMO, 2019, p. 2). Carmo, A. C. O. de. (2019). "Amenemope: sobre o uso do tempo", de Molefi Kete Asante. *Voluntas: Revista Internacional De Filosofia*, 10, 256–260. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/2179378639886>>.

Neste caminhar junto às crianças da pesquisa, permiti-me neste momento compreender que essas questões não terão respostas fixas, cristalizadas. Mas não pretendo abandoná-las porque constantemente me fazem pensar que ética pautará a educação de crianças nesses tempos (pós) pandemia? Quais visões de mundo sustentará essa interação? Compreendo que o domínio do meu ser é inegociável, como, por exemplo, a perda da minha lucidez sobre dominação e consumo, pautada na percepção de quem eu me coloco a serviço.

Pois, ao perceber as relações enquanto me ponho como sujeito, compreendo a importância de um kindle⁵², jamais substitui o cheiro de um livro novo. Não existe melhor ou pior, ou substituição. Talvez, por isso, as crianças necessitam ter cada vez mais contato com livros de belas literaturas, críticas, com belas imagens, que não as excluam, que estejam a serviço de uma sociedade diversa e plural.

A tela do celular, do computador, do notebook não é a vida real, sem a percepção do seu controle, ela nos tira dela. Portanto, ela faz parte. E é a vida que tem que ser prioridade nos espaços infantis. Com suas potencialidades e desejos do estar junto, que as crianças chegam à escola infantil, trazendo as suas interpretações de mundo, seus núcleos familiares, seus medos e suas perguntas. Esperamos que no espaço educativo a potencialidade da vida seja experienciada em seus conflitos, criando os saberes que nos formam em nossa individualidade e coletividade. Percebo que as crianças me movem a ter mais perguntas que respostas. Que quando estamos juntas do processo de pesquisar, a riqueza encontra-se na beleza de ser mediada por elas. Por isso, entendo que a pesquisa articula conhecimentos gerando constante aprendizado, me constituindo educadora nas minhas vivências como uma docente que aprende enquanto ensina e que ensina enquanto aprende (FREIRE, 1996).

Compreendo que nós as/os professoras das infâncias, precisamos motivar outras pesquisas em Universidades, que movida por intelectuais com coragem, possam trazer para o interior da Universidade, o complexo universo da escola, respeitando e levando em conta suas subjetividades e especificidades para aprofundamentos teórico e metodológico com as diversas realidades das cidades do Estado do Rio de Janeiro.

Pesquisar a/na pandemia e ser atravessada pela vida e pela morte. Ao concluir esse processo dissertativo revejo o quanto de alegria/dor da escrita se fez presente. Se ganhos foram obtidos, experiências de faltas foram trilhadas no percurso. Ao ser acometida pela Covid-19 no ano de 2022, o distanciamento físico de pessoas amadas em função do contágio era marcado pela possibilidade de um abraço após o isolamento. No entanto, um abraço, um aconchego

⁵² Leitor de livros digitais da Amazon.

nunca mais seriam possíveis para uma pessoa fundamental na minha vida. Em meados do mês de março de 2023, a minha mãe adoece com problemas respiratórios, vindo falecer em junho de 2023.

Logo a minha mãe, essa mulher guerreira, motivo existencial de incentivo, alegria e esperança via estudo, que sempre acreditou na escola, mesmo a frequentando apenas por semanas em sua infância, nunca deixou de acreditar que é o conhecimento que liberta as mulheres/homens à transformação pessoal e social. Essa mãe, mulher preta, pouco escolarizada, mas profundamente educada, que mesmo sem conhecer Paulo Freire, sabiamente me transmitiu o conceito de viver com dignidade e inteireza.

Contudo, infelizmente, a sua *passagem* não lhe permitiu assistir a nossa conquista. Sim, terminar essa dissertação e poder apresentá-la é uma conquista de toda uma geração de mulheres pretas! Ainda que eu saiba que ela, a minha mãe, nunca me deixará, queria ver o seu sorriso largo ao meu lado. Porém, me nutrindo de sentimentos profundos, ancestrais, sigo honrando a todas e todos que vieram antes de mim. Pois, parafraseando o Mestre Paulo Freire, *ninguém aprende sozinho, homens e mulheres aprendem em comunhão* (1996). Termino, ou abandono essa dissertação para seguir outros caminhos, reconhecendo-me como uma permanente aprendiz, me alimentando sempre da inteireza da presença de Teresa, a minha mãe, no meu ato de viver, no compromisso com as infâncias, na luta antirracista, oferecendo as minhas mãos para o *entrelace de redes*, na criação de outros saberes e inquietações, porque como nos ensina Jacob Sam –La Rose em seu poema, a dissertação que ora apresento, é também uma forma de resistência e de reconstruir a história e a memória do trabalho docente na pandemia da COVID-19. É uma forma dessa história “ganhar voz”!

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. *O plural da infância: aportes da sociologia*. São Carlos: UFSCar, 2010, 118 p.

ALMEIDA, Peçanha Geraldo. *Ensino híbrido: rotas para implantação na educação infantil e no ensino fundamental*. ed. 1. Curitiba, PR: Pró-Infantil Editora, 2020.

ALMEIDA, Silvio. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALMEIDA, F. A. Crianças autistas e os desafios de uma escola pública verdadeiramente inclusiva. In: *Autismo: avanços e desafios*. Organizador Flávio Aparecido de Almeida. – Guarujá, SP: Científica Digital, 2021. Disponível em: <<https://downloads.editoracientifica.org/books/978-65-5360-008-9.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2023.

ALVES, Rubem. *Quando eu era menino*. ed. 3º, Papirus Editora: 2013. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/read/405798882/Quando-eu-era-menino>>.

ANDRUETTO, Maria Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 1ª edição, 2012.

ANDRADE, Miriam. GONZALEZ, Daniela Pereira. *Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil: um relato de caso*. pp. 229-237. ALMEIDA, Flávio Aparecido. (Orgs.) *Autismo: avanços e desafios*. Guarujá, SP: Científica Digital, 2021. p. 250. Disponível em: <<https://downloads.editoracientifica.org/books/978-65-5360-008-9.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2023.

ALEGRETTI, Laís. Trabalhador ou máquina? As 10 ocupações com maior (e menor) chance de sumir no Brasil. BBC News Brasil em Londres. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62223093>>. Acesso em: 02 jul. 2023.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 12º Edição, 2006, HUCITEC. Disponível em: <https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo_filosofia_linguagem.pdf>.

BARROS, Manoel. *Livro Sobre Nada*. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 1996.

BASTOS, Patrícia Gonçalves; CARDOSO, Carla Verônica Corrêa. Lições da Pandemia: reflexões e apontamentos sobre os impactos da COVID-19 nos cotidianos educativos da Educação Infantil. CARVALHO, Rosa Malena de Araújo; TAVARES, Maria Tereza Goudard (orgs). *Lições da Pandemia: Movimentos Sociais e lutas por direitos no Brasil*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2021, p. 77-89.

BAZÍLIO, Cavalieri Luiz; KRAMER, Sonia. *Infância, educação e direitos humanos*. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

BELHENCK, Viviane Pereira. CUNHA, Marion Machado. *A influência das mídias digitais na educação infantil*. V.4 n,1p102 201, mar.-jul. 2003.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *BRANQUEAMENTO E BRANQUITUDE NO BRASIL*. In: *Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BISPO, Ella Ferreira; LOPES, Sebastião Teixeira Alves. Escrivência: perspectiva feminina e afrodescendente na poética de Conceição Evaristo. *Revista Língua e Literatura*, v35, n. 20, p. 186-201, jan/jun. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.340 de 27 de julho de 2020. *Diário Oficial da União*: Teresópolis, RJ.

CACHOPO, J. P. *A torção dos sentidos: pandemia e remediação digital*. São Paulo: Elefante, 2021. 148p.

CAMARGOS, Mariângela Terra Branco. FREITAS, Liana Junqueira Sabino. O desafio de uma nova escola: inclusiva e adequada aos autistas. Avanços e desafios. Editora Científica Digital. (2021). In: *Autismo: avanços e desafios*. Organizador Flávio Aparecido de Almeida. – Guarujá, SP: Científica Digital, 2021. Disponível em: <<https://downloads.editoracientifica.org/books/978-65-5360-008-9.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2023.

CARDOSO, Carla Verônica Corrêa. Orientadora: Maria Tereza Goudard Tavares. *O Conselho Municipal da Criança e do Adolescente em São Gonçalo: Interesses e Disputas na Formulação das Políticas Públicas para Infância na Cidade (2018-2021)*. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais). São Gonçalo, Faculdade de Formação de Professores/FFP/UERJ, 2022.

CASTRO, Mayara Alves; CASTRO, Débora Dias; ALVES, Mayara Marly. Educação Infantil e Pandemia: família e escola em tempos de isolamento social. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-12, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/ensino-em-perspectivas>>. ISSN: 2675-9144.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2020.

CETIQ.Br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. *TIC DOMICÍLIOS: Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros* 2019. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123121817/tic_dom_2019_livro_eletronico.pdf>.

CHAVES, Rosa Silvia Lopes; FINCO, Daniela. Questões étnico-raciais, políticas públicas e o direito das crianças pequenas a uma Educação antirracista. In: MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes; BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro [Org.]. *Políticas Públicas e Educação Infantil: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg*. São Carlos/SP, Pedro & João, 2021, p. 181-204.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

COSTA, Silvia Kimo; SANTOS, Soraia Costa dos. ARQUITETURA VERNACULAR OU POPULAR BRASILEIRA: CONCEITOS, ASPECTOS CONSTRUTIVOS E IDENTIDADE CULTURAL LOCAL. *Arquitetura e Urbanismo*: v. 24, n° 35, 2° sem. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/Arquiteturaeurbanismo/article/view/P.2316-1752.2017v24n35p218/13227>>.

COSTA, Eufrásia Gomes. SANTOS, Helena Cristina Velardi. DIAS, Priscila Capeli de Paula. A precarização do trabalho, desigualdades e dinâmicas de ação coletiva: lutas de fronteira e a Educação Infantil. FARIA, Ana Lúcia Goulart de; SILVA, Adriana A. (Org.). *Sociologia da Infância no Brasil II em tempos de pandemia e necropolítica*. Pedagogias descolonizadoras reinventando novas formas de vida. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 293p.

COSTA, Ana Maria Nicolaci. *Revoluções Tecnológicas e Transformações Subjetivas*. Psicologia: Teoria e Pesquisa Mai-Ago 2002, Vol. 18 n. 2, pp. 193-202. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ptp/a/B8YrM538mSbqLJk6hwSdcPN/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

DEVULSKY, Alessandra. *Colorismo*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2005.

DONADEL, Tamara Biasi. Mundo Acelerado, Crianças Aceleradas: Sem Tempo de Brincar e se-movimentar. Orientador: Elenor Kunz. Dissertação (mestrado) – Universidade de Santa Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, RS, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/21417/DIS_PPGEF_2017_DONADEL_TAMARA.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 jun. 2023.

DUTRA, Flora. A História do telefone celular como distinção social no Brasil. Da elite empresarial ao consumo da classe popular. v. 05 n. 02 jul./dez, *Revista Brasileira de História e Mídia*, 2016, Disponível em: <<https://revistas.ufpi.br/index.php/rbhm/article/view/4798/3087>>. Escola Municipal Sebastião Branco. *Projeto Político-Pedagógico - PPP*. Teresópolis, 2023.

FERRADA, Maria, José. *Krampf* traduzido por Silvia Massimini Felix. Belo Horizonte, MG: Moinhos, 2020.

FERREZ, Gilberto. *Colonização de Teresópolis: À sombra do Dedo de Deus, 1700/1900, da Fazenda March à Teresópolis*. Rio de Janeiro: Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 1970.

FIGUEIREDO, Luciano. *A era da escravidão*. Coleção Revista de História de bolso. Rio de Janeiro: Sabin, 2009.

FILHO, Altino José Martins; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Metodologias de pesquisas com crianças. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.08-28, jul./dez. 2010.

FOUCAULT, Michael. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da educação da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

GARIGHAN, Grégorie. *Epistemicídio e o apagamento estrutural do conhecimento africano*. UFRGS - Jornal da Universidade. 2021. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GARCIA, Regina Leite; FILHO, Aristeo Leite (org.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GODOY, Priscila de Lopes; PIORINI, Carolina Salinas. Atividades não presenciais para a Educação Infantil? Reflexões acerca das orientações do Conselho Nacional de Educação em tempos de pandemia. In: MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes; BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. (org.). *Políticas Públicas de Educação Infantil: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg*. São Carlos: Pedro & João, 2021, p. 423-450.

GONÇALVES, W. SOUZA, V. W. O. M. ROCHA, A. R. ZATTA, F. N. SANTOS, D. V. *Terceirização de serviços de tecnologia da informação no setor público: uma abordagem usando o ahp*. Gestão Contemporânea, Vila Velha, v.10, n.1, p. 54-76, dez. 2020. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/221371880-Terceirizacao-de-servicos-de-tecnologia-da-informacao-no-setor-publico-uma-abordagem-usando-o-ahp.html>>.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; FERNANDES, Leticia Carvalho Belchior Emerick. Educação e tecnologia: o telefone celular como recurso de aprendizagem. *EccoS*, São Paulo, n. 35, p. 47-65. set./dez. 2014

GOMES, Nilma Lino; TEODORO, Cristina. Do poder disciplinar ao biopoder à necropolítica: a criança negra em busca de uma infância descolonizada. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 17, maio 2021, pp. 01 – 31. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/56340/38029>>.

HAN, Byung-Chul. *No exame: perspectiva do digital*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

HYPÓLITO, Wellington Carlos Moreira. LISBOA, Adrielle Karolyne de Sousa. TAVARES, Maria, Tereza, Goudard. *Educação das Infâncias e a Cidade em Tempos de Pandemia*. UERJ, Rio de Janeiro, 2021.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

hooks, bell. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. Cidade: Elefante, 2020.

IBGE, *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/teresopolis/pesquisa/23/25359?detalhes=true>>.

IBGE, *Censo Demográfico 2022*. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/teresopolis/panorama>>.

Infância e Consumo: Estudos no campo da comunicação. *Programa Informação ANDI*, Brasília, 2011.

JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem*. Bakhtin, Vygotsky, Benjamin. Campinas, SP: Papirus, 10ª edição, 2006.

KRAMER, Sonia. *Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças*. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/LtTkWtfzsbJj8LcPNzFb9zd/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 31 maio 2023.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (orgs.). *Infância e Produção Cultural*. Campinas, SP: Papirus, 5ª edição, 2006.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira; NUNES, Maria Fernanda. GUIMERÃES, Daniela. (orgs.). *Infância e Educação Infantil*. Campinas, SP: Papirus, 6ª edição, 2007.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira; MONTEIRO, Mariangela da Silva *et al.* (orgs.) *Infância: Fios e Desafios da Pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1ª edição, 2015.

KWIECINSKI, A. M. BERTAGNOLLI, S. C. VILLARROEL, M. A. C. U. *Infoxicação, políticas públicas e educação*. ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS, v. 7 n. 1, Edição Especial 4º Seminário de Pós-Graduação do IFRS, p: 5-17. Acesso em: junho de 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ScientiaTec/article/view/4137/2610>>.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. ed. 10. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993, 208 p.

LIMA, Fabiane Florido de Souza. Educação Infantil e Pandemia: os afazeres da gestão em um espaçotempo de escuta e (re)invenção. In: CARVALHO, Rosa Malena de Araújo; TAVARES,

Maria Tereza Goudard (orgs). *Lições da Pandemia: Movimentos Sociais e lutas por direitos no Brasil*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2021, p. 91-104.

LISBOA, Adrielle, Karolyne, de Souza. Orientadora: Maria Tereza Goudard Tavares. *DO Pré-vestibular Pedro Pomar e a inserção de mulheres negras e de classes populares na universidades pública: um estudo sobre trajetórias escolares*. 2021. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais). São Gonçalo, Faculdade de Formação de Professores/UERJ, 2021.

MACEDO, Nayara Alves; PESSENHA, Fabiana Nery Lima; TAVARES, Maria Tereza Goudard. Impactos da Pandemia de Covid-19 na Educação Infantil em São Gonçalo/Rj. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 77-100, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e78996>>.

MACEDO, Alves, Nayara. *“Ta tudo aqui, o achado e o sumido”*: Caminhos de uma investigação com criança numa escola das Infâncias em Niterói/RJ. 2020. 202 f. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

MACHADO, Marina Marcondes. *A poética do Brincar*. Loyola, São Paulo, 1998.

MARTINS, Leda Maria. *A cena em sombras*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1995.

MATURANA, Humberto. *Emoções E Linguagem Na Educação E Na Política*. Belo Horizonte, UFMG, 1º edição, 2009.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. São Paulo: edição 1. 2018.

MELRO, Renata, dos Santos. Orientadora: Maria Tereza Goudard Tavares. *Percursos de uma investigação com crianças: o que as vozes infantis têm a nos ensinar?* Dissertação (Mestrado em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais). São Gonçalo, Faculdade de Formação de Professores/UERJ, 2013.

MOMO, Mariangela. COSTA, Marisa Vorraber. *Crianças Escolares do Século XXI: Para Se Pensar Uma Infância Pós-Moderna*. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.141, set./dez. 2010, Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/NBpzTPtSzby3Dvf3ZP9fFGh/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 28 maio 2023.

MOREIRA, Adilson. *Racismo Recreativo*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MORETTI, Cheron, Zanini. *Lições da Pandemia: a experiência do lugar e o lugar da experiência*. CARVALHO, Rosa Malena de Araújo; TAVARES, Maria Tereza Goudard (orgs). *Lições da Pandemia: Movimentos Sociais e lutas por direitos no Brasil*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2021, p. 09-14.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. *Cadernos Penesb*. Niterói, n. 12, p. 169-203, 2010.

NÓVOA, António. *Carta a um jovem investigador em Educação*. Investigar em Educação

– IIª Série, Número 3, 2015.

NÓVOA, António. *Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar*. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. *Cadê as crianças negras que estão aqui? o racismo (não) comeu*. *Latitude*, Vol. 10, nº 2, pp. 383-423, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2616/pdf_1>. Acesso em: 28 maio 2023.

NUNEZ, Emília. *A menina da Cabeça Quadrada*, 2º Edição, 2017.

OLENDER, Mônica Cristina Henriques Leite. *A técnica do pau-a-pique: subsídios para a sua preservação*. Salvador: UFBA/PPGAU, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/8822>>.

OLIVEIRA, Paulo Sales de. *Vidas compartilhadas: cultura e relações intergeracionais na vida cotidiana*. São Paulo, Cortez, 2011.

PAGNI, Pedro. Infância, arte de governo pedagógica e cuidado de si. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 99-123, set./dez., 2010. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>.

PATRÍCIO, Maria Celeste Pereira Saraiva. *A Importância das Tecnologias da Informação e da Comunicação em Crianças com Autismo; No Pré –Escolar* (Dissertação) Orientador: Prof. Doutor Nuno Mateus. Escola Superior de Educação Almeida Garrett – Lisboa, 2013.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; JOBIM E SOUZA, Solange. Infância e conhecimento: pluralidade de caminhos. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel [org.]. *Infância e Produção Cultural*. Campinas/SP. Papirus. 5 ed. 1998, p. 25-42.

PEREIRA, Tainá Cristina. *A fazenda march: um patrimônio fantasma no mito de fundação de Teresópolis. Entre o Local e o Global*. Rio de Janeiro: ago. 2016. Disponível em: <http://www.encontro2016.rj.anpuh.org/resources/anais/42/1471229821_ARQUIVO_TainaCristinaPereira.pdf>.

PERES, Wanderley. *A estrada de ferro Therezopolis*. CIP- Brasil. Catalogação na ponte. Teresópolis. RJ, 2009.

PFEIL, Hans. *Introdução à Filosofia: o seu significado para o homem e a cultura*. 3º ed. Rio de Janeiro: Presença Edições, 1987.

PLANO PEDAGÓGICO DE RETORNO ANO LETIVO DE 2021. Prefeitura Municipal de Teresópolis, Secretaria Municipal de Educação (SME). Teresópolis, 07 de maio de 2021.

PONTIFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIROS – PUCRio. *Diferenças sociais: pretos e pardos morrem mais de COVID-19 do que brancos, segundo NT11 do NOIS*. CTC. Centro Técnico Científico/PUC-Rio, Rio de Janeiro: mai/2020. Disponível em: <<https://www.ctc.puc-rio.br/diferencas-sociais-confirmam-que-pretos-e-pardos-morrem-mais-de-covid-19-do-que-brancos-segundo-nt11-do-nois/>>. Acesso em: 02 abr. 2023.

RAHAL, Osiris A. *Ruas de Teresópolis, Seus bairros, prédios e monumentos*. 1º Edição. Teresópolis. RJ 1983

RAMMINGER, Tatiana. NARDI, Henrique, Caetano. *Subjetividade e trabalho: algumas contribuições conceituais de Michel Foucault*. Interface - Comunicação, Saúde, Educação. 2008, v. 12, n. 25, pp. 339-346. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-32832008000200009>>. Epub 31 Ago 2012. ISSN 1807-5762.

RIBEIRO, Djamila. *Cartas para minha avó*. São Paulo, Companhia das Letras, 1 ed, 2021.

ROCHA, Alexandre Machado. *Dr. March, em dois planos*. Niterói, RJ: Feerj, 160p. 2004.
SANDRA DE SÁ. In: Macau, 1974. *Olhos Coloridos*. RGE, 1982.

SANINI, C. BOSA, C. A. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. Estudos de Psicologia, 20(3), julho a setembro de 2015, 173-183. Disponível em: <[file:///C:/Users/rodri/Downloads/Autismo_e_inclusao_na_educacao_infantil_Crenças_e_%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/rodri/Downloads/Autismo_e_inclusao_na_educacao_infantil_Crenças_e_%20(1).pdf)>. Acesso em: 22 jun. 2023.

SANTOS, Edméa. *Pesquisa Formação na cibercultura*. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, Ynaê Lopes. *Racismo Brasileiro: Uma história da formação do país*. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2022.

SALES, Souza Valda Mary (org.). *Tecnologias Digitais, Redes e Educação – Perspectivas contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32178/1/Tecnologias%20digitais%2C%20redes%20e%20educacao-RI.pdf>>.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: Branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. 2ª edição. São Paulo: Veneta, 2020.

SERPA, Andreia. *Quem são os outros na/da avaliação?* Caminhos possíveis para uma prática dialógica. 2010, UFF, Tese de doutorado.

SEVERINO, Antonio, Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. ed. 1. São Paulo: Cortez, 2013.

SIBILIA, Paula. Do confinamento à conexão: as redes infiltram e subvertem os muros escolares. *Tecnologias digitais, redes e educação: perspectivas contemporâneas*. In: SALES, Mary Valda Souza (org.). Salvador: EDUFBA, 2020. 183 p.

SIBILIA, Paula. *Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão*. ed. 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SIBILIA, Paula. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2008.

SILVA, L. C. R.; DIAS, R. B. As tecnologias derivadas da matriz africana no Brasil. *Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 26 (2020), p. 7-15*. Disponível em: <<file:///C:/Users/rodri/Downloads/81947.pdf>>.

SILVA, Andriele William. *A relação da criança com a linguagem icônica presente na era digital: a percepção infantil sobre os ícones no smartphone*. Rev. Psicopedagogia 2021; 38(116): 167-84. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v38n116/04.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2023.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOUZA, Robson, Pequeno de. MOITA, Filomena da M. C. da S. C. CARVALHO, Ana Beatriz, Gomes. (Org.). *Tecnologias Digitais na educação*. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

TAVARES, Maria Tereza G. Pensando a formação de professores das infâncias a contrapelo: desafios contemporâneos da formação de docentes em periferias urbanas. In: MARTINS, Denise A.A.; CARRIJO, Menissa Cícera B.; ROLIM, Carmen Lucia A. (Orgs.). *Singularidades e resistências na Formação de Professores: novos e velhos enfrentamentos*. Jundiá: Paco Editorial, 2019.

TIRIBA, Léa. *Buscando caminhos para a pré-escola popular*. São Paulo. Ática, 1992.

TIRIBA, Léa. *Crianças, natureza e educação infantil*. Tese (doutorado). Orientador: Leandro Konder. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Educação, 2005.

TIRIBA, Léa. BARROS, Maria Isabel Amando de (Org.). *Desemparedamento da infância: A escola como um lugar de encontro com a natureza*. 2º ed. Rio de Janeiro: Criança e Natureza; Alana, 2018.

TIC EDUCAÇÃO. Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras 2018. São Paulo, 2019.

TEODORO, Cristina. A Constituição de Corpos Negros em Espaços de Educação Infantil: O Lugar da Identidade e do Pertencimento Étnico-Racial. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 12, n. 33, p. 110-133, ago. 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1005>>.

TRINDADE, da Loretto Azoilda. Do corpo da carência ao corpo da potência: desafios da docência. In: GARCIA, Leite, Regina (org.). *O corpo que fala dentro e fora da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 65-88.

APÊNDICE – Quadro Demonstrativo do Período Pandêmico e o Trabalho Realizado pela Escola/Docente

QUADRO DEMONSTRATIVO DO PERÍODO PANDÊMICO E O TRABALHO REALIZADO PELA ESCOLA/DOCENTE			
2020	1º Sem. Trabalho da Escola	1º Sem. Trabalho docente junto à turma	1º Sem. Avaliação Pessoal
	<ul style="list-style-type: none"> Manter vínculo afetivo com as crianças através da ferramenta Facebook; Planejamento coletivo dos segmentos da Educação Infantil ao Fundamental; Propor momentos baseados nas orientações da matriz curricular de Teresópolis, interagindo com os campos de experiências (Eu, o outro e o nós); Reunião semanal online p/ planejamento. 	<ul style="list-style-type: none"> Propostas de atividades que trouxessem a conversa sobre o período de isolamento contemplando os Campos de Experiência norteados pela BNCC; A literatura livros infantis, como suporte para as conversas com as crianças, livros narrados no Youtube; Permanência de um período de 2 horas conectadas ao Facebook para que houvesse interação com as crianças e famílias. Após observação das postagens e disposição as demandas da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> Apesar dos esforços da escola em conjunto com as ações pedagógicas o número de crianças participantes era a baixo do esperado; Vivíamos o alto nível de contágio da cidade. Foi preciso junto aos pares me reinventar em nosso ofício, pois num momento diferenciado, nunca experienciado, trabalhamos muito online.
2021	2º Sem. Trabalho da Escola	2º Sem. Trabalho docente junto à turma	2º Sem. Avaliação Pessoal
	<ul style="list-style-type: none"> Reuniões periódicas online pelos segmentos da escola para compreensão das planilhas a serem preenchidas com as crianças que participavam online e retiradas das atividades na escola; Entrega de suporte pedagógico para as crianças; Reunião semanal online p/ planejamento. 	<ul style="list-style-type: none"> Criação de um avatar que possibilitasse uma interação lúdica com as crianças e mostrasse um pertencimento étnico; A criação do meu avatar incentivou outras professoras pretas também se auto personalizarem. 	<ul style="list-style-type: none"> Muitas famílias não tinham acesso a internet. Foi preciso avaliar as condições das interações para o próximo ano e possivelmente mudar de ferramenta; Motivação para me tornar mestrand.
2021	1º Sem. Trabalho da Escola	1º Sem. Trabalho docente junto à turma	1º Sem. Avaliação Pessoal
	<ul style="list-style-type: none"> Mudança de ferramenta para WhatsApp, utilizado por oito meses; Manutenção das reuniões dos professores/as, avaliando a permanência e ausência das crianças nas atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> Utilização da Conversa como processo metodológico da pesquisa. Objetivou-se a experiência do afeto em uma partilha de conhecimento sobre a ferramenta do celular; Compromisso em estabelecer vínculos, na qual a aprendizagem ocorresse com ludicidade através de fotos, vídeos e diálogos com as famílias pelo WhatsApp. Incorporação de diálogos com crianças e famílias com pertencimento étnico. 	<ul style="list-style-type: none"> O movimento de contatos pelo WhatsApp também não atingia o total das turmas, mas mantínhamos um maior contato com as famílias pela possibilidade de a ferramenta ser o celular.
2022	2º Sem. Trabalho da Escola	2º Sem. Trabalho docente junto à turma	2º Sem. Avaliação Pessoal
	<ul style="list-style-type: none"> Aproximação com as famílias de forma presencial; Os três meses e meio restantes norteados pelo documento plano de retorno criado pela escola em com orientações da SME/Teresópolis. 	<ul style="list-style-type: none"> Aproximação com a história da escola; Aproximação mais direta com os sujeitos da pesquisa em rodízios com um menor número de crianças na sala de aula; Manuseio do celular pelas crianças para registro de alguns encontros. 	<ul style="list-style-type: none"> Momento delicado para as crianças que estavam tanto tempo longe da escola e sonhavam encontrar um parquinho na escola.
2022	1º Sem. Trabalho da Escola	1º Sem. Trabalho docente junto à turma	1º Sem. Avaliação Pessoal
	<ul style="list-style-type: none"> Formação pedagógica dentro e fora da escola; Retorno presencial com toda a turma; Proposta de projeto anual: sentimentos; Encontros sistematizados com algumas famílias. 	<ul style="list-style-type: none"> Mudança de espaço físico na própria escola; Turma que necessitou de olhares sensíveis as suas condições de retorno após pandemia; Processo de aprendizagem em relação ao convívio com as crianças do Ensino Fundamental. 	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldade de adaptação às estruturas escolares, em função que as mesmas não são pensadas e elaboradas pela SME, visando o atendimento da Educação Infantil.
2023	2º Sem. Trabalho da Escola	2º Sem. Trabalho docente junto à turma	2º Sem. Avaliação Pessoal
	<ul style="list-style-type: none"> Manutenção de apoio ao quadro do primeiro semestre com as famílias e crianças; Manutenção dos encontros quinzenais para fortalecimento da equipe; Incentivo da SME para participação no Congresso Brincar. 	<ul style="list-style-type: none"> Poucos projetos gerados pela turma; Pouca possibilidade de transição para outros espaços de aprendizagem. Pequenas mais sensíveis mudanças na interação da turma entre si; Impossibilidade de encontros com os sujeitos da pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> Ano difícil para todos os envolvidos. Foram as brincadeiras os geradores de afetos proporcionando memórias. O Congresso Brincar em sua programação/falas em nenhum momento trouxe questões étnicas, mostrando o quanto a lei 10.639/03 precisa em seus 20 anos ser aprofundada e a aplicada nas escolas.
2023	1º Sem. Trabalho da Escola	1º Sem. Trabalho docente junto à turma	1º Sem. Avaliação Pessoal
	<ul style="list-style-type: none"> Projeto anual da escola: tema vida em movimento no "RE". Reinício ressignificado, reconexões, repensar etc; Plano dos temas oriundos das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> Turma de quatro anos 2023, continuidade do aprendizado com as crianças sobre telas; Gráficos mostram que as brincadeiras ainda fazem parte do seu repertório. 	<ul style="list-style-type: none"> Reencontro marcado pela afetividade com as crianças que construíram comigo um percurso de pesquisa; Conclusão da dissertação.
	2º Sem. Trabalho da Escola	2º Sem. Trabalho docente junto à turma	2º Sem. Avaliação Pessoal
	*****	*****	*****

ANEXO A – Modelo da Autorização dos Responsáveis das Crianças para a Participação na Pesquisa

AUTORIZAÇÃO

Prezado (a) responsável,

Estamos realizando uma pesquisa, com o objetivo de ouvir as crianças, investigando o que dizem e pensam sobre suas experiências infantis no contexto educacional na pandemia da Covid-19. Este projeto de pesquisa é de responsabilidade de Maria de Fátima Rodrigues Viana Machado, professora da Escola Municipal Sebastião Branco e mestranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Formação de Professores (FFP), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), orientado pela Professora Maria Tereza Goudard Tavares. Os dados da pesquisa serão registrados através da escrita das observações em diário de itinerância, da captura de imagem em registros fotográficos, de gravações de voz e das produções das crianças (desenhos, registros, etc.).

Por ser uma pesquisa com crianças, que compreende as crianças como sujeitos cúmplices dessa investigação, nosso primeiro movimento foi conversar com as crianças sobre o que elas entendem sobre uma pesquisa. Dessa forma, foi possível explicitar nossas intenções de pesquisa e após o seu consentimento e acordo, viemos por meio deste documento, solicitar junto aos seus responsáveis a autorização para a pesquisa.

Neste sentido, solicitamos ainda autorização da utilização das imagens (vídeos e fotos), depoimentos, diálogos, gravações, e produções da criança, que será utilizado apenas para fins exclusivos do trabalho acadêmico como relatório de pesquisa, publicação e divulgação científica de resultados da pesquisa em eventos nacionais e internacionais, bem como em periódicos e revistas da área de educação e atividades formativas com educadores como palestras e aulas em âmbitos acadêmicos.

A realização da pesquisa busca aprofundar nossos conhecimentos sobre/com as crianças, objetivando contribuir para a melhoria do nosso trabalho pedagógico, na construção de uma educação infantil de qualidade social para as crianças.

Eu, _____

_____ Responsável _____ pela
criança _____

_____ aceito e
concordo que a criança participe da pesquisa. E também autorizo a divulgação dos dados coletados, incluindo imagens, para fins exclusivos do trabalho acadêmico.

Maria de Fátima Rodrigues Vianna Machado

ANEXO B – Declaração de participação em Programa de Pós-Graduação em Educação e Grupo de Pesquisa da UERJ/FFP



DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E GRUPO DE PESQUISA DA UERJ/FFP

EU, Profa. Dra. MARIA TEREZA GOUDARD TAVARES, professora Associada da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais –PPGedu/FFP/UERJ, declaro para fins de comprovação junto à Secretaria Municipal de Educação de Teresópolis/RJ, que a **Mestranda Maria de Fátima Rodrigues Viana Machado, Matrícula: ME2110951**, é regularmente matriculada sob a minha orientação e vinculada ao Grupo de pesquisa –**Infâncias, Formação de Professores/as e Diversidade Cultural** – GIFORDIC, desde março de 2021, desenvolvendo a pesquisa “**UMA PANDEMIA COM COR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO RELAÇÕES EDUCATIVAS ENTRE TELAS EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19**”. A presente pesquisa tem como foco investigar condições de acesso de crianças negras/não negras da Educação Infantil durante a pandemia da Covid-19, durante o período de 2020-2021, bem como investigar, o racismo estrutural nesse âmbito educativo. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa trabalhará com a seleção de um grupo de crianças das turmas de 2020/2021, com a possibilidade de inclusão de um grupo de crianças da turma de 2022, no contexto pós-pandemia. Nesse sentido, solicitamos a generosidade institucional da Secretaria Municipal de Teresópolis, autorizando a realização do trabalho de campo da mestranda no período de 6 meses na Escola Municipal Sebastião Branco, situada no endereço: Travessa Jose Godim s/n – Bairro de São Pedro, Teresópolis – RJ. Informamos que a mestranda entregará cópia do relatório de pesquisa à escola pesquisada, antes de proceder a defesa de sua Dissertação.

Contando com o apoio institucional e pedagógico da SME/Teresópolis, nos colocamos disponíveis para demais informações.

RIO DE JANEIRO, 30 DE AGOSTO DE 2022.

(Profa. Maria Tereza Goudard Tavares – Matrícula: 32407-9- Professora Efetiva do PPGedu e Coordenadora do GIFORDIC/UERJ/FFP)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Formação de Professores
Rua Dr. Francisco Portela, 1470 – Patronato
Cep 24435-005 – São Gonçalo – RJ
Telefone: (21) 3705-2227



ANEXO C – Carta de Anuência da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Teresópolis autorizando a pesquisa



Estado do Rio de Janeiro
PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESÓPOLIS
Secretaria Municipal de Educação
Departamento de Educação
Rua Carmela Dutra, 475 – 3º andar

Teresópolis, 02 de setembro de 2022

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa na Escola Municipal Sebastião Branco

CARTA DE ANUÊNCIA

A Secretaria Municipal de Educação de Teresópolis-RJ, através do seu Departamento Pedagógico, autoriza a professora Maria de Fátima Rodrigues Viana Machado e mestranda em Programa de Pós-Graduação a realizar a sua pesquisa intitulada *“Uma pandemia com cor na Educação Infantil: construindo relações educativas entre telas em tempos de pandemia de COVID-19”*, a ser desenvolvida durante seis meses com um grupo de alunos, conforme for combinado entre a estudante e a equipe gestora da Unidade Escolar.

Reitero votos de elevada estima.

Atenciosamente,

Cristiane Corradini de Arruda
Diretora do Departamento Pedagógico

ANEXO D – Decreto N° 5.465 postado no Diário Oficial Eletrônico (DOE) do Município de Teresópolis, que dispõe sobre o Plano de Retomada da Educação em 2021



Diário Oficial Eletrônico

Município de Teresópolis

ANO VI - Nº 29-A
SEXTA-FEIRA, 12 DE FEVEREIRO DE 2021

WWW.TERESOPOLIS.RJ.GOV.BR

SUMÁRIO	
PODER EXECUTIVO	01
Secretaria Municipal de Administração	
Secretaria Municipal de Agricultura, Abast. e Desenvolvimento Rural	
Secretaria Municipal de Ciência e Tecnologia	
Secretaria Municipal de Controle Interno	
Secretaria Municipal de Cultura	
Secretaria Municipal de Defesa Civil	
Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social	
Secretaria Municipal dos Direitos da Mulher	
Secretaria Municipal de Educação	
Secretaria Municipal de Esportes e Lazer	
Secretaria Municipal de Fazenda	
Secretaria Municipal de Fiscalização de Obras Públicas	01
Secretaria Municipal de Meio Ambiente	
Secretaria Municipal de Obras Públicas	
Secretaria Municipal de Planejamento e Projetos Especiais	
Secretaria Municipal de Saúde	
Secretaria Municipal de Segurança Pública	
Secretaria Municipal de Serviços Públicos	
Secretaria Municipal de Trabalho, Emprego e Economia Solidária	
Secretaria Municipal de Turismo	
Ouvizoria Geral	
Procuradoria Geral	
Programa Operação Trabalho	
Secretaria Municipal de Turismo	
Instituto de Previdência dos Servidores Públicos Municipais de Teresópolis	
PODER LEGISLATIVO	

Vinicius Cardoso Claussen da Silva
Prefeito

Ari Boulanger Scussel Junior
Vice-Prefeito

Gabriel Tinoco Palatinic
Procurador Geral do Município

Lucas Teixeira Moret Pacheco
Secretário de Administração

Fernando Luis Fernandes Mendes
Secretário de Agricultura, Abastecimento e Desenvolvimento Rural

Vinicius Oberg Guedes
Secretário de Ciência e Tecnologia

Yara da Rocha Medeiros
Secretária de Controle Interno

Cleonice Jordão Rezende do Nascimento
Secretária de Cultura

Flavio Luiz de Castro Jesus
Secretário de Defesa Civil (Interino)

Valdeck Antônio Do Amaral
Secretário de Desenvolvimento Social

Margareth Real Veiga Dos Santos Ramos
Secretária dos Direitos da Mulher

Sátiele de Sequeira Santos
Secretária de Educação

Gustavo Perez de Almeida Lopes
Secretário de Esportes e Lazer

Fabiano Claussen Latini
Secretário de Fazenda

Gilson Luiz Barbosa
Secretário de Governo e Coordenação

Flavio Luiz de Castro Jesus
Secretário de Meio Ambiente

Ricardo Luiz De Barros Pereira Junior
Secretário de Obras Públicas

Gilson Luiz Barbosa
Secretário de Fiscalização de Obras Públicas (Interino)

Fabio Cunha Cardoso
Secretário de Planejamento e Projetos Especiais

Antonio Henrique Vasconcelos da Rosa
Secretário de Saúde

Marcos Antonio da Luz
Secretário de Segurança Pública

Davi Ribeiro Serafim
Secretário de Serviços Públicos

Lucas Guimarães Homem
Secretário de Trabalho, Emprego e Economia Solidária

Leonardo de Araujo Manso Filho
Ouvizor Geral

Mauricio Afonso Weichert
Secretário de Turismo

SECRETARIA MUNICIPAL DE GOVERNO E COORDENAÇÃO

DECRETO N° 5.465, DE 12 DE FEVEREIRO DE 2021.

EMENTA: DISPÕE SOBRE O PLANO DE RETOMADA DA EDUCAÇÃO EM 2021.

O PREFEITO MUNICIPAL DE TERESÓPOLIS, no uso das atribuições que lhe confere a legislação em vigor e,

CONSIDERANDO a classificação pela Organização Mundial de Saúde (OMS), no dia 11 de março de 2020, como pandemia do Novo Coronavírus;

CONSIDERANDO que a saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação, na forma do art. 196 da Constituição da República;

CONSIDERANDO o Decreto Estadual nº 47.112 de 05 de junho de 2020, que estabeleceu novas medidas de enfrentamento e combate ao coronavírus (Sars-CoV2);

CONSIDERANDO o inciso III, § 3º, art. 1º da Emenda Constitucional nº 107 de 02 de julho de 2020.

CONSIDERANDO o disposto no art. 205 da Constituição Federal/1988, que determina que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;

CONSIDERANDO a previsão do art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que estabelece como finalidades da educação básica, desenvolver o educando assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores;

CONSIDERANDO o disposto no § 4º, art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que orienta para o Ensino Fundamental seja desenvolvido prioritariamente na forma de oferta presencial, sendo o ensino a distância utilizada como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais

CONSIDERANDO o disposto no § 5º, do art. 2º da Lei Federal nº 14.040/2020, que dispõe que a União, os Estados e Município e o Distrito Federal implementarão, em regime de colaboração, estratégias intersetoriais de retorno às atividades escolares regulares nas áreas de educação.

CONSIDERANDO a orientação fixada no art. 6º da Lei Federal nº 14.040/2020, que determina que o retorno às atividades escolares regulares observarão as diretrizes das autoridades sanitárias e as regras estabelecidas pelo respectivo sistema de ensino;

CONSIDERANDO a determinação da Lei Estadual nº 8.991/20 para que o retorno de alunos às atividades presenciais ocorram de modo voluntário, devendo contar com o consentimento do seu responsável ou do próprio aluno, quando maior de idade e capaz;

CONSIDERANDO o Decreto Estadual nº 47.454/21, que reconheceu a educação como serviço essencial para fins de manutenção de suas atividades e outras vinculadas a esta, durante a pandemia de Covid-19;

CONSIDERANDO os protocolos iniciais fixados para retorno a atividade escolar públicas e privadas no âmbito do Município de Teresópolis;

CONSIDERANDO a necessidade de garantir a continuidade do saber, evitando o prejuízo no ensino-aprendizagem do público mais jovem, minimizando as diferenças sociais, potencializando o desenvolvimento das nossas crianças e adolescentes e, ainda, garantindo compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Básica e a família, atendendo aos preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

CONSIDERANDO o alerda da Organização das Nações Unidas – ONU, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e Organização Pan-Americana da Saúde – OPAS/OMS, sugerindo que o retorno dos alunos de volta às escolas e instituições de ensino com o máximo de segurança precisa ser encarado como prioridade;

CONSIDERANDO que nos termos da Lei Federal nº 4528 de 28 de março de 2005, o Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro é constituído pelo conjunto de estabelecimentos públicos e privados que oferecem os diferentes níveis e modalidades de ensino e demais órgãos encarregados da normatização, supervisão e avaliação das instituições educacionais de competência do Estado.

CONSIDERANDO a Recomendação nº 01/2021 e a Recomendação nº 02/2021 do Ministério Público do estado do Rio de Janeiro.

DECRETA:

CAPÍTULO I

PROTOCOLO DE RETORNO DAS UNIDADES DE ENSINO PÚBLICAS E PRIVADAS

Art.1º. As unidades de ensino deverão obedecer às regras do Plano de Retorno às aulas 2021, considerando suas especificidades, com o seguinte fluxo:

I - Retorno às Aulas, por segmentos, de acordo com as normas do Plano de Retorno às Aulas do Município de Teresópolis e do Estado do Rio de Janeiro;

II - formalizar processo físico no protocolo central do Município para solicitação de vistoria da vigilância sanitária municipal com vistas a obtenção do Alvará Combate ao COVID - Educação.

Parágrafo único. A emissão do Alvará Combate ao COVID - Educação somente será expedida após a realização de visita e emissão de laudo favorável da autoridade sanitária municipal.

D.O.

Diário Oficial Eletrônico
Município de Teresópolis

Criado pela Lei Municipal nº 3.463 de 2010 e atualizado digitalmente por MUNICÍPIO DE TERESÓPOLIS-29138369000147

Criado pela Lei Municipal nº 3.463 de 2010 e atualizado digitalmente por MUNICÍPIO DE TERESÓPOLIS-29138369000147
Dados: 2021.02.12 19:29:50 -03'00'



DOCUMENTO
ASSINADO
DIGITALMENTE

ANEXO E – Plano Pedagógico de Retorno do ano letivo de 2021 da Secretaria Municipal de Educação de Teresópolis postado no Diário Oficial Eletrônico (DOE) do Município



Estado do Rio de Janeiro
PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESÓPOLIS
Secretaria Municipal de Educação
Gabinete da Secretária
Rua Carmela Dutra, nº 475, Agriões
Tel.: (21) 2641-45901

PLANO PEDAGÓGICO DE RETORNO

ANO LETIVO DE 2021

DOCUMENTO ELABORADO PELA EQUIPE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, EM CONSONÂNCIA COM AS ORIENTAÇÕES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE.