



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JULIANA VIEIRA**

**ESCRITA (ALTER)BIOGRÁFICA COMO PRÁTICA DE LIBERDADE:  
CARTAS-TESTEMUNHO DA PANDEMIA VIVIDA NAS PERIFERIAS POR  
CRIANÇAS E PROFESSORAS**

Sorocaba - SP

2026

JULIANA VIEIRA

**ESCRITA (ALTER)BIOGRÁFICA COMO PRÁTICA DE LIBERDADE:  
CARTAS-TESTEMUNHO DA PANDEMIA VIVIDA NAS PERIFERIAS POR  
CRIANÇAS E PROFESSORAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba, na Linha de pesquisa 1: Formação de Educadores, Cotidianos e Práticas Educativas Formação de Professores e Práticas Educativas, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Bárbara Cristina Moreira Aygadoux

Sorocaba - SP

2026

Vieira, Juliana

Escrita (alter)biográfica como prática de liberdade: e professoras: cartas-testemunho da pandemia vivida nas periferias por crianças / Juliana Vieira -- 2026.  
255f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Bárbara Cristina Moreira Aygadoux  
Banca Examinadora: Ana Cristina da Silva Rodrigues, Graça Regina Franco da Silva Reis, Inês Ferreira de Souza Bragança, Maria Walburga dos Santos, Niedja Maria Ferreira Lima, Izabella Mendes Sant'Anna  
Bibliografia

1. Pesquisa narrativa (auto)biográfica. 2. Pandemia nas periferias. 3. Cartas. I. Vieira, Juliana. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -  
CRB/8 6979

---

## Folha de Aprovação

---

Defesa de Tese de Doutorado intitulada ESCRITA (ALTER)BIOGRÁFICA COMO PRÁTICA DE LIBERDADE: CARTAS-TESTEMUNHO DA PANDEMIA VIVIDA NAS PERIFERIAS POR CRIANÇAS E PROFESSORAS do(a) candidato(a) Juliana Vieira, realizada em 20/02/2026.

### Comissão Julgadora:

Prof(a). Dr(a). Bárbara C. M. Sicardi Aygadoux (UFSCar)

Prof(a). Dr(a). Maria Walburga dos Santos (UFSCar)

Prof(a). Dr(a). Graça Regina Franco da Silva Reis (UERJ)

Prof(a). Dr(a). Ana Cristina da Silva Rodrigues (Unipampa)

Prof(a). Dr(a). Inês Ferreira de Souza Bragança (Unicamp)



*Nesses vinte anos de docência, conheci inúmeras crianças. Elas me ensinaram quase tudo o que sei e com elas sigo querendo saber um pouco mais sobre a dureza e a boniteza da vida.*

*- Às vezes, eu falto porque minha mãe sai pra fumar e eu tenho que cuidar da minha irmãzinha de seis meses.*

*- Ele caiu do ninho, a gente pode cuidar dele?*

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é (re)memorar, é passar mais uma vez pelo crivo da memória a travessia que me fez chegar aqui e dar um aceno a quem fez parte deste caminhar. Neste aceno que faço de longe, aqui na curva da Memória, vejo inumeráveis rostos, mas meus olhos cansados e embaçados, minha visão turva e desfocada, me fazem enxergar muito mais gentes do que de fato as que alcanço com o olhar. Uma pessoa parece duas, duas parecem quatro e por aí vai. Ao me aproximar e me afastar para ajustar o foco e enxergar melhor, identifico alguns rostos com mais clareza do que outros; esse defeito de visão, às vezes me trai, me faz passar batido sem acenar ou, então, acenar para quem nem sabe quem sou, e o que pode parecer soberba ou maluquice, é só o meu jeito torto de enxergar. Talvez eu acene para quem me conhece pouco ou nunca me viu passar, talvez eu deixe de acenar para quem eu jamais pudesse esquecer, o esquecimento é sempre um risco ali pelas vielas do Narrar. Peço desculpas, desde já.

Aqui de baixo, no cruzamento da Experiência e da Memória, passam alguns que reconheço e que não posso deixar de lembrar, porque com a presença destes me fiz autora desta tese epistolar que se pretende encontro, conversa e escuta sobre e com os cotidianos escolares, a pandemia, a escrita outra (nas escolas e na universidade) e os currículos periféricos:

- Pai e mãe, ouro de mina! Como agradecer todo o apoio, incentivo e ajuda incondicionais de uma vida toda!? Desculpem pelas ausências nesse período intensivo de estudos e de tantas transformações, sem vocês, tudo seria muito mais difícil.

- Matheus, filho de todas as minhas vidas, foi também por você! Desde os passos desapressados na volta da faculdade, quando você era ainda pequeno e já me acompanhava, até os últimos que darei, obrigada.

- Ma, presença mais que presente desde sempre e para sempre... meu riso é tão feliz contigo! Esta tese está encharcada do seu carinho, atenção, compreensão e apoio – e isso é bom e raro.

- Dri e Dinho, meus irmãos, vejo vocês também, tantos anos se passaram e daqui deste ponto de onde olho, ainda nos vejo crianças, ouço os sons das risadas, brincadeiras, choros e molecagens na rua do Sapo, no morro indo para a escola, no barranco e na laje. Saibam que me inspirei em vocês muitas vezes, acho que queria ser um pouco igual e, não conseguindo ser, fui-me descobrindo o que sou.

- Bárbara, Bá, como agradecer a acolhida desde antes de chegar? Cada palavra e orientação, cada encontro, suas portas sempre abertas a abrir outras tantas portas para nós, suas orientandas e orientandos de *pesquisavidaformação*! Dos voos e mergulhos teorico metodológicos coletivos, a promover autorias, chegamos maiores e melhores do que éramos ontem. Obrigada por compreender minhas limitações, meus tempos, meu modo de ser-estar-fazer.

- NEPEN, grupo de pesquisa, espaço de tantas vozes e sotaques que se encontram para partilhar os saberes e não saberes, coletivo que se entrecruza com outros coletivos para narrar a vida, a pesquisa e a formação e, assim, produzir conhecimento (alter)biográfico nos/dos/com os cotidianos docentes-discentes.

- Polifonia, meu primeiro grupo de pesquisa, do mestrado profissional, onde aprendi com a professora Inês Bragança e tantas outras e outros que a pesquisa pode chamar a vida para dentro dela, grupo que ainda procuro estar, porque é parte de mim, grupo que conheci porque antes conheci o GEPEC e a professora Rosaura Soligo, com os quais descobri a força (per)formativa do narrar e das cartas na formação docente e na escrita acadêmica.

- EMEF/EJA Edson Luis Lima Souto, lugar de ser-estar-fazer(me) docente-gente com tantas(os) outras(os), professoras(es), crianças, suas famílias e toda a comunidade local. À Flavia Blazutti, nossa diretora, por autorizar que eu pudesse realizar a pesquisa, mesmo sendo uma professora iniciante naquele, daquele território, em período probatório.

- Colegas de trabalho diário, professoras(es) e funcionárias(os), que responsabilmente e amorosamente assumem o compromisso ético, político e pedagógico de educar e educar-se contra as desigualdades e violências cotidianas presentes nas escolas de educação básica públicas e periféricas. Em especial, ao professor e amigo Fernando, pela parceria nesses últimos quatro anos, sua interlocução e nossas peripécias pedagógicas ajudam a (re)existir nesse campo tão desafiador e precarizado, ao mesmo tempo, tão fértil em possibilidades e transformações.

- Professora Daniela Mussi, da Universidade Emancipa, pela abertura na intermediação das cartas escritas na pandemia e pelas trocas que fomos fazendo nesse período, pela oportunidade de participação em um curso, “Pandemias e Periferias”, que foi um marco de resistência e organização popular na formação de tantas gentes diante das atrocidades de um governo irresponsável e negacionista.

- Professora Walburga, coordenadora do projeto DOLM - Do outro lado da margem: desafios e proposições no enfrentamento das desigualdades sociais das infâncias em pandemia<sup>1</sup>, que oportunizou chamar as infâncias urbanas periféricas para a tese, projeto esse que possibilitou que eu concluísse esse trabalho como bolsista CAPES e constituísse outro grupo de trabalho/pesquisa com docentes-discentes de todas as regiões do Brasil, o que contribuiu em minha formação de maneira significativa e bastante desafiadora, no sentido do cumprimento dos compromissos acadêmicos e do projeto, concomitantemente.

- Professoras da banca examinadora, Ana Cristina, Bárbara, Graça Reis, Inês Bragança, Izabella, Niedja e Walburga, mulheres do Sul, Sudeste e Nordeste desse Brasil, mulheres aguerridas em suas causas: nas infâncias, na educação inclusiva, na educação antirracista, na formação docente, na avaliação, na didática, na matemática, nos currículos, nos cotidianos escolares, nas narrativas (auto)biográficas, mulheres que me (per)formam, referências, meu agradecimento e admiração.

- Anabela Ferrarini, a quem terei o prazer de abraçar pessoalmente um dia, agradeço não somente pela revisão técnica do texto, mas pela sensibilidade, paciência e comprometimento com todo o processo.

- Crianças coautoras dessa *pesquisavidaformação*, que generosamente partilharam suas vidas e suas histórias em tempos de pandemia, lendo-escutando-sentindo-escrevendo as cartas-testemunho, aprendendo a dizer as suas palavras e ensinando pela/com/na conversa-escuta-escrita.

- Famílias, e especialmente às mães dessas crianças, que sobreviveram à pandemia trabalhando para colocar o alimento em casa ou que perderam seus empregos porque junto das crianças, precisaram ficar.

- Professoras que conheci somente pelas cartas escritas e que encontraram na escrita-conversa um modo de resistir e (re)existir na pandemia, que fizeram de suas palavras-vozes instrumento político de denúncias e anúncios em um tempo de isolamento, silenciamento e insegurança.

---

<sup>1</sup> Este Projeto foi instituído a partir do processo n.º 88887.700635/2022-00. Programa estratégico emergencial de prevenção e combate a surtos, endemias, epidemias e pandemias. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/programas-estrategicos/outras-informacoes/programas-encerrados-estrategicos/programa-de-combate-as-epidemias/programa-de-desenvolvimento-da-pos-graduacao-pdpg-impactos-da-pandemia> .

- Inumeráveis, entre os setecentos mil que não podem mais dizer suas palavras, vejo seus rostos também.

Com vocês sigo em travessia, narro a minha-nossas vidas, em prosa e poesia.

## RESUMO

Esta tese origina-se do cotidiano desta professora-narradora-pesquisadora e do vivido durante a pandemia de Covid-19 no Brasil, no ano de 2020. Inscrita no curso de extensão “Entender o mundo hoje: Pandemia e Periferias”, oferecido pela Universidade Emancipa, em parceria com a UERJ e a USP é que tive acesso às fontes primárias da pesquisa: cartas sobre o enfrentamento da pandemia em contextos periféricos. Como apreciadora, escritora e pesquisadora da escrita epistolar, me interessei pelas cartas escritas pelas professoras e vislumbrei o recorte para uma possível investigação motivada pelo desejo de publicização daquelas vozes, até então, não documentadas. A partir do convite para integrar, como bolsista, o projeto: “Do outro lado da margem: desafios e proposições no enfrentamento das desigualdades sociais das infâncias em pandemia”, financiado pela CAPES, e como professora da educação básica em escola pública periférica, propus às crianças a interlocução com as fontes primárias, de modo que também pudessem escrever cartas para narrarem suas realidades e impressões sobre o vivido na pandemia. As cartas-testemunho produzidas por professoras e crianças de territórios periféricos no contexto da pandemia de Covid-19 foram tomadas como fontes na tessitura de uma conversa maior que se entrecruza com as experiências de *pesquisavidaformação* da autora. Fundamentando-se na abordagem narrativa (auto)biográfica e nos pressupostos da análise interpretativa-compreensiva e da DNEP, esta pesquisa compreende a escrita epistolar como dispositivo (alter)biográfico de escrita-escuta, reflexividade, formação e autoria, evidenciando experiências, afetos, subjetividades, desigualdades e modos de resistência nos cotidianos escolares. O texto da tese e toda a sua estrutura em forma e conteúdo é escrito narrativamente por meio das cartas, entendendo que os registros e trabalhos acadêmicos podem e devem tensionar as formas hegemônicas e academicistas de produção de conhecimento. Desse modo, foi dada visibilidade aos rostos e audibilidade às vozes das crianças e das professoras, comumente apagadas e silenciadas pelos dados estatísticos, meramente numéricos, encontrados sobre a pandemia. A pesquisa narrativa no/do/com o cotidiano revelou-se também enquanto abordagem que favoreceu a problematização e reflexão acerca dos dilemas éticos, metodológicos e epistemopolíticos das pesquisas com crianças. A dimensão documental das cartas com caráter de preservação das memórias da pandemia e as denúncias-anúncios presentes nas epístolas e nas narrativas da professora-pesquisadora-narradora e das crianças, demarcam esse período como crise sanitária, social e política que atingiu demasiadamente e de forma desproporcional as vidas já antes ameaçadas e (re)existentes.

**Palavras-chave:** pesquisa narrativa (auto)biográfica; pandemia; periferias; cartas; cotidianos

## ABSTRACT

This thesis originates from the daily life of this teacher-narrator-researcher and the lived experiences during the Covid-19 pandemic in Brazil in 2020. Enrolled in the extension course “Understanding the World Today: Pandemic and Peripheries,” offered by Universidade Emancipa in partnership with UERJ and USP, I gained access to the primary sources of this research: letters concerning the challenges of the pandemic in peripheral contexts. As an enthusiast, writer, and researcher of epistolary writing, I became interested in the letters written by teachers and envisioned a scope for a possible investigation, motivated by the desire to publicize those voices which, until then, remained undocumented. Following an invitation to join, as a fellow, the project “On the Other Side of the Margin: Challenges and Propositions in Facing Social Inequalities of Childhoods in a Pandemic,” funded by CAPES, and as a primary education teacher in a peripheral public school, I invited the children to engage with the primary sources so they could also write letters to narrate their realities and impressions of life during the pandemic. The testimony-letters produced by teachers and children from peripheral territories within the context of the Covid-19 pandemic were taken as sources in the weaving of a broader conversation that intersects with the author's research-life-formation experiences. Based on the (auto)biographical narrative approach and the assumptions of interpretive-comprehensive analysis and DNEP, this research understands epistolary writing as an (auto)biographical device of writing-listening, reflexivity, formation, and authorship, highlighting experiences, affects, subjectivities, inequalities, and modes of resistance in everyday school life. The text of the thesis—and its entire structure in form and content—is written narratively through letters, understanding that academic records and works can and should challenge hegemonic and academicist forms of knowledge production. Thus, visibility was given to the faces and audibility to the voices of children and teachers, commonly erased and silenced by the merely numerical statistical data found regarding the pandemic. Narrative research in/of/with everyday life also revealed itself as an approach that favored problematization and reflection on the ethical, methodological, and epistemopolitical dilemmas of research with children. The documentary dimension of the letters, aimed at preserving pandemic memories, and the denunciations-announcements present in the epistles and narratives of the teacher-researcher-narrator and the children, mark this period as a sanitary, social, and political crisis that disproportionately affected lives already threatened and (re)existing.

**Keywords:** narrative (auto)biographical research; pandemic; peripheries; letters; everyday life.

## RÉSUMÉ

Cette thèse trouve son origine dans le quotidien de cette enseignante-narratrice-chercheuse et dans le vécu de la pandémie de Covid-19 au Brésil, en 2020. C'est à travers mon inscription au cours d'extension « Comprendre le monde aujourd'hui : Pandémie et Périphéries », proposé par l'Université Emancipa en partenariat avec l'UERJ et l'USP, que j'ai eu accès aux sources primaires de la recherche : des lettres portant sur la lutte contre la pandémie dans des contextes périphériques. En tant qu'appréciatrice, écrivaine et chercheuse de l'écriture épistolaire, je me suis intéressée aux lettres écrites par les enseignantes et j'ai entrevu le cadre d'une possible investigation motivée par le désir de publiciser ces voix, jusqu'alors non documentées. À partir de l'invitation à intégrer, en tant que boursière, le projet « De l'autre côté de la rive : défis et propositions face aux inégalités sociales des enfances en pandémie », financé par la CAPES, et en tant qu'enseignante de l'éducation de base dans une école publique périphérique, j'ai proposé aux enfants une interlocution avec les sources primaires, afin qu'ils puissent eux aussi écrire des lettres pour narrer leurs réalités et leurs impressions sur le vécu de la pandémie. Les lettres-témoignages produites par les enseignantes et les enfants des territoires périphériques dans le contexte de la Covid-19 ont été prises comme sources dans le tissage d'une conversation plus large qui s'entrecroise avec les expériences de recherche-vie-formation de l'auteure. Se fondant sur l'approche narrative (auto)biographique et sur les présupposés de l'analyse interprétative-compréhensive et de la DNEP, cette recherche comprend l'écriture épistolaire comme un dispositif (alter)biographique d'écriture-écoute, de réflexivité, de formation et d'auctorialité, mettant en évidence les expériences, les affects, les subjectivités, les inégalités et les modes de résistance dans les quotidiens scolaires. Le texte de la thèse, ainsi que toute sa structure dans la forme et le contenu, est écrit de manière narrative par le biais des lettres, entendant que les registres et les travaux académiques peuvent et doivent mettre en tension les formes hégémoniques et academicistes de production de connaissance. Ainsi, la visibilité a été donnée aux visages et l'audibilité aux voix des enfants et des enseignantes, communément effacés et silencieux par les données statistiques, purement numériques, trouvées sur la pandémie. La recherche narrative dans/du/avec le quotidien s'est également révélée être une approche ayant favorisé la problématisation et la réflexion autour des dilemmes éthiques, méthodologiques et épistémopolitiques des recherches avec les enfants. La dimension documentaire des lettres, ayant un caractère de préservation des mémoires de la pandémie, ainsi que les dénonciations-annonces présentes dans les épîtres et dans les récits de l'enseignante-chercheuse-narratrice et des enfants, marquent cette période comme une crise sanitaire, sociale et politique qui a frappé trop lourdement et de manière disproportionnée des vies déjà menacées et (ré)existantes.

**Mots-clés:** recherche narrative (auto)biographique; pandémie; périphéries; lettres; quotidiens.

Notas

preambulares

- Do porquê,

para quê, para

quem e como



## NOTAS PREAMBULARES – DO PORQUÊ, PARA QUÊ, PARA QUEM E COMO

### **É preciso dizer que:**

- Esta é uma pesquisa de uma professora. Uma professora de crianças. Uma pesquisa de uma professora de escola pública. Uma professora de escola pública periférica. Esta é uma pesquisa de uma professora de escola pública periférica que se faz e se (re)faz cotidianamente na relação com as crianças e com as professoras, por isso é uma pesquisa *com* as crianças e *com* as professoras.

### **E por que dizer isso?**

- Porque esta é uma pesquisa narrativa. Uma pesquisa narrativa (auto)biográfica. Uma *pesquisaformação*. Uma *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica. Uma pesquisa na qual a professora é também a pesquisadora, a narradora e autora que busca, através da escrita de si e das histórias de vida, a formação permanente na/da complexidade e inacabamento/incompletude humana (Freire, 1996). Assim, *narrarpesquisarformar(me)* tem sido o meu modo de fazer pesquisa e de viver a vida. Uma pesquisa-vida-formação. A narrativa nunca estará completa, ao contrário, estará sempre em aberto, porque a formação aqui entendida, é existencial (Josso, 2010), e na relação com a vida, em constante porvir.

### **E para quê dizer isso?**

- Depois de vinte anos de docência, tendo passado por diferentes cargos e vivido muitas experiências, me vi, assim como todas as professoras do mundo, diante de um inédito (in)viável: a pandemia de Covid-19. Frente à frente com o desconhecido, éramos todas iniciantes ao nos depararmos com tantas inseguranças, desafios, incertezas, dúvidas e medos. E é este período histórico recente (que já parece esquecido e superado) que mobiliza o desejo inicial por uma pesquisa que foi se fazendo com a vida desde o início de dois mil e vinte, começo da pandemia no Brasil. Também escrevo para dizer que é preciso demarcar essa pandemia como crise sanitária, política e social, especialmente em nossos brasis.

### **E para quem/com quem dizer isso?**

- Dizer, primeiramente, para mim, no exercício de uma reflexividade narrativa (Passeggi, 2021), de modo que o vivido refletido, narrado e escrito possa se configurar como

movimento autoformativo, o qual tenho denominado como (per)formativo. Dizer também *para* e *com* outras professoras, em especial, professoras da educação básica de escolas públicas periféricas, professoras de crianças, mas também professoras de outros públicos e de outros tempos e espaços escolares. Dizer, sobretudo, *com* as crianças, para que suas vozes nos provoquem, nos toquem e, talvez, nos (per)formem.

### **E como dizer tudo isso?**

- Narrativamente, biograficamente e (auto)biograficamente, em forma de cartas e outras escritas narrativas, entendendo que a escrita de cartas também pode se configurar como texto acadêmico, que se propõe a ser mais dialógico, inclusivo, simples sem ser simplista, e não menos rigoroso metodologicamente. Escrever um texto acadêmico no qual forma e conteúdo sejam epistolares é uma forma de provocar-nos a pensar sobre escritas acadêmicas outras (Callai; Ribetto, 2016). Escrever *com*, *para* o outro e para si, sem me deixar acimentar pelos padrões da escrita acadêmica (Linhares, 2016). Cartas como escritas ordinárias/populares (Certeau, 1998) como uma linguagem que nos aproxime das narrativas orais, comumente marginalizadas nesse espaço social de produção de conhecimento, a universidade. Como professora da educação básica, pesquisar *nos/com* os cotidianos não é só uma escolha teorimetodológica com vistas à pesquisa acadêmica e à produção de uma tese, mas uma escolha diária de quem não sabe e não quer pesquisar de outro modo. Escrever uma tese (auto)biográfica é um exercício de *autoria*, uma reflexão-tensão permanente entre o público e o privado na escuta-escrita de si na relação com tantos outros, a qual ousou definir como uma tese (alter)biográfica. A tentativa de colocar-me como *professorapesquisadoranarradoraautora* em primeira pessoa durante toda a escrita poderá causar um certo estranhamento, talvez um excesso de personalidade, com lampejos de “molecagem<sup>2</sup>”, ou uma linguagem coloquial demais para ser considerada acadêmica por alguns acadêmicos, mas essa é uma opção de quem prefere a coloquialidade à colonialidade, de quem busca autorizar-se à autoria.

Ao olhar para trás reconheço que esta pesquisa não nasceu de um projeto previamente delimitado e estático, mas foi sendo alterada e tecida no fluxo da vida, atravessada por experiências pessoais, profissionais e políticas. A pandemia de Covid-19 aparece como marco histórico central, não apenas como contexto, mas como acontecimento que desestabiliza certezas, reconfigura práticas docentes e convoca a escrita como necessidade vital de registro,

---

<sup>2</sup> Molecagem no sentido de brincadeiras, travessuras, peraltagens com as palavras.

conversa, encontro, reflexão e resistência. Nesse sentido, a pesquisa (auto/alter)biográfica se constitui como resposta a um tempo de crise, no qual narrar torna-se também um modo de existir e de compreender o vivido.

Busco assumir uma postura de tensionamento dos modelos hegemônicos de produção de conhecimento, defendendo uma escrita mais sensível, dialógica e acessível, sem abrir mão do rigor. Esse percurso evidencia uma tomada de posição: escrever de outro modo é também produzir ciência de outro modo, assim, a pesquisa narrativa se revela como uma perspectiva decolonial.

Ao adotar a escrita epistolar e as cartas como capítulos, a tese rompe com formatos acadêmicos tradicionais e propõe uma produção de conhecimento mais dialógica, sensível e comprometida com a experiência vivida. Ao escolher as cartas como forma e conteúdo da tese, procuro dialogar, provocar, sensibilizar e afirmar a produção de conhecimento como prática viva, implicada e comprometida com as experiências e vozes que historicamente têm sido silenciadas. Conhecimento que se dá no encontro, conversa, escrita e escuta, de forma coletiva e colaborativamente, tomando o gênero carta como um convite à escrita “conversada”, uma escrita popular.

No decorrer da leitura, o texto escrito transborda em forma e conteúdo e é possível acessar imagens e áudios que compõem a narrativa maior, que é multimodal e mobiliza outros modos de dizer, como nas fotografias que abrem cada carta, nas imagens escolhidas em meus arquivos pessoais ou nas gravações de áudios das crianças, disponibilizados por meio de links, com o objetivo de transformar o ato da leitura em uma experiência sensível, na qual ler é também ver-escutar-sentir.

As cartas que compõem esta tese são aqui apresentadas em suas sínteses:

- Na **Carta-memorial: travessia (per)formativa na/com a pandemia**, inicio situando minha trajetória pessoal, profissional e formativa no contexto da pandemia de Covid-19. Retomo memórias, experiências e processos vividos que me constituem como professora-pesquisadora-narradora, evidenciando o caráter (auto)biográfico da pesquisa e a escrita de si como movimento de formação.

- Na **Carta-prólogo: sobre infâncias periféricas**, procuro contextualizar o campo da pesquisa, trazendo reflexões sobre as condições de vida das crianças em territórios periféricos, destaco as desigualdades intensificadas pela pandemia, mas também as formas de resistência e existência presentes nesses cotidianos, apontando a centralidade dessas infâncias, colocando a periferia no centro das nossas atenções.

- Na **Carta-metodológica: uma pesquisa que vai se fazendo na vida**, apresento os caminhos teorico-metodológicos que orientam o estudo. Defendo uma abordagem narrativa (auto)biográfica e a ideia de *pesquisavidaformação*, compreendendo que a pesquisa se constrói no cotidiano, na relação com as crianças e professoras, e mediada pela escrita de cartas como prática de escuta, reflexão e autoria.

- Na **Carta-apreciação: entre a materialidade e a subjetividade epistolar**, evidencio as cartas produzidas pelas crianças e professoras. Procuo ler, escutar e interpretar essas narrativas detalhadamente, desvelando experiências, afetos, denúncias e modos de resistência que emergem das vivências na pandemia.

- Na **Carta-posfácio: aos que chegaram ao fim da leitura**, retomo o percurso da pesquisa, refletindo sobre os caminhos trilhados, os aprendizados construídos e os sentidos produzidos ao longo da escrita; retomo historicamente os marcos temporais da pesquisa (auto)biográfica nos cenários internacional e nacional. Essa carta se configura como um momento de travessia final — que não encerra, mas reabre sentidos — no qual revisito os caminhos percorridos desde as primeiras inquietações emergidas no contexto da pandemia até a consolidação da tese como escrita narrativa em forma de cartas e como prática de liberdade. A Carta-posfácio também demonstra a consolidação da abordagem narrativa (auto)biográfica como eixo epistemopolítico, a pesquisa deixa de ser apenas sobre as cartas e passa a ser com as cartas, com as crianças, com as professoras — e comigo mesma, enquanto sujeito implicado que experienciou a pandemia e testemunhou as histórias vividas nas margens.

Por fim, na **Carta-perguntas: o que fazemos com tudo isso?**, coloco-me diante dos questionamentos que emergem das narrativas das crianças e da minha experiência cotidiana com elas, problematizo as implicações éticas, políticas e pedagógicas do que foi revelado, entendendo a pesquisa como um chamado à práxis. Hoje vivemos o pós-pandemia e enquanto sobreviventes desse período, quais lições aprendemos, o que temos feito?

Aproveito estas notas preambulares para antecipar alguns possíveis estranhamentos, questionamentos, por parte das(dos) leitores, em especial, os que já têm um percurso dentro do campo de pesquisa narrativa (auto)biográfica.

Assumir a radicalidade da pesquisa narrativa é um desafio grande e um exercício vigilante, que, por vezes, nos escapa, dada a condição histórica existencial de quem aprendeu que fazer pesquisa requer que se tenha dados, sujeitos, análises, resultados aplicáveis. Difícil é desconstruir conceitos estabelecidos e tantas vezes reproduzidos. Nessa tentativa de propor uma pesquisa outra, uma escrita outra, as escolhas semânticas podem nos trair, e comumente o fazem, o que entendo como um movimento permanente de investigação, indagação,

problematização e reflexão. Como exemplo, trago as palavras *dados* e *análise*, presentes neste texto, palavras as quais mantenho como marcas dessa (des)construção a qual vamos nos propondo sem estarmos prontas(os). A palavra *dados* é usada por mim em diferentes contextos, seja quando me refiro a dados estatísticos da pandemia, como sinônimo de informações, ou mesmo ao mencionar o objeto carta e, nesse caso, ainda me equivoque ao usá-la como sinônimo de “fontes” da pesquisa. Fontes e não dados, nesse caso. Marcas de uma pesquisadora narrativa em construção.

A *análise*, no sentido aqui colocado, não é a do significado geral, de decomposição, divisão, separação das partes para a compreensão do todo, mas no sentido de olhar detidamente para as fontes, buscando compreender as subjetividades, as marcas de autoria, as regularidades que integram a construção de sentidos a partir de uma leitura que é também conversa e escuta.

O mesmo ocorreu com a palavra *relato*, a qual uso ao longo do texto. Isso pode causar uma certa sensação de incoerência, ao adotá-la em uma pesquisa que é radicalmente narrativa, já que, segundo o dicionário, é o ato de relatar um fato ocorrido. Sabemos que toda narrativa é uma “arte de dizer”, como ensina Certeau, uma “operação mimética”, para Ricoeur, uma refiguração da experiência vivida na busca por sentidos e construção de identidade narrativa, portanto, ao utilizar relato, assim como Suárez e Delory, o faço considerando-o não como reconstituição dos fatos de forma linear no tempo e espaço, mas na relação com a experiência vivida, “relatos de experiência”, relatar/narrar como ato de biografização. Nessa construção de sentido e não apenas com significação literal das palavras, tomo relato e narrativa como sinônimos, entendendo que relato, no contexto narrativo (auto)biográfico, está sempre na relação com a experiência e com a subjetividade de quem narra e de quem escuta, na reconfiguração e não reconstituição dos fatos.

É comum, na escrita das pesquisas acadêmicas, resgatar já desde o primeiro “capítulo” a escolha pela abordagem, bem como um breve ou denso resgate histórico da mesma com o objetivo de situar leitoras(es), porém, no caso desta pesquisa, a abordagem narrativa de pesquisa (auto)biográfica vai se revelando implicitamente ao longo da escrita das cartas, em cada escolha teoricometodológica e movimentos de diálogo, ficando mais evidente apenas a partir da Cartaposfácio, já encaminhando para as reflexões finais com o objetivo de relacioná-la (a abordagem) ao meu percurso (per)formativo, na relação com os estudos e produções do/no campo das narrativas e do biográfico, das histórias de vida e da formação, assumindo o fluxo de escrita da tese em um movimento muito pessoal de ires e vires sem necessariamente assumir uma escrita linear de começos, meios e fins, assim como é a vida cotidiana, com essa aparente previsibilidade.

Ao final, compreendo a pesquisa como processo formativo contínuo, que transforma não apenas quem é investigado, mas, principalmente, quem investiga, natureza da pesquisaformação. A escrita da tese, nesse sentido, não representa um ponto de chegada, mas um momento de síntese provisória e heterogênea de um percurso maior, que permanece em aberto. A Carta-posfácio, portanto, reafirma a pesquisa (auto)biográfica como prática de liberdade, de autoria e de compromisso com a visibilização de vozes e experiências historicamente silenciadas.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Meia preta, chinelo amarelo.....	31
Figura 2 - O sol cintila sobre mim.....	31
Figura 3 - Tríplice reflexividade: narrativa, memória e experiência.....	34
Figura 4 - Carta ao (des)presidente.....	39
Figura 5 - Sopa: uma narrativa da pandemia.....	45
Figura 6 - Entre caixas e janelas virtuais: a reinvenção da vida.....	47
Figura 7 - Retrato de uma professora na pandemia (como os estudantes me veem) .....	55
Figura 8 - Juliana menina.....	56
Figura 9 - Apresentação do projeto às crianças.....	74
Figura 10 - Planejamento dos encontros.....	77
Figura 11 - Visita da Carteira.....	78
Figura 12 - Baú de memórias.....	79
Figura 13 - Orientações para a leitura das cartas.....	80
Figura 14 - Carta de Emillyne à Professora Mônica.....	105
Figura 15 - Cartas de Maria Luiza à Professora Vera.....	106
Figura 16 - Carta de Rhadassa à Professora Jessica.....	108
Figura 17 - Carta de Phellipe Ryan à Professora GPA.....	109
Figura 18 - Carta de Manuela à Professora Natália.....	111
Figura 19 - Carta de DN à Professora Marinalva.....	112
Figura 20 - Carta de José Carlos à Professora Diva.....	113
Figura 21 - Carta de Raul à Professora Martina.....	114
Figura 22 - Carta de Jhonathan à Professora Glaucia.....	115
Figura 23 - Cartas de Giovanna à Professora Cláudia.....	117
Figura 24 - Cartas de Jakelline à Professora Adélia.....	119
Figura 25 - Carta de S à Professora Tereza.....	120
Figura 26 - Carta de Lavinya à Professora Maura.....	121
Figura 27 - Carta de JVRT à Professora Maura.....	122
Figura 28 - Carta de DV à Professora Maria.....	123
Figura 29 - Carta de Vitor à Professora Iara.....	124
Figura 30 - Vitor e sua bateria rústica.....	125
Figura 31 - Carta de Cley à Professora Alice.....	126







Figura 32 - Carta de Cícero à Professora Rosane.....	128
Figura 33 - Cartas de Felipe à Professora Joana.....	129
Figura 34 - Carta de Kaio à Professora Edith.....	130
Figura 35 - Dados gerais das professoras.....	143
Figura 36 - Carta (Trabalho final de uma disciplina) .....	194
Figura 37 - Fachada da EMEF-EJA Edson Luís de Lima Souto.....	207
Figura 38 - O bilhete do “ladrão” de plantas.....	210
Figura 39 - Conhecendo os territórios do bairro onde fica a Escola.....	211
Figura 40 - Cenas da primeira roda de objetos de memória.....	213
Figura 41 - Construção e exposição da “Favelinha” .....	215
Figura 42 - Cartas ao Quebradinha.....	216
Figura 43 - Capa do livro Territórios da Edson de A a Z.....	217

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ANPEd</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>BH</b>	Belo Horizonte
<b>BIOgraph</b>	Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CDHU</b>	Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano
<b>CIPA</b>	Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica
<b>CLT</b>	Consolidação das Leis Trabalhistas
<b>CMSP</b>	Centro de Mídias da Educação de São Paulo
<b>CNH</b>	Carteira Nacional de Habilitação
<b>CNJ</b>	Conselho Nacional de Justiça
<b>CRAS</b>	Centro de Referência de Assistência Social
<b>DNEP</b>	Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas
<b>DP</b>	Distrito Policial
<b>DOLM</b>	Do outro lado da margem
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>ECT</b>	Empresa de Correios e Telégrafos
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>EPI</b>	Equipamento de Proteção Individual
<b>EVA</b>	Etileno Vinil Acetato
<b>ES</b>	Espírito Santo
<b>FAPESP</b>	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
<b>FIOCRUZ</b>	Fundação Oswaldo Cruz
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>EE</b>	Escola Estadual
<b>EMEF</b>	Escola Municipal de Ensino Fundamental
<b>EMEI</b>	Escola Municipal de Educação Infantil
<b>FE/UNICAMP</b>	Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas
<b>FFP/UERJ</b>	Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
<b>GEPEC</b>	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada
<b>GTs</b>	Grupos de Trabalho
<b>IPEA</b>	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

<b>MST</b>	Movimento dos Trabalhadores sem Terra
<b>MTST</b>	Movimento dos Trabalhadores Sem Teto
<b>NEPEN</b>	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>PEB I</b>	Professor de Educação Básica
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
<b>PP</b>	Projeto Pedagógico
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PPGED</b>	Programa de Pós Graduação em Educação
<b>PS</b>	Pronto-socorro
<b>RJ</b>	Rio de Janeiro
<b>RS</b>	Rio Grande do Sul
<b>SP</b>	São Paulo
<b>TALE</b>	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
<b>TCI</b>	Tecnologias de Comunicação e Informação
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UERJ</b>	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
<b>UFCG</b>	Universidade Federal de Campina Grande
<b>UFS</b>	Universidade Federal de Sergipe
<b>UFSCar</b>	Universidade Federal de São Carlos
<b>UFSCar-So</b>	Universidade Federal de São Carlos de Sorocaba
<b>UNICAMP</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância
<b>UniEmancipa</b>	Universidade Emancipa
<b>UNIPAMPA</b>	Universidade Federal do Pampa
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

 CARTA-MEMORIAL: TRAVESSIA (PER)FORMATIVA NA/COM A PANDEMIA .....	26
 CARTA-PRÓLOGO: SOBRE INFÂNCIAS PERIFÉRICAS.....	51
 CARTA-METODOLÓGICA: UMA PESQUISA QUE VAI SE FAZENDO NA VIDA, COTIDIANAMENTE E COM ATRAVESSAMENTOS (AUTO)BIOGRÁFICOS .....	62
Cartas chegam daqui e de lá: indícios, impressões e afirmações.....	65
Das escolhas teoricometodológicas que vou esboçando e da natureza da pesquisaformação com as crianças .....	69
 CARTA-APRECIÇÃO: ENTRE A MATERIALIDADE E A SUBJETIVIDADE EPISTOLAR – LER COM OLHOS DE VER O QUE NARRAM AS CRIANÇAS .....	97
É preciso ouvir os objetos e escutar o que nos pedem - uma análise interpretativa-compreensiva em quatro tempos .....	97
Primeiro sussurro: leia-me logo! .....	98
Segundo sussurro: organize tudo e leia-me mais uma vez.....	99
Terceiro sussurro: escreva sobre o que você leu .....	103
Quarto sussurro: escreva para quem você leu .....	131
“Não há quem goste de ser número, gente merece existir em prosa”.....	138
O si mesmo como/com outro(as) e a escrita epistolar como prática de liberdade.....	141
 CARTA-POSFÁCIO: AOS QUE CHEGARAM AO FIM DA LEITURA DESSA PESQUISAVIDAFORMAÇÃO NARRATIVA (ALTER)BIOGRÁFICA .....	185
 CARTA-PERGUNTAS: E O QUE FAZEMOS OU FAÇO COM TUDO ISSO QUE EU NÃO SABIA E QUE AGORA SEI PORQUE AS CRIANÇAS NARRARAM E ESCREVERAM? .....	202
REFERÊNCIAS.....	221
APÊNDICES .....	229
Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	217
Apêndice 2 - Quadro pesquisa pós qualificação.....	221
Apêndice 3 - Carta à Banca Examinadora.....	231
ANEXOS .....	246
Anexo 1 - Carta de autorização da pesquisa.....	234
Anexo 2 - Parecer Consubstanciado do CEP.....	235

Carta-memorial  
Marianela Saldivia  
Marianela Saldivia  
Marianela Saldivia

Desde sempre tivemos que nos a uma família pequena  
vivemos a trajetória de muitos filhos, os filhos prós e  
críticos de opiniões públicas para mostrar os valores de  
relações ético-morais foi importante. E também houve a  
tentativa de mudar de outra casa por ser um local de trabalho e  
vulnerável do tráfico e acesso de casa, estava tentando se mudar  
de um lugar pela perda de um filho de 16 anos, um acidente de  
hospital do câncer que um ano antes tinha de se mudar de casa  
levar um livro ficando psicólogo, por ter 13 anos e de muito  
desde a primeira semana de isolamento social fiquei em casa 10,  
recebendo um apoio de meu 2 filhos, mesmo tendo que trabalhar  
voluntário para uma ONG, com orientações de profissionais de ONG, a  
serviço social orientando e encaminhando os processos de ONG, a  
agora coisa de 4 semanas a acompanhando os processos de ONG, a  
começa a passar mal vai para o hospital e lá fica por uma semana  
COVID-19 ao fazer mais como detecta de câncer em 2009, 2013  
também no INCA do Rio, mas diante da grande dificuldade de  
enfermeiros, enfermeiros, 13 meses de isolamento social, a saúde  
consegue força para voluntariar em atendimento e saúde em  
Movimentos Sociais, em todos os fins das forças, coletivas.

S. L.



*Carta-memorial:  
travessia  
(per)formativa  
na/com a  
pandemia*





## CARTA-MEMORIAL: TRAVESSIA (PER)FORMATIVA NA/COM A PANDEMIA

Às leitoras e possíveis leitores,

*A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra (Saramago, 1997, p. 476).*

Escolho começar a presente tese escrevendo esta carta, que cumpre a finalidade de ser uma carta-memorial de formação, ou um recorte dele, no qual pretendo alinhar alguns escritos e tecer junto deles reflexões acerca de eventos ocorridos durante o período da pandemia da Covid-19 em minha vida-formação. Parte deste memorial foi escrito como capítulo do livro “Caminhos de pesquisaformação: abordagens narrativas (auto)biográficas”<sup>3</sup>, no ano de 2023, enredado a outras narrativas e poemas que com esse foram conversando. Por ser eu uma escrevedora de cartas, haverá outras cartas dentro desta carta; aviso que a escrita epistolar é, para mim, um modo de dizer-ser.

Escrevi um memorial de formação pela primeira vez em 2018, em uma das disciplinas do Mestrado Profissional em Educação Escolar, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pela segunda vez, na ocasião de escrita de um capítulo do livro: “Memoriais, pesquisaformação e modos outros de escrita acadêmica”. Assim, este que aqui apresento é o meu terceiro memorial, para ser mais precisa.

A princípio, acreditava ser praticamente impossível, ou tarefa muito difícil, escrever várias versões de mim, memoriais diversos: a escrita (auto)biográfica, as escolhas do que e como narrar, o mergulho na história de si, as memórias emergentes, a publicização. todo o processo parecia-me concluído e desnecessário de ser retomado. Mas *escrita é escolha* e ao escolher o que narrar, sempre haverá os não ditos, o que ficou de fora e os acontecimentos posteriores, já que o tempo é essa roda retro e prospectiva dos acontecimentos. Assim, sempre podemos contar mais uma história e, como aponta Krenak (2019), quem sabe, adiar o fim do mundo, ao menos, do nosso mundo.

Nessa roda do tempo e para essa versão de memorial escolhi narrar as transformações advindas desse momento da pandemia na minha vida, onde, diante de acontecimentos

---

<sup>3</sup> BRAGANÇA, I. F. S.; SERRA NETO, I. Z.; MOTTA, T. C. (org.). **Caminhos de pesquisaformação: abordagens narrativas e (auto)biográficas**. [São Carlos]: [Pedro e João] [2023].

biográficos e situações-limite, descubro oportunidades de produção de inéditos viáveis, na fronteira entre o ser e o ser-mais (Freire, 2021b, p. 75).

Em fevereiro de 2020, no mês da defesa da minha dissertação, um misto de tensão, alívio, alegria pela conclusão do curso, além de um forte desejo de continuidade da pesquisa, já que o fim de uma viagem é apenas o começo de outra, tomava conta de mim; quase que ao mesmo tempo, chegaram os primeiros rumores da pandemia no Brasil, após o carnaval. Um mês depois, estávamos todos em casa, seguindo orientações de isolamento e distanciamento social, as aulas foram suspensas, escolas fechadas, máscaras, insegurança, medo, pandemia-pandemônio<sup>4</sup>...

Já às vésperas da defesa, minha orientadora, Professora Inês Ferreira de Souza Bragança, disse que a dissertação era um memorial que havia transbordado e é assim que compreendo a escrita narrativa (auto)biográfica, uma escrita encharcada de vida que transborda o dito e o escrito que tentamos capturar por meio da escrita ou da narrativa oral.

Cursar o mestrado em universidade pública – para mim, que tinha cursado faculdade privada, já aos vinte e seis anos – e realizar uma *pesquisaformação* através da abordagem narrativa (auto)biográfica, possibilitou-me um mergulho na minha história de vida, um exercício de reflexividade e autoria, onde escrever-narrar-pesquisar significou, também, descobrir-me, (re)conhecer-me e (re)inventar-me como mulher-mãe-professora-pesquisadora-narradora<sup>5</sup>.

Parte dessa (re)invenção de mim se revela em fragmentos desta carta, a qual escrevi aos colegas do Grupo de Pesquisa Polifonia<sup>6</sup>, em meados de junho de 2020, logo após receber o diploma de mestra em Educação Escolar pela Unicamp:

---

<sup>4</sup> John Milton, em *Paraíso Perdido* (1956), usa o termo Pandemônio ao final do Canto I:

“Lá foi arremessado de cabeça  
Com todo o bando seu, fértil de indústrias,  
Para erguer torres no profundo inferno.  
Os arautos alígeros no entanto,  
Cumprindo as ordens do infernal monarca,  
Ao som pregoam de canoras tubas,  
E em préstito pomposo, um grão conselho  
Que logo deve em Pandemônio unir-se,  
Paços imensos do tirano do Orco.”

No Brasil, o termo passou a ser usado para representar a intersecção social e política que se somou à crise sanitária durante o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro e sua necropolítica (Mbembe, 2018).

<sup>5</sup> O hífen aqui usado não cumpre a função de um sinal de separação, mas um conector gráfico que representa as minhas dimensões *peçoaisprofissionais*.

<sup>6</sup> Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação*, o Polifonia reúne professores/as-pesquisadores/as da universidade e da escola básica, estudantes de graduação e pós-graduação, em um diálogo entre a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) e as escolas.



Jarinu, 13 de junho de 2020.

Queridas e querido,

*Acabei de terminar o jantar. Às vezes o Matheus me pede uns pratos inusitados e me coloco a criar na cozinha... hoje foi alho-poró cozido na panela de pressão e temperado com molho vinagrete e mostarda. Adoro cozinhar, mas tenho uma dificuldade enorme para seguir integralmente as receitas, adapto, acrescento, diminuo, altero e, geralmente, fica bom! Cozinhar pra mim se aproxima muito ao movimento da escrita; cozinhar, assim como escrever, pressupõe o outro, a partilha, o tempo que se dedica, o processo manual e artesanal de preparar, esperar, degustar... [...]*

*Os grupos que escolhemos fazer parte são essenciais nesse processo de constituição identitária que tanto tematizamos em nossas narrativas e sentir-ser parte desse grupo plural nos modos de ser e fazer, mas tão semelhante em princípios e valores humanos, é sentir-se inteira e, ao mesmo tempo, parte. [...]*

*Os dias têm sido bem difíceis desde o dia da minha defesa, em fevereiro deste ano. Lili comparou esse processo de finalização às dores do parto e embora eu me sinta mais de luto do que a comemorar um nascimento, lembro que cheguei em casa naquele dia e só queria dormir, me sentia leve-pesada, aliviada-exausta, com uma alegria triste, mistura confusa de sentimentos.*

*Tinha acabado o mestrado e agora eu teria que encarar as preocupações adiadas, porque no fundo sabia que não daria conta de tudo junto ao mesmo tempo. Ainda não consegui comemorar a defesa, nem o diploma de mestra recém-chegado.*

*Na última semana de abril, decidi que não dava mais para permanecer em uma relação que tanto me machucava e fazia sofrer, mantida por 27 anos, acreditando no porvir, que não veio. O diploma chegou por e-mail quase junto com os documentos do divórcio e era como se eu não pudesse comemorar um nascimento junto ao luto; olhei o diploma, sentada na cadeira, e não senti nada, o coração não disparou, não chorei, não sorri, não agradei, nem mesmo mentalmente, não vibrei, não postei no grupo polifônico, não publiquei no Face. Chegou em 12/05 e, nesse mesmo dia, os jornais publicavam o nosso primeiro recorde de mortos pela Covid-19: 881 pessoas nas últimas 24 horas, além de ter recebido o comunicado que a diretora de onde eu trabalho teria voltado atrás em sua decisão e estava obrigando as professoras contratadas a irem trabalhar presencialmente, fora as outras que decidiram ir porque acreditavam que o trabalho rende melhor quando estão na instituição, que o vírus era só uma gripezinha, quem trabalha em casa faz corpo mole e que o despresidente tem razão. Comemorar o quê? Simplesmente não consigo!*

*O fato é que o mestrado profissional, tudo o que escrevi, os lugares que estive, as pessoas que conheci, tudo o que vi-ouvi-senti, tem uma relação muito direta com esse meu, vou chamar de renascimento, desse processo de descobrir um mundo desconhecido e me ver como um sujeito atuante nele, como mulher, mãe, cidadã, professora, pesquisadora.*

*A vocês que estão no meio dessa caminhada, aviso que cursar o mestrado na Unicamp, ser orientada pela Inês Bragança, estar no grupo Polifonia, é uma experiência transformadora, (per)formativa e emancipadora!*

*Sei que, em um momento próximo, vou conseguir comemorar a chegada ao fim dessa etapa e, até lá, teremos somado outros motivos individuaiscoletivos para comemarmos juntos, como o fim da pandemia. [...]*

*Abraços mais fortes agora pra vocês, com gratidão e muito carinho, viu?*

Professora Juliana Vieira

A escrita narrativa (auto)biográfica a partir da experiência refletida em uma *pesquisaformação*, o compartilhamento das narrativas e a publicização da dissertação representaram um partejamento de mim para mim e para o mundo, em especial, durante a escrita de um dos capítulos que dei como título: *Sobre mulheres e esperanças, fragmentos da experiência de ser neta, filha e irmã*, capítulo esse onde narro as memórias das mulheres que me (per)formaram: minhas avós, mãe e irmã.

O meu encontro com essas quatro mulheres na/com/pela escrita das nossas memórias, revelou um movimento (auto)formativo, em que o entrecruzamento de suas histórias de vida desvelava, sob minhas lentes, a força das mulheres, da nossa ancestralidade e a minha própria força, ao mesmo tempo que me convocava a superar dilemas e dificuldades que perpassavam nossos *espaçotempos*.

Posso afirmar que pesquisar a partir da abordagem narrativa (auto)biográfica foi como fazer-me ao mesmo tempo: barro e oleira (Benjamin, 1987, p. 205), mergulhando na experiência para narrá-la, moldá-la com minhas digitais, formando-me e transformando-me. Como bem coloca Bragança (2012, p. 18), a aprendizagem experiencial na abordagem (auto)biográfica implica: o conhecimento sobre si; o conhecimento sobre seu fazer e a reflexão crítica sobre suas concepções, promovendo uma atitude filosófica frente à vida.

Trago o contexto da defesa do mestrado atrelado ao início da pandemia porque foi exatamente nesse período que emergiu o desejo de dar continuidade aos estudos, à formação acadêmica e ao doutorado.

Estar em casa me possibilitou dedicação às leituras e participação nos inúmeros eventos virtuais que passaram a acontecer: foram reuniões de grupo de pesquisa, palestras, aulas, musicais, apresentações e cursos, um universo digital que se ampliava como nunca visto antes, dos quais buscava participar — tantos quantos conseguisse —, talvez uma forma de me embriagar de informações e conhecimentos que ocupasse todo o meu tempo.

As consequências emocionais do fim do meu relacionamento de vinte e sete anos, que se concretizou definitivamente em maio de 2020, fez com que eu buscasse focar o meu olhar e as minhas intenções em algo que me trouxesse prazer, no caso, os estudos e, assim, já comecei a vislumbrar projetos para me inscrever nos processos seletivos de doutorado que abririam no início do segundo semestre do mesmo ano.

Passado todo esse tempo, com um olhar mais crítico, percebo que estudar sempre foi um ponto de fuga para mim, porque ali, no papel encarnado de estudante, é que me sentia-sinto desafiada e realizada, aprender era-é a minha maior liberdade; a leitura, a escrita e as relações são constituintes do meu modo de ser-estar no mundo. Ser um ser aprendente e, por isso,

inacabado, me coloca no permanente exercício reflexivo e responsivo diante da vida. Na docência não é diferente, costume me intitular professora (re)iniciante, a cada ano, nesses já passados vinte anos.

Em julho do mesmo ano, meu filho, meu único filho, de 22 anos, foi testado positivo para a Covid, mesmo sem sair de casa. Devido à pandemia e à suspensão das aulas presenciais nas universidades, ele voltou a morar em nossa casa. O pai não parou de trabalhar, não tomava as medidas básicas sanitárias necessárias e, assim, muito provavelmente, de forma assintomática, levou o vírus para dentro de casa. A insegurança e o medo eram grandes diante da gravidade que era anunciada a todo momento pelas mídias, as informações eram difusas e eu tinha medo do que poderia acontecer a ele e a nós.

Felizmente, por ter uma boa saúde e ser jovem, o tratamento ocorreu em casa. E a experiência, mais uma vez, convocou-me à escrita, desta vez, de uma narrativa do vivido, do vivido-refletido, uma pausa para registrar o atravessamento da/naqueles dias. A escrita, desde a adolescência, me acompanha e me constitui. Acredito que escrever é meu modo de dizer, então, quando algum sentimento em mim aflora de modo mais intenso, é à escrita que recorro. E não foi diferente dessa vez:



*Calça azul, blusa cinza, meia preta e chinelo de dedo amarelo, com roupa de quarentena invernal, pra lá e pra cá a manhã inteira, café, conversa matinal com a ex-professora, louça lavada, desinfetada, ração servida, água trocada, fogão limpo, roupa pendurada, lixo recolhido, álcool borrifado, poeira tirada, ligações realizadas, meias palavras trocadas, escritas-faladas, mais roupa lavada, pendurada, mamão colhido do pé, água nos vasinhos, terra preta espalhada, succulenta replantada, pimenta arrancada.*

*Filho acorda, pede água por mensagem, torro o pão, esquento o leite, tudo na bandeja, escada, balcão, saio, ele pega, já é hora do almoço, aqueço o macarrão de ontem, garfo girando no prato, queria mais parmesão, deixo para ele, suco de laranja, remédio 1 e 2. Me estico na cama, na manta, ainda sinto as gotas de álcool encostando no rosto, live da Idália, com Nana e Ana, quantas questões, reflexões, sensibilidades, esperança, Freire, Bakhtin, Benjamin, Manoel de Barros, Brasil-Portugal, sonho de futuro próximo, venta muito, levanto, fecho a janela, tem sol quente lá fora. Volto para a cama, para a live-conversa e tudo faz tanto sentido, se passaram quase duas horas, poderiam ser mais duas. Acaba a bateria, deixo o final para depois, abro a janela-porta, sento no chão, costas no vidro, sol na cara, tá quente, mas eu gosto, me pego falando com o sol em pensamento — não sai daí, fica mais, me esquenta —, acho que ele ouve, aquece mais, a pele branca coça e queima, tiro os óculos, mas também venta, vento que uiva e arranca algumas peças do varal, vejo aquilo do alto, em outros tempos desceria correndo para apanhar antes que sujassem, não vou, não agora.*

Figura 1 - Meia preta, chinelo amarelo



Fonte: a autora, 2020.

*A máquina também parou de fazer barulho, mais roupa para pendurar, em outros tempos, já iria, mas agora não, o vento para, o sol cintila, queima mais, tiro a blusa, na varanda, de sutiã, confiro, pele vermelha, algumas sardas e estrias, olho em volta, sem óculos, acho mesmo que ninguém me vê, se vê, também não importa, em outros tempos importaria, calça azul, meia preta, chinelo amarelo, sutiã branco, a pele que queima, calmaria.*

Figura 2 - O sol cintila sobre mim



Fonte: a autora, 2020.

*Celular carregando, palavras ressoando, amorosidade, outros, experiência, horizonte, vinte por cento, palavras-outras também ressoam, vírus, isolamento, cansaço, culpas, culpados, filho, quarto, água, suco, prato, e-mails enviados, respondidos, confirmados.*

*Coloco os óculos, lá embaixo vejo mais roupas no chão, entro, coloco a blusa cinza por cima do sutiã branco, com a calça azul, a meia preta e o chinelo amarelo, olho no espelho, me-te vejo, 50%, celular vibra, é o filho, mãe pode trazer meu almoço? Sim, macarrão de ontem, tá bom, tô com fome, escada, micro-ondas, comida, suco, água, sobremesa, bandeja, escada, balcão.*

*Sim, momento inédito, o meio do caminho, inspirada por Nana nas palavras de outro: olho para trás certa de que não dá para retroceder, para frente, tentando não me apavorar, mas o olhar para o lado conforta, porque não estamos sós e somos muitos.*

Em tempos de pandemia, os encontros virtuais se multiplicaram e, em um desses encontros por tela, em uma página chamada Casa dos Bárbaros, as palavras dos participantes, mas especialmente da Professora Idália de Sá Chaves, permaneceram ecoando, ainda que oniricamente, durante um cochilo. O corpo já mostrava sinais de exaustão... e ao acordar, registrei a reflexão para, quem sabe, retomar posteriormente.

Estranho foi dormir e sonhar com uma tese a ser desenvolvida:

Eu entrava em uma sala que tinha três espelhos, os espelhos formavam um triângulo. Eu estava no meio e, assim, refletida nos três.

Enquanto olhava os espelhos, pensava na fala da Professora Idália, recém ouvida numa live que assisti nesta manhã, entre pijama, cobertores, banheiro, vassoura, balde, rodo e uma pausa na faxina... Lembrando Santo Agostinho, ela discorreu acerca das dimensões do tempo e as definiu, se não me falham as anotações, como: presente do passado, passado do presente, presente do futuro.

No sonho, ao olhar para os três espelhos, lembrei da história de Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll. Recordei que foi o meu primeiro livro lido na infância e que ganhei de uma professora, a Dona Rosa, como premiação por ter vencido a competição de tabuada na turma da quarta série.

Ainda no sonho, relatei a definição de tempo de Agostinho com a palavra memória, e o quanto a nossa memória nos permite viajar nos tempos, transgredi-los, reinventá-los, mais ou menos como Alice. E então, pareceu-me verdade que memória e imaginação são faces da mesma moeda, como também disse a Professora Idália, na live de hoje cedo.

Também sonhando ao longo do cochilo rápido depois do almoço, pensei nas pessoas que são acometidas pelo Alzheimer e que quando vamos perdendo a nossa memória, nos perdemos também no tempo e, de algum modo, morremos. Assim, trabalhar com a memória é um modo de alimentar a vida?

Pensei tudo no sonho e, ao abrir os olhos, me apressei a escrever o que talvez a minha memória não desse conta de guardar.

E enquanto escrevia, refletia, ainda:

- A memória regula a nossa percepção do/s tempo/s?
- As dimensões do/s tempo/s regulam a memória?
- Na tríade do tempo (passado, presente e futuro) e nas memórias que guardamos de nós... quem fomos, quem somos, quem podemos vir a ser?

Muito ainda a pensar com/sobre toda essa simbologia.

Eis que a Professora Idália, lá de Portugal, lê essa minha postagem na rede social e responde:

Querida Ju 

*Que bom que uma tão curta e inesperada reflexão partilhada online com os também queridos amigos da Casa dos Bárbaros tenha desencadeado esta miríade de caminhos, dúvidas e possibilidades investigativas! Também eu estava deliciada com as propostas antes referidas na live pelos colegas Rosaura Soligo e Claudemir, sobretudo na questão das narrativas enquanto guardiãs da memória individual/coletiva e, como tal, enquanto património imaterial de especial valor e significado na determinação dos sentidos para a vida e nas visões de mundo que, com elas, se vão constituindo.*

*E também com a questão do cuidado, que é urgente ter com o uso das palavras ditas, escritas, guardadas ou simplesmente poupadas, porque são elas que dão corpo e presença à narrativa e, por vezes, basta mudar uma letra, um tom de voz, uma retórica ou um silencioso tempo de escuta/não escuta para que os destinos se enviesem (para o melhor e para o pior) relativamente à ideia de bem comum e solidário humanismo que atravessa as gentes de bem-querer. Para essa decisão e para esse cuidado, relembrei Santo Agostinho (cf. Octavi Fulat), quando propõe a perspetiva da tri-temporalidade, referindo o presente das coisas passadas, o presente das coisas presentes e o presente das coisas futuras. O que me seduziu, então, mais de duas décadas atrás, foi a compreensão de que esta "aparente" impossibilidade, afinal, é possível de concretizar todos os dias, por todos... Vimos, enquanto pessoas singulares e enquanto humanidade, apetrechados com os "instrumentos" necessários: o exercício sábio, crítico e inteligente da memória associado ao exercício ousado, transformador e ético da imaginação. O elogio do pensar.*

*Abraços, amiga, e obrigada pelo que acrescenta aos caminhos bárbaros que ali generosamente se vão esboçando...*

*Abraço.*

Mas... trazer um sonho para a tese? É prudente, tem cabimento? O sonho também é expressão do cotidiano, face da imaginação, da ficção, de realidades e experiências vividas, sonho é também narrativa e encontro de tempos *passadospresentes* e, por que não, futuros? É importante estarmos abertos aos sonhos, assim como o leito do rio recebe as águas, reitera Krenak (1989, n.p.), afirmando que o sonho é uma instituição, sonho e dia a dia não se dissociam: “O sonho é o instante em que nós estamos conversando e ouvindo os nossos motivos,

os nossos sábios, que não transitam aqui nesta realidade. E um instante de conhecimento que não coexiste com este tempo aqui”. Sendo o sonho conversa e escuta, narrá-lo, escrever e compartilhar sobre ele, é viver esse tempo oposto ao tempo que nos impõe o sistema capitalista. Narrar a vida é narrar nossas múltiplas experiências, incluindo as oníricas.

O espelho de Alice, o espelho triangular do meu sonho, visto e lido hoje, parece-me que representa a tríplice reflexividade que surge da interdependência entre narrativa, memória e experiência. Pensando nessa tríade e na *pesquisaformação*, procurei representar esse pensamento do que tenho aprendido em nossas leituras, conversas e reflexões nos diferentes espaços coletivos de formação docente:

Figura 3 - Tríplice reflexividade: narrativa, memória e experiência



Fonte: a autora, 2025.

Estudos que emergem da/s experiência/s, que buscam sentidos nas memórias do passado-presente-futuro, registradas textualmente e narrativamente (no meu caso, a partir de cartas) e que vão se fazendo pesquisa, que por ser formação, são constituintes dos processos identitários e dos percursos de autoria dos sujeitos que alteram suas ações pela e na reflexividade de suas práticas e relações.

A experiência, entendida como a própria ação, é mobilizada pelas memórias (e por que não, pela imaginação?), que, narradas textualmente em nossos movimentos de *pesquisaformação*, favorecem a construção e reconhecimento dos nossos processos identitários e caminhos de autoria.

A escrita narrativa (auto)biográfica em suas dimensões criadora, mobilizadora e emancipadora vai revelando o movimento de transform-ação potencializado no período da pandemia, quando, acredito, estivemos frente a frente com os nossos dilemas existenciais.

Foi também durante a pandemia que, em maio de 2020, me inscrevi em um curso de extensão da Universidade Emancipa (UniEmancipa) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), aberto ao público em geral e de oferta nacional, mas com chamada mais direcionada a educadores populares, professores e estudantes de escolas públicas e ativistas. Houve inscritos de todo o Brasil e alguns integrantes de outros países. No total, foram nove encontros, com uma carga horária de 18 h, com a proposta de receber convidados, especialistas e ativistas para discutir os impactos e as possíveis saídas da crise provocada pela pandemia, a partir da experiência periférica. Sobre ser aluna deste curso, falarei mais adiante. Mas foi aí, em meio à pandemia, tendo recém concluído o mestrado, imersa nas aulas desse curso, que o projeto de doutorado foi idealizado.

Ao tomar contato com as cartas que os participantes deste curso enviavam a respeito de como estavam enfrentando a pandemia é que me senti convocada a tematizar, investigar, problematizar e refletir com as narrativas do vivido naquele momento histórico. Narrativas que hoje são memórias da experiência, contadas, escritas e inscritas — do mundo do texto para o texto da vida.

A leitura-escuta das cartas durante o período do curso entrava pelos meus ouvidos e poros, como se as vozes daquelas mulheres, daquelas mulheres professoras, fossem, de algum modo, também a minha voz. Ninguém saiu ileso dessa pandemia.

A cada leitura, sentia-me atravessada como mulher, como mãe e como professora. Sentia-me convocada como pesquisadora a documentar e publicizar essas escritas com o compromisso de visibilizar o vivido entre as paredes do privado, exposto por elas.

O vivido por elas, era, em parte, vivido por mim, dentro das minhas quatro paredes. Ao ler-escutar-sentir as cartas, sentimentos como revolta, indignação, coragem, solidariedade, esperança, medo, angústia, tristeza, incerteza, se misturavam e me afetavam profundamente, provocando, ainda que eu não percebesse naquele dado momento, mudanças estruturais na minha vida pessoal-profissional. A escrita íntima e confessional era, agora, um documento social e político de denúncia que estava em minhas mãos. O vivido e narrado por elas era, assim, em alguma medida, vivido e calado por mim e por tantas de nós.

Em minha casa, a pandemia se concretizou de três formas assustadoras: na convivência com um companheiro negacionista, que não deixou de trabalhar nenhum dia e só fazia uso de máscaras onde fosse obrigatório; na contaminação do meu filho, que não saía de casa e tomava todos os cuidados, ainda no início da pandemia, momento de total incerteza e ausência da vacina; e no trabalho, com colegas e uma diretora que negavam a gravidade da situação, pressionando pela presença de professoras/es e funcionárias/es na escola e não reconhecendo o

trabalho remoto como legítimo, afirmando que as aulas assíncronas eram para “braços curtos”, apoiando as atrocidades do então (des)presidente.

A carga emocional vivida (simbolicamente) ao lado dessas mulheres, foi grande, densa e pesada, para um tão curto espaço de tempo, mas não nos rendemos. Seguimos juntas.

Esse período pandêmico foi vivido intensamente por mim e documentado por escrito, através de cartas, poemas, narrativas do cotidiano, muitas vezes, publicadas em redes sociais, como forma de registrar, documentar e alcançar outras fora de mim. A escrita foi—é um jeito de refletir o vivido e uma possibilidade de me transformar a partir do narrado, como se a palavra refletida e escrita convocasse o ato.

A pandemia me trouxe uma outra relação com o tempo, com os afazeres, com as escolhas diárias, com meu corpo. O trabalho remoto, o estar em casa, a relação conjugal conturbada, os conflitos no trabalho, o cenário político, os encontros virtuais. Uma transformação estava em curso. Pessoal. Profissional. Existencial. Política.

Era preciso demarcar esse período também no aspecto político, pois, para além de uma crise sanitária, vivemos o agravamento da pandemia, em nosso país, por termos como presidente, à época, um homem com um projeto de morte e não de vida, que tratou o vírus mortal como “gripezinha”. Como se não bastassem as notícias desesperadoras que vinham de todas as partes do mundo, a superlotação dos hospitais, o adoecimento, os números ascendentes de mortos, o atraso na compra das vacinas, a negação da ciência, ainda tínhamos que lidar com um desgoverno que nos empurrava para o abismo.

Impossível trazer a pandemia para a centralidade da pesquisa sem demarcar esse cenário político, que, em nosso país, agudizou o que por si só já era grave. Como não poderia deixar de ser, muitas das cartas que li, naquele período, denunciavam a desastrosa e criminosa atuação do governo frente ao (des)gerenciamento das questões apresentadas pela pandemia, gerando indignação e revolta. É o que revelam os trechos abaixo:

*Com os pés no chão, ainda que com o coração na janela, posso dizer que diante da democracia representativa em que vivemos, a postura do representante importa sim. E se, invés de discursos contraditórios e confusos, tivéssemos um governo pensando numa crise, não iríamos estar abrindo as portas com maior rapidez? Qual é o trabalho de um governo dentro de uma crise? Quem tem que pensar as soluções e ter a responsabilidade sobre sua função ou sobre aqueles que representa? (Natália).*

*Temos o processo de adoecimento que acomete todas as pessoas, face à desproteção social do Estado, as políticas de extermínio do governo e o fortalecimento dos movimentos ultraconservadores. Temos medo do autogolpe e da política de matança. E nos preocupamos muito com a naturalização das mortes (Maria).*

*Por fim, acredito que estou vivendo essa travessia até com certa tranquilidade, apesar do grande desalento que trago no peito e na alma, diante desse desgoverno atroz, desse “dementador-mor” que ocupou a presidência, e todo o seu ministério (Iara).*

Relatos como os de Natália, Maria e Iara, mulheres-professoras, como eu, entre tantos outros, denunciavam a ausência de um governo voltado a uma política de preservação da vida, colocando-nos em diálogo através de princípios que nos conectavam pelas palavras, um sentimento comum de pesar e revolta diante de uma crise sanitária e humanitária agravada pelo então presidente e seus ministérios. Um (des)governo de projeto neoliberal, alinhado aos interesses de países também liderados por governantes de extrema direita que propagavam a desinformação, ameaças à democracia, posicionamentos polêmicos de negação à ciência no combate aos riscos da pandemia que matou cerca de setecentos mil brasileiros e brasileiras.

De modo contínuo e intenso, eu fazia dos estudos, da leitura e da escrita, o que hoje vejo como uma fuga estratégica que me permitisse permanecer naquele *tempoespaço* no qual eu cabia cada vez menos: a minha casa, durante o confinamento pandêmico, momento de extrema insegurança e insatisfação. Diante desses sentimentos ainda confusos, profundos, ambíguos e intermitentes, a escrita se fazia companheira (Oliveira, 2020):



*Minha casa é grande.*

*Eu não caibo nela*

*esvaio-me por entre frestas, buracos*

*porque não basta estar, quero ser.*

*Para ser, não me contenho.*

*As paredes tentam*

*mas se me cercam,*

*Imagino, sonho, transcendendo.*

*Minha casa é vazia*

*não são vazios meus querereres.*

*Ando, circulo, desço, subo*

*procuro o que já não encontro*

*não encontrando, me acho*

*busco sentidos, desejos entre cômodos e gavetas*

*já não há,*

*Vou já. Sem nada. Com tudo. Me espero. Me abraço.*

*Vou sendo.*

*(maio/2020)*

As histórias de vida que se cruzaram à minha pelas cartas traziam testemunhos de coragem, enfrentamento, mudança e solidariedade. Essas mulheres nem sabem que seguravam a minha mão e com suas vozes encorajavam-me a dar passos ousados, verdadeiros saltos históricos na *vidaformação*.

Trazer um tanto da minha vida atravessada pela pandemia coloca-me em uma posição de autoindagação. Nesse sentido, se, por um lado, sinto-me demasiadamente exposta, detidamente diante de uma fronteira decisiva entre avançar e recuar, entre dizer e calar, por outro, encontro a coerência epistemopolítica do que é estar implicada em uma pesquisa-formação (auto)biográfica, na qual a pesquisadora é autora e personagem no exercício de narrar experiências (trans)formadoras da vida em suas múltiplas dimensões na relação singular-plural (Josso, 2010), individual-universal (Ferrarotti, 1988), social-histórica (Freire, 2002, p. 78), onde “dizer a nossa palavra” não seja privilégio de uns, mas direito de todos.

No primeiro ano da pandemia e metade do segundo, trabalhava como professora na Educação Especial, exercendo, como tantas professoras, o trabalho remoto junto às famílias e crianças, quando o então representante maior do país fez mais uma das suas absurdas e inadmissíveis declarações acerca das crianças com deficiência. Frente à indignação e revolta que me invadiam, coloquei-me a escrever, por dias e dias, uma carta que jamais chegaria ao seu destinatário — o (des)presidente —, mas que marca uma posição pessoal-profissional. Por essa razão é que a trago para esta composição narrativa, por acreditar que a nossa formação deva se dar de modo existencial, onde as dimensões pessoais, profissionais, políticas, culturais e sociais estejam entretecidas de modo indissociável em nosso ser-estar no mundo.

Escrever tal carta me fez perceber parte da minha trajetória como professora, na relação com o cenário político à época, com as políticas públicas praticadas em determinados períodos governamentais para me posicionar diante da realidade que estava vivendo.

Figura 4 - Carta ao (des)presidente



7/1/2021

JARINU – SÃO PAULO - BRASIL

SENHOR DESPRESIDENTE,

HOJE, NESTA MANHÃ DE QUINTA-FEIRA, LEIO MAIS UMA DE SUAS DECLARAÇÕES MEDIÓCRAS, INFUNDADAS E ABSURDAS.

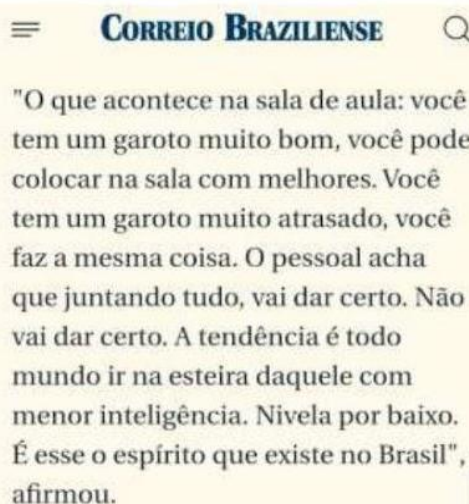
JÁ NÃO BASTASSEM AS AGRURAS DO COTIDIANO PANDÊMICO NESSE DIA QUE ALCANÇAMOS A MARCA HISTÓRICA DE 200 MIL MORTOS PELA COVID-19, VEM O SENHOR FALAR DA EDUCAÇÃO, DAR PITACO NO QUE NÃO LHE CABE, ESCANCARAR DE FORMA BASTANTE HONESTA E SINCERA (TENHO QUE RECONHECER) O SEU PENSAMENTO RASO, PRECONCEITUOSO E EXCLUDENTE.

SOU PROFESSORA HÁ 15 ANOS, JÁ TRABALHEI COM CRIANÇAS, ADOLESCENTES E ADULTOS COMO PROFESSORA, FORMADORA, COORDENADORA PEDAGÓGICA E DE ÁREA, DIRETORA ESCOLAR DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL, PASSANDO PELO ENSINO FUNDAMENTAL I E II, ALÉM DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. FAZENDO UM CÁLCULO BEM SUPERFICIAL, JÁ ESTIVERAM DE ALGUM MODO SOB MINHA RESPONSABILIDADE DIRETA NO QUE TANGE À EDUCAÇÃO, CERCA DE 500 ESTUDANTES. NÃO É UM GRANDE NÚMERO, MAS UM NÚMERO QUE REPRESENTA EM PARTES, AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS QUE ME DÃO SEGURANÇA, EMBASAMENTO E AUTORIDADE PARA AFIRMAR O QUE LHE ESCREVO A PARTIR DO QUE TENHO VIVIDO PELAS ESCOLAS.

TRAGO ALGUMAS MEMÓRIAS DAS ESCOLAS ONDE TRABALHEI E QUE TEM RELAÇÃO DIRETA COM A SUA DECLARAÇÃO SOBRE CRIANÇAS ATRASADAS E COM O MENOR INTELIGÊNCIA, ESSA MESMO QUE RECORTEI-COPIEI-COLEI AÍ EM CIMA NO CANTO SUPERIOR DIREITO. AS MEMÓRIAS AJUDAM A CONTAR AS HISTÓRIAS, A MATERIALIZÁ-LAS E ASSIM, DAR A VER OS CONTEXTOS E PORMENORES ESTRUTURAIS DOS FATOS.

ENTÃO, SEGUEM ALGUMAS DELAS...TENTE RELACIONÁ-LAS A SUA FALA, VAMOS, É POSSÍVEL QUE CONSIGA (?)

LEMBRO QUE NA CRECHE ONDE INICIEI COMO ESTAGIÁRIA-PROFESSORA, ALGUMAS CRIANÇAS CHEGAVAM VEZ OU OUTRA COM SINAIS DE MAUS TRATOS E



DESNUTRIÇÃO. O ATENDIMENTO INTERSSETORIAL: *EDUCAÇÃO - SAÚDE - DESENVOLVIMENTO SOCIAL* NESSE PAÍS SEMPRE FOI UM PROBLEMA, FATO.

O PSE - *PROGRAMA DE SAÚDE NA ESCOLA* INSTITUÍDO ENTRE 2007 E 2008 DURANTE O GOVERNO LULA ERA-É UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO E SAÚDE INTEGRAL DE MAIOR IMPORTÂNCIA, PLANEJADO EM CONJUNTO ENTRE OS MINISTÉRIOS DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE COM ARTICULAÇÃO DAS PROFESSORAS/ES, DAS/OS PROFISSIONAIS DAS ESCOLAS E DAS EQUIPES DO *PROGRAMA SAÚDE DA FAMÍLIA*, TAMBÉM CHAMADO DE *PSF*. O SENHOR JÁ OUVIU FALAR?

AH, ENTENDO... MUITA GENTE, INCLUSIVE DAS ÁREAS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE TAMBÉM NÃO, OU ACREDITAM QUE O PROGRAMA SE RESUME À PESAGEM E ACOMPANHAMENTO DA CARTEIRINHA DE VACINAÇÃO DAS CRIANÇAS, QUE É O QUE OCORRE EM ALGUNS MUNICÍPIOS.

MAS AGORA NÃO HÁ DESCULPAS PARA ALEGAR IGNORÂNCIA, SEGUE AQUI O NÚMERO DO DECRETO PARA EVENTUAL LEITURA (6.286, DEZ 2007).

MAIS UM DADO IMPORTANTE, SENHOR DESPRESIDENTE:

A POBREZA PODE AUMENTAR O RISCO DE DEFICIÊNCIA. UM ESTUDO REALIZADO EM 56 PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO REVELOU QUE OS MAIS POBRES APRESENTAVAM UM QUADRO DE SAÚDE PIOR DO QUE OS MAIS RICOS. A POBREZA PODE LEVAR AO SURGIMENTO DE PROBLEMAS DE SAÚDE ASSOCIADOS À DEFICIÊNCIA, INCLUSIVE ATRAVÉS DE: BAIXO PESO AO NASCIMENTO, DESNUTRIÇÃO, FALTA DE ÁGUA POTÁVEL OU SANEAMENTO ADEQUADO, CONDIÇÕES INSEGURAS DE TRABALHO E DE VIDA, E LESÕES. A POBREZA PODE AUMENTAR A PROBABILIDADE DE QUE UMA PESSOA COM UM PROBLEMA DE SAÚDE JÁ EXISTENTE SE TORNE DEFICIENTE, POR EXEMPLO, DEVIDO A UM AMBIENTE SEM ACESSIBILIDADE OU À FALTA DE ACESSO AOS DEVIDOS SERVIÇOS DE SAÚDE E REABILITAÇÃO. ( RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE A DEFICIÊNCIA, 2011, P. 11)

EM UMA OUTRA ESCOLA ONDE TRABALHEI COMO COORDENADORA E DIRETORA, CHEGAMOS A SOLICITAR AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO PARA SERVIRMOS CAFÉ DA MANHÃ ANTES DE INICIARMOS AS AULAS, JÁ QUE ERA COMUM QUE OS ESTUDANTES PASSASSEM MAL NAS PRIMEIRAS HORAS DA MANHÃ PORQUE IAM PARA A ESCOLA SEM SE ALIMENTAR, COM FOME MESMO E, COM FOME, ME DIZ, A GENTE APRENDE O QUÊ?

NESSA MESMA ESCOLA, LOCALIZADA EM UMA ÁREA COM CARACTERÍSTICAS RURAIS E DE DIFÍCIL ACESSO, OBSERVÁVAMOS QUE, QUANDO CHOVIA O ÍNDICE DE FALTAS ERA ENORME. ALGUNS ESTUDANTES FICAVAM LITERALMENTE ILHADOS OU CAMINHAVAM ESCOLHENDO ONDE PISAR E, AINDA ASSIM ATOLAVAM SEUS PÉS

MAIS UM POUCO ADIANTE. UM DIA EU SOUBE QUE NA CASA DELES NÃO TINHA ÁGUA ENCANADA E NEM FOGÃO, A MÃE ERA DEFICIENTE INTELECTUAL E O PAI FAZIA FOGAREIRO ÀS 5 DA MANHÃ PARA ESQUENTAR ÁGUA E IMPROVISAR UM BANHO ANTES DE MANDAR OS MENINOS PARA A ESCOLA. ERAM MIGRANTES DO SERTÃO DA BAHIA E L. CHEGOU À ESCOLA SEM SABER USAR TALHERES, SEM SABER O QUE ERA UMA TORNEIRA E COMO ABRI-LA. M., O MAIS VELHO DIZIA QUE A ESCOLA ERA UM PALÁCIO! COMO APRENDI E APRENDEMOS COM ESSES MENINOS QUE O SENHOR CLASSIFICARIA COMO ATRASADOS!!!

SEM SEGUIR UMA SEQUÊNCIA CRONOLÓGICA LEMBREI-ME DE UMA OUTRA CENA ENTRE AS MEMÓRIAS QUE TRAGO: EU ERA ESTAGIÁRIA NUMA ESCOLA PÚBLICA E NA HORA DO RECREIO AS CRIANÇAS SE DIVIDIAM EM DUAS FILAS, UMA DE QUEM NÃO TINHA DINHEIRO E ESPERAVA A MERENDA E A OUTRA DE QUEM TINHA ALGUM TROCADO PARA COMPRAR O LANCHE NA CANTINA. EU NÃO ESQUEÇO O OLHAR DAS CRIANÇAS DA FILA DA MERENDA A OLHAREM A VITRINE DE SALGADOS. QUANTA DESIGUALDADE NAS NOSSAS ESCOLAS, QUANTA DESIGUALDADE NESSE PAÍS RIQUÍSSIMO QUE VOLTOU AO MAPA DA FOME... ACHO QUE SE EU FOSSE UMA DAQUELAS CRIANÇAS TAMBÉM NÃO APRENDERIA COISA ALGUMA AO VOLTAR PARA A SALA, MESMO SEM FOME FICARIA A PENSAR NO QUE SÓ ALGUNS PUDERAM COMER.

A ESCOLA COMO MICROCOSMO DA SOCIEDADE, TANTAS VEZES REPRODUZ, REFORÇA, ENSINA DESIGUALDADES, NATURALIZA A EXCLUSÃO. FALANDO EM EXCLUSÃO, FOME E COISA E TAL, APROVEITO PARA LEMBRAR QUE ESSE ANO DE 2020, VOLTAMOS A MARCA DE 14 MILHÕES DE FAMÍLIAS VIVENDO EM SITUAÇÃO DE EXTREMA POBREZA, MAIOR NÚMERO REGISTRADO DESDE 2014. DE PENSAR QUE EM 2010 TÍNHAMOS SAÍDO DO MAPA DA FOME...

NA LAMA. LEMBRO QUE NEM SEMPRE OS ÔNIBUS CONSEGUIAM PASSAR PARA BUSCAR E LEVAR AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES QUE MORAVAM MAIS DISTANTES, MAS O MOTORISTA, SR SILVIO, UM DOS QUE PASSARAM POR LÁ, COM JEITINHO E A MAIOR PACIÊNCIA TENTAVA ROTAS ALTERNATIVAS PARA CHEGAR AOS PONTOS DE ÔNIBUS, ÀS VEZES A MONITORA FÁTIMA PRECISAVA SEGUIR ALGUNS TRECHOS COM AS CRIANÇAS MENORES À PÉ. PARA ESSAS E TANTAS OUTRAS CRIANÇAS, IR À ESCOLA JÁ É UMA GRANDE DIFICULDADE, NÃO EVADIR É UMA TEIMOSIA DAS GRANDES. À PROPÓSITO, PROCURE TAMBÉM SABER SOBRE AQUELE OUTRO PROGRAMA: O *CAMINHO DA ESCOLA*, QUE ENTRE 2007 E 2015 FEZ CHEGAR MAIS DE 30 MIL ÔNIBUS ESCOLARES AOS MUNICÍPIOS. O DECRETO FOI ASSINADO TAMBÉM NO GOVERNO LULA, TEM UMA RESOLUÇÃO QUE PODE SER FACILMENTE CONSULTADA (FNDE N. 3 DE 28/03/2007). AGORA SÓ UMA CURIOSIDADEZINHA, COMO SUA FILHA VAI À ESCOLA? MOTORISTA PARTICULAR OU MICHEQUE LEVA?

LEMBRO DO SENHOR N., PAI DOS ALUNOS M. E L. ... QUE IAM PARA A ESCOLA COM 2 BICICLETAS VELHAS, O FILHO MAIS NOVO ERA CARREGADO NA GARUPA OU NO CANO DA BICICLETA DO PAI. ÀS VEZES EU FICAVA NO PORTÃO A OLHÁ-LOS INDO EMBORA... A POEIRA DA RUA DE TERRA SUBIA ENQUANTO O BARULHO DA CORRENTE QUE ESCAPAVA ANUNCIAVA A PARADINHA PARA AJEITAR E SEGUIR

AGORA DEIXANDO UM POUCO DE LADO ESSAS QUESTÕES ESTRUTURAIS COMO ALIMENTAÇÃO E TRANSPORTE, VOLTEMOS A SUA DECLARAÇÃO: QUAL SERIA O PARÂMETRO DE CLASSIFICAÇÃO ENTRE ALUNOS COM MENOR OU MAIOR INTELIGÊNCIA PARA AGRUPÁ-LOS? AS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM GRANDE ESCALA OU MESMO AS INTERNAS?

AH SIM, JÁ IA ESQUECENDO DO CONTEXTO!!! É SEMPRE IMPORTANTE CONTEXTUALIZAR SUAS DECLARAÇÕES SEMPRE TÃO MAL COMPREENDIDAS, NÃO É DESPRESIDENTE? PELAS INFORMAÇÕES QUE LI, O SENHOR ESTAVA A CONVERSAR COM UMA PROFESSORA QUE CRITICAVA A SUSPENSÃO DO DECRETO REFERENTE À POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL 10.502/2020 PELO STF, O QUAL REGULAMENTARIA ALGUMAS DIRETRIZES E AÇÕES NADA INCLUSIVAS COMO POR EXEMPLO A CRIAÇÃO DE SALAS PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS REGULARES. PARA COMPOR A MINHA LEITURA, ASSISTI TAMBÉM O VÍDEO PARA TER CERTEZA SE OS EDITORES NÃO TERIAM “BOTADO PALAVRA” NA SUA BOCA, SENHOR DESPRESIDENTE. SIM, TOMEI ESSE CUIDADO E INCLUSIVE, É POSSÍVEL OUVIR DESSA QUE SE AUTODENOMINA PROFESSORA, QUE O DECRETO VIRIA PARA TRAZER UM *AUXÍLIO MAIS ASSERTIVO* PARA A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.

DESTE MODO ENTENDE-SE QUE AO REFERIR-SE AOS ALUNOS ATRASADOS OU COM MENOR INTELIGÊNCIA, ESTEJAM FALANDO, O SENHOR E A DESPROFESSORA DE CRIANÇAS E JOVENS COM DEFICIÊNCIA E QUE ESTES DEVEM FICAR SEPARADOS PARA NÃO *NIVELAR A SALA POR BAIXO* E QUE ESSE É O ESPÍRITO EXISTENTE DO BRASIL: *IR NA ESTEIRA DAQUELES COM MENOR INTELIGÊNCIA*. TODAS PALAVRAS TUAS.

EU JÁ FUI E SOU PROFESSORA DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA E POSSO AFIRMAR COM A MAIS PLENA CERTEZA QUE NÃO ESTÃO-SÃO ATRASADAS. NÃO, ELAS NÃO SÃO MENOS INTELIGENTES!

ALIÁS, O QUE É SER INTELIGENTE? QUAL O CRITÉRIO PARA CLASSIFICAR UMA CRIANÇA OU JOVEM/ADULTO/IDOSO COMO ATRASADO?

ENTRE TANTOS ESTUDANTES QUE FIZERAM PARTE DA MINHA TRAJETÓRIA PESSOAL-PROFISSIONAL LEMBRO DO R., UM MENINO DO 5º ANO QUE TINHA GRANDES DIFICULDADES EM LEITURA, ESCRITA E MATEMÁTICA, MAS TINHA VASTO CONHECIMENTO SOBRE ASTRONOMIA E TRAZIA INFORMAÇÕES E REFLEXÕES INTERESSANTÍSSIMAS PARA A TURMA! O V., DIAGNOSTICADO COMO AUTISTA E COM UM PENSAMENTO SIMBÓLICO-CRIATIVO SEM TAMANHO, APRESENTAVA HABILIDADES ELABORADAS PARA RECORTES E CRIAÇÕES EM 3D USANDO APENAS PAPEL E TESOURA. AMBOS, ALUNOS DE ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE REGULAR DE ENSINO.

ACOMPANHO UM GRUPO DE TEATRO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA COMO PROFESSORA COLABORADORA E TEMOS GRANDES TALENTOS! A MAIOR PARTE DOS ALUNOS-ATORES, ALFABETIZADOS COM PRÁTICAS CONSTRUTIVISTAS, LEEM E

ESCREVEM PEQUENOS TEXTOS DE AUTORIA, REALIZAM ESTUDOS COMPARTILHADOS E MEMORIZAM NÃO SÓ AS SUAS FALAS, MAS TAMBÉM AS DOS COLEGAS, TEXTOS TEATRAIS COM MAIS DE VINTE PÁGINAS, DÃO UM VERDADEIRO ESPETÁCULO NOS PALCOS DA VIDA E DA ARTE, INTERPRETANDO, ATUANDO, IMPROVISANDO E FAZENDO DA ARTE UM MODO DE EXPRESSÃO E MEIO DE RESISTÊNCIA E INCLUSÃO. ALGUNS DELES TOCAM INSTRUMENTOS, CANTAM E DANÇAM! UM DELES, INICIARÁ AGORA EM 2021, SEUS ESTUDOS NO ENSINO SUPERIOR, ESTÁ INSERIDO NO MERCADO DE TRABALHO HÁ SETE ANOS E VAI CURSAR LICENCIATURA EM MÚSICA. QUANTO ORGULHO PARA NÓS!!!

ATRASADOS, MENOS INTELIGENTES? PARA QUEM?

IMAGINO QUE FOSSE O SENHOR UM ALUNO, SEGUNDO SUA PRÓPRIA LÓGICA ORGANIZACIONAL, CERTAMENTE FICARIA SOZINHO POR NÃO HAVER CRITÉRIO PARA AGRUPAMENTO... SABE SENHOR DESPRESIDENTE, ESSE PENSAMENTO DE NIVELAMENTO, CLASSIFICAÇÃO E DE TENDÊNCIA HEGEMÔNICA DA/NA EDUCAÇÃO NÃO É SÓ TEU NÃO! ESSA É A LÓGICA DA SOCIEDADE CAPITALISTA CONTEMPORÂNEA E NEOLIBERAL QUE VIVEMOS, ESSE TIPO DE PENSAMENTO ESTÁ PRESENTE INSTITUCIONALMENTE E A ESCOLA É UMA DESSAS INSTITUIÇÕES. A FUNÇÃO IDEOLÓGICA DAS ESCOLAS SEGUE A LÓGICA DO SISTEMA, ONDE A RELAÇÃO DOMINANTE E DOMINADO NÃO PODE E NÃO DEVE SER SUBVERTIDA, ONDE PRODUTIVIDADE, SELEÇÃO, PRODUÇÃO, EFICIÊNCIA, MÉRITO, DISCIPLINA E PROMOÇÃO SÃO VALORES BASTANTE PRESENTES NAS PRÁTICAS ESCOLARES. HÁ GESTORAS/ES QUE AINDA MONTAM OS SEUS AGRUPAMENTOS COLOCANDO CRIANÇAS *MAIS INTELIGENTES* EM DETERMINADAS TURMAS, HÁ PROFESSORAS/ES QUE ORGANIZAM SUAS SALAS POR FILEIRAS DE MAIS FORTES E MAIS FRACOS, HÁ PROFESSORAS/ES QUE DIZEM - AH... ESSE AÍ NÃO TEM JEITO, É CASO DE APAE! SIM, ISSO É COMUM!! ESSA GENTE TODA DEVE TER VOTADO NO SENHOR NAQUELA ELEIÇÃO DESGRAÇADA DE 2018.

EU PODERIA DIZER TAMBÉM DAS CONDIÇÕES QUE MUITAS VEZES LEVAM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO A CONCORDAREM AINDA QUE EM PARTES, AINDA QUE DE FORMA VELADA COM O SENHOR. HÁ INÚMEROS FATORES ESTRUTURAIS, EM ESPECIAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS QUE LEVAM AOS MECANISMOS DE SELEÇÃO, SEGREGAÇÃO E CONTROLE, QUE FAVORECEM QUE GESTORAS/ES E PROFESSORAS/ES BUSQUEM *AÇÕES MAIS ASSERTIVAS* E TANTAS VEZES EQUIVOCADAS E EXCLUDENTES, SERIA UMA LISTA GRANDE A SER INICIADA POR MIM E CERTAMENTE COMPLEMENTADA PELOS MEUS PARES, COM SUAS INÚMERAS EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS ENCONTRADOS SEJA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL OU NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FALTA DE RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS, ACESSIBILIDADE, FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES PRECÁRIA E PRECARIZADA, TANTO INICIAL, QUANTO CONTINUADA, AVALIAÇÕES E ÍNDICES EXTERNOS, NÚMERO DE ALUNOS NAS SALAS DE AULA, AUSÊNCIA DE PROFISSIONAIS DE APOIO, JORNADAS EXAUSTIVAS DE PROFESSORAS/ES QUE DOBRAM PERÍODOS E SE DESLOCAM ENTRE ESCOLAS, RELAÇÕES DE CONFLITO ENTRE FAMÍLIA-ESCOLA, DISTORÇÕES IDADE-SÉRIE, AUSÊNCIA DE REDES INTERDISCIPLINARES DE APOIO,

ENFIM, UMA INFINIDADE DE QUESTÕES COM INTERFERÊNCIA DIRETA E INDIRETA QUE IMPACTAM NA EDUCAÇÃO PÚBLICA INCLUSIVA DE QUALIDADE.

E AINDA ASSIM, DIANTE DE TODAS ESSAS DIFICULDADES, UM GRANDE NÚMERO DE PROFISSIONAIS, COMPROMETIDOS ÉTICA E POLITICAMENTE COM A EDUCAÇÃO BUSCAM EM SEUS COTIDIANOS, EM SEUS ESPAÇOS DE ATUAÇÃO, EDUCAR PARA A DIVERSIDADE, ACOLHER, INCLUIR, APRENDER COM, PROMOVER APRENDIZADO MÚTUO NA HETEROGENEIDADE DAS RELAÇÕES HUMANAS, NO ENCONTRO, NA PARTILHA DOS DIFERENTES SABERES, NA GARANTIA DE DIREITOS, NA CO-CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO.

REAFIRMO QUE A LUTA COTIDIANA É PELAS CONDIÇÕES E DIREITOS. A SEGREGAÇÃO ACEITÁVEL COMO MÉTODO É SOMENTE A SUA, APARTÁ-LO DA POLÍTICA E DA VIDA PÚBLICA COM URGÊNCIA É O QUE QUEREMOS. *UM DESPRESIDENTE QUE NIVELA NOSSO PAÍS POR BAIXO.*

SEGUIMOS COM NOSSAS REINVENÇÕES E RESISTÊNCIA DIÁRIAS, *“APESAR DE VOCÊ, AMANHÃ HÁ DE SER OUTRO DIA”!*

SAUDAÇÕES DE PESAR PELA TUA EXISTÊNCIA.

PROFESSORA JULIANA VIEIRA

Fonte: a autora, 2021.

Como quem quisesse testemunhar, documentar, inscrever, marcar, protestar e alcançar outras vozes ressoantes pela indignação, essa carta representa o que Nóvoa (2017) recomenda: firmar a posição como professor e afirmar a profissão docente.

Como professora na e da Educação Especial no período da pandemia, como já mencionado, deparava-me, diariamente, com os abismos marcadores da (in)diferença. Poucos meses antes dessa escrita, soube que meus alunos, em atendimento remoto devido às normas sanitárias, não estavam recebendo cesta básica mensal, mesmo sendo um direito de todas as crianças das redes públicas. Foi através do relato de uma mãe (também deficiente intelectual e responsável por uma criança na mesma condição), via mensagem por celular, que a realidade da fome se mostrou mais perto dos meus olhos. E, novamente, entreguei-me à escrita-ato:

Figura 5 - Sopa: uma narrativa da pandemia



Fonte: a autora, 2021.

A pandemia não revelou nenhuma situação nova para nós. O capacitismo (presente na fala do (des)presidente e documentado em minha carta), bem como a miséria (observada no relato da mãe que me dizia ter os ingredientes para fazer uma sopa), sempre existiram na realidade brasileira. Contudo, o caos vivido por todos nós, em algum grau, durante a pandemia, me convocava à escrita como forma de resistência e reexistência.

Ao escolher *pesquisarformar(me)* biográfica e narrativamente, fiz e faço escolhas na escrita, e a escrita que trago para a tese é essa escrita testemunho, escrita da experiência, escritas que mobilizam, denunciam, convocam e emancipam. Escritas do meu cotidiano.

É como se ao final da escrita o enredo me pegasse pelos colarinhos e perguntasse: e agora, o que tu fazes com o que te fiz? O que fazer com esses relatos, com essas narrativas? O que fazer com essas cartas? O que fazer como o que te rasga, te atravessa, te dobra e desdobra?

Ainda sob os efeitos da pandemia, em 2021, ingresso no doutorado em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e consigo me estruturar minimamente para mudar de casa, de cidade e de trabalho, alterando o percurso do que antes parecia uma história determinada para um inédito viável, frente às situações-limites. Eu não tenho dúvidas sobre o quanto a escrita mobilizou minhas ações, era como se o ato de escrever fosse promovendo uma oportunidade de revisão de mim mesma, a escrita como ato *performativo* (Passeggi, 2021), no qual dizer é ser.

Com a aprovação no processo seletivo do doutorado e logo após conhecer a orientadora e o novo grupo de pesquisa, Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente (NEPEN)<sup>7</sup>, outra carta foi redigida, como modo de demarcar esse reinício acadêmico:



Jarinu, 18 de fevereiro de 2021.

#### *Carta ao NEPEN*

*Como sabem, a escrita das cartas é, para mim, uma prática, um modo de dizer-ser. A carta, esse gênero pessoal, implicado, simples, afetuoso, sensível e próximo de escrever, busca sempre o outro, os outros, alguém fora de nós, busca o diálogo e a relação. Claro, há muitos tipos de cartas e intenções, há aquelas que escrevemos para contestar, protestar, declarar, denunciar; há até mesmo quem as escreva para enganar, cartas-farsas! Quem se lembra da carta escrita pelo então vice-presidente da república, Michel Temer, à presidenta Dilma Roussef, e que antecedeu o impeachment? Ele inicia a carta dizendo: "Verba volant, scripta manent" (As palavras voam, os escritos permanecem). Sim, ele tem razão – os escritos permanecem e ajudam a nos contar a história. Assim, cartas são também fontes de pesquisa, fontes históricas, dispositivos de pesquisa. Há uma palavra cara para mim, tem se tornado cada vez mais cara: a tal da coerência. Palavra que me remete a Freire, o qual li pela primeira vez aos doze ou treze anos de idade, o texto, lembro perfeitamente, era uma carta aos professores da rede municipal de São Paulo. A carta é uma forma-conteúdo que dialoga e materializa os modos de pesquisar narrativamente, biograficamente, cartas são cheias de histórias e gentes dentro. Esta carta que escrevo é para dizer da alegria que é ser-estar com vocês, tenho a impressão que o grupo de pesquisa do mestrado que cursei na Unicamp se expandiu, numa polifonia de vozes afinadas com a formação, com a educação, com a educação pública de qualidade, com as narrativas de vida-formação, com as subjetividades, com o humano, com a rigorosidade teoricometodológica. Já quero todas e todos nós juntos em alguma ocasião! Polifonia-Nepen, como coloquei ontem no meu minicurriculo, pela primeira vez. Sinto-me abraçada, acolhida, dentro, junto, com. Obrigada, Bárbara, por ser essa pessoa que acolhe antes mesmo que se chegue, que coloca para trabalhar e confia, que se dispõe a pensar-fazer junto, que já de início me fez-faz estar à vontade para ser quem sou e vou sendo. Há encontros que são presentes...verdadeiros acontecimentos biográficos,*

<sup>7</sup> O NEPEN abrange investigações sobre as narrativas educativas enquanto instrumentos de formação e produção de conhecimentos acerca da profissionalidade e do trabalho docente.

*marcos em nossa trajetória pessoal-profissional. Temos já um esboço-semester pela frente. Que venham as parcerias, as orientações coletivas, os encontros, as mediações, as memórias, os ensaios-arguições, a página do Nepen, os artigos, as conversas do zap, os cafés...Vamos junt@s!!!*

*Grande abraço, com alegria e carinho...*

*Juliana Vieira*

Entre meus novos espaços de ser-estar em meio ao período pandêmico, vieram também o novo lar e a nova escola; entre caixas empilhadas e janelas virtuais, segui trabalhando, estudando e me reinventando.

Figura 6 - Entre caixas e janelas virtuais: a reinvenção da vida



Fonte: a autora, 2021.

Coloco-me, então, a escrever sobre a chegada na nova morada, onde dou início ao capítulo mais autoral da minha história:



*Minha casa é pequena, mas caibo nela.*

*E nesse ser-estar*

*o peso de cada caixa finca meus pés no chão*

*chão escolhido*

*chão meu, agora.*

*A cada caixa desfeita*

*o peso e a leveza*

*dual-idade*

*o antes*

*o depois*

*o entre*

*o Eu.*

*(julho/2021)*

Nesse sentido, a escrita narrativa (auto)biográfica presente neste memorial, nestas cartas, poemas e narrativas do cotidiano, tornou-se uma "fuga estratégica" e, simultaneamente, um ponto de ancoragem e emancipação, no qual os eventos limites foram-são assumidos como matéria-prima de reflexão - a escrita como um ato de dar forma e impulso para os saltos históricos da *vidaformação*. Salto que foi sendo gestado nos silêncios e silenciamentos das palavras que eu não conseguia dizer, mas conseguia escrever. A palavra encoraja o ato! O salto histórico ocorre quando o cansaço é superior ao medo, como ponderou o amigo e professor Diego Ossa, em uma postagem no Facebook, lida em algum momento de 2024, quando negamos o fatalismo e teimamos em "Ser Mais", como insistentemente nos ensina Freire (2006):

O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tornada como fado ou sina é um discurso navegador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir. A adaptação a situações negadoras da humanização só pode ser aceita como consequência da experiência dominadora, ou como exercício de resistência, como tática na luta política. Dou a impressão de que aceito hoje a condição de silenciado para bem lutar, quando puder, contra a negação de mim mesmo (Freire, 2006, p. 76).

A narrativa é a possibilidade de se inscrever e escrever-se/falar-se no mundo como sujeito histórico, cultural, social e biográfico, responsável por suas palavras-atos, por seu ser-estar consigo na relação com muitos outros. Inacabados, interdependentes, (co)responsáveis, reflexivos, complexos, contraditórios e não indiferentes, narrativamente, seguimos... docentes-gente na vida-formação.

E ainda sobre isso, um poema para esse provisório fim:



*Sent-idos do vivido*

*memória, experiência e narração*

*uma tríade (per)formativa*

*entre lembrar e esquecer*

*escolher o quê narrar. Escolhas?*

*Mosaico de lembranças*

*caleidoscópio na mão de uma criança*

*uma imagem aqui, outra ali*

*pensamento ganha forma-cor*

*e puxa outro e outro e outros.*

*Re-memoro. Re-vivo. Re-conto. Re- invento. Re-crio. Re-significo-me.*

*(dez/2021)*

# FAVELINHA

*Carta-prólogo:  
sobre infâncias  
periféricas*



4-

260



## CARTA-PRÓLOGO: SOBRE INFÂNCIAS PERIFÉRICAS

*Não somos donos da verdade  
 Porém não mentimos  
 Sentimos a necessidade de uma melhoria  
 A nossa filosofia é sempre transmitir  
 A realidade em si  
 [...] Então quando o dia escurece  
 Só quem é de lá sabe o que acontece  
 (Racionais MC's, 1989)*

Outubro de 2023.

Às professoras e aos professores, que como eu, escolhem a educação pública periférica cotidianamente,

A imagem acima, que escolho para compor esta carta, é uma fotografia da “maquete” que as crianças da minha turma, do ano de 2023, fizeram para representar parte do bairro no qual elas moram, o San Martin, na zona noroeste da periferia de Campinas, São Paulo (SP). Nomearam de “Favelinha”, inspirados em um artista visual periférico que estudamos, Marcelino Melo<sup>8</sup>, conhecido como Nenê ou Quebradinha. Na verdade, ele diz que não faz maquete, que maquete é coisa fria, feita para vender apartamento, o que ele faz é colecionar e preservar as histórias e memórias da periferia, ou da quebrada, como gosta de falar.

A proposta de representação do bairro não era uma atividade planejada para integrar a pesquisa, na verdade, ela sequer foi planejada, é parte de um movimento que tenho experimentado com as crianças, de propostas não intencionais que brotam como possibilidades de ampliação do diálogo e do conhecimento a partir do que a minha escuta sinaliza como potencial de aprofundamento em nossos cotidianos. Isso não significa não ter um planejamento ou assumir uma atitude espontaneísta, mas estar sensível para perceber os lampejos que podem suscitar o interesse das crianças e mobilizar projetos coletivos.

Assim, penso que minha autoria também tem passado pelo exercício da escuta. Deixar o livro didático no armário e me permitir trabalhar com conteúdos imprevistos, que se revelam a partir das relações e dos diálogos, tem sido um movimento de autorização à autoria como

---

<sup>8</sup> Marcelino Melo, mais conhecido como Nenê, é produtor audiovisual, fotógrafo aéreo, videomaker, arte educador e artista. Entre seus muitos projetos, o mais recente é a Quebradinha, que possui milhares seguidores nas redes sociais e já chamou atenção do perfil da Bienal de Arte de SP.

docente-gente<sup>9</sup> nas/das/com<sup>10</sup> as escolas públicas. Tenho praticado mais esse “modo de fazer”. Outro dia comentei com alguém que acho que estou me tornando cada vez mais uma professora-pesquisadora-narradora-cotidianista.

A epígrafe-canção, musicada pelos Racionais, reafirma a ideia de uma realidade narrada sem intermediários, das verdades ditas por aqueles e aquelas cujas vozes comumente não são ouvidas e que, de tão silenciadas, por vezes gritam o que somente elas podem dizer.

É sobre essas crianças periféricas e, principalmente *com* essas crianças que escolho fazer esta pesquisa, esta tese, este registro do que tem sido ser professora na quebrada.

Eu cheguei a esta escola no ano de dois mil e vinte e um, ainda durante a pandemia de Covid-19, depois de trabalhar por quinze anos em um mesmo município<sup>11</sup>. Cheguei sem conhecer o território e, portanto, sem conhecer nada. Uma professora (re)iniciante em uma escola nova, em uma rede de ensino nova, com uma turma nova, em uma cidade nova, outra vez, em uma periferia. Esse “lugar”, a periferia, me compõe como gente, na vida pessoal-profissional. Pesquiso as periferias, no plural, pois conheci muitas delas, cada qual com suas características e peculiaridades.

A primeira periferia que conheci foi a Vila Flamengo, em Perus, zona noroeste de São Paulo, onde vivi até os vinte anos. Meu filho, já com seus vinte e poucos anos, me perguntou o porquê eu não falava muito sobre meu lugar de origem. Essa pergunta me levou a pensar se o fato de ter nascido e crescido na periferia não tinha relação com minhas escolhas profissionais. Excetuando-se os seis primeiros anos de docência, quando trabalhei em escola privada e em um bairro central do município de Campo Limpo Paulista-SP, as demais experiências se deram em regiões periféricas, nunca optei por escolas centrais; já no serviço público, desde 2010, durante as atribuições de aulas, minha escolha era pelas margens, nas escolas mais afastadas.

Abaixo, resgato uma narrativa escrita na ocasião do aniversário de casamento da minha mãe e do meu pai e que, de algum modo, traz uma imagem-memória desse "lugar" onde morei boa parte da vida, e dessa periferia, entre tantas existentes. Sendo esta uma pesquisa também (auto)biográfica, trechos da tessitura da vida estarão alinhavados ao corpus da tese.

---

<sup>9</sup> Tenho adotado esse termo para referir-me a um/a profissional integral, professoras/es, constituído por sua história de vida, no qual os aspectos pessoais-profissionais não se separam, mas se constituem mutualmente. “Gente”, palavra muito usada por Paulo Freire e, por isso, bastante cara também a mim (Vieira, 2023, p. 112).

<sup>10</sup> Tomamos a expressão "nas/das/com" dos estudos advindos das pesquisas cotidianistas desde a década de 1990, no Rio de Janeiro, a partir das contribuições de Nilda Alves e Regina Leite Garcia.

<sup>11</sup> Município de Campo Limpo Paulista, interior do Estado de São Paulo.



*Morávamos numa rua de terra, onde antigamente era brejo. Diziam.*

*Na frente da nossa casa tinha uma mina de água que passava por baixo do nosso terreno e desaguava do outro lado da calçada. A rua tinha apelido, era chamada de Rua do Sapo, como é conhecida até hoje.*

*A falta de água era mais comum naquele tempo, então, muita gente ia abastecer seus baldes por lá, tinha quem fosse lavar o carro de final de semana, Fuscas, Chevettes, Brasília e Variants.*

*A rua ficava-fica em Perus, bairro da periferia de São Paulo, onde crescemos e onde morei até os vinte anos.*

*Dos três irmãos, fui a que menos brincou na rua, a que menos se machucou, a que menos tem histórias para contar. Sendo a mais nova, ninguém queria cuidar, o que me sobrava era a barra da calça da mãe, até porque a mãe, pouca saía usava.*

*A mãe era-é aquele tipo de pessoa bem relacionada, que conhece e acolhe toda gente, logo oferece café, põe a mesa, faz comer; os mais chegados saem sempre com marmitas para levar para casa. Assim é até hoje.*

*Naquela época, era mais comum que os pagadores de promessas,romeiros, passassem por lá rumo à Pirapora. Andarilhos da fé, carregavam um mastro de madeira com a imagem do Divino Espírito Santo no alto, cercado por flores de onde desciam fitas de cetim coloridas de todos os tamanhos, larguras e cores.*

*Por anos e anos lembro de ver a mesma pessoa vindo ao longe, passava em frente o escadão, a barraquinha do Daniel, a casa do Seu Neco, da Dona Dedé, até chegar na nossa. Parada certa para entrar, usar o banheiro, beber água, um café, comer alguma coisa e seguir adiante.*

*Se a gente via de longe, já avisávamos:*

*- Maaaãe, o Divino!*

*A mãe abria o portão, o Divino entrava e a mãe passeava com o mastro na mão por todos os cômodos da casa, rezando em pensamento.*

*Sentava a gente no sofá e ia passando o mastro na nossa cabeça, dava para ouvir trechos do pai nosso sussurrado e palavras que pareciam ser de agradecimentos e pedidos. As fitas roçavam o meu rosto e faziam cócegas e os meus olhos ficavam ora fechadinhos, ora entreabertos. Eu gostava daquilo.*

*Nossa casa sempre foi casa de gentes, a vizinhança, os colegas da escola, as crianças da rua, lugar onde todo mundo se achegava, comia e ficava um pouco mais. Acho que era essa tendência da mãe, de acolher sem olhar a quem, e isso, acho que ela aprendeu com a vó, que fazia isso também.*

*O pai, trabalhando fora o dia todo, quase toda a vida indo e vindo sem carro, chegava em casa à noite e era quase sempre banho, janta, TV e cama.*

*- A janta tá pronta. — a mãe dizia.*

*Todos os dias comida fresca no jantar. Almoço podia ser requentado, janta não.*

*A mãe nunca falou, mas acho que era para agradar o pai depois de mais um dia de trabalho pesado.*

*Às vezes, acho também que ela esperava o elogio que não vinha, mas no outro dia, fazia tudo de novo.*

*- A janta tá pronta!*

*E a vida seguia.*

*A vida segue.*

*E seguirá.*

*(set. 2023).*

Mesmo sendo uma criança periférica, fui uma criança privilegiada: branca, com pai e mãe vivendo juntos, casa própria, pai com emprego estável, carteira assinada, mãe envolvida em nossa vida escolar, apesar de só ter estudado até a 4ª série. Fui estudante, a vida toda, de escola pública, tínhamos uma vida simples, mas sem nunca nos faltar o básico.

Na rua e na escola eram evidentes as diferenças dentro de um mesmo território, a rua e a escola pública descortinam as múltiplas realidades periféricas dentro de uma mesma periferia.

A criança que estudou na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Carmem da Silva, na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Julio de Oliveira, na Escola Estadual (EE) Brigadeiro Gavião Peixoto e na EE Pereira Barreto, nunca quis sair da escola pública. Saiu para casar e ser mãe, mas logo voltou como professora.

No ano de 2021, ao ingressar na escola em que trabalho atualmente, a fala de uma criança, um menino de dez anos, durante o período de retorno às aulas de forma híbrida, levou-me a pensar que eu não conhecia o bairro, o entorno, o local em que a escola estava inserida. Não conhecia seus moradores, seus modos de viver a vida, seus contextos. Crescer na periferia não nos faz pertencer às periferias, pois, embora alguns padrões sejam regulares, os contextos são múltiplos.

E foi durante o recreio, esse *espaçotempo*<sup>12</sup> no qual a conversa corre mais solta que ele me provocou, ainda que sem a intenção da provocação, acredito. Era setembro, fazia três meses que eu havia chegado. Naquele momento da pandemia, fazíamos revezamento das turmas para evitar a aglomeração. Enquanto metade da turma seguia em trabalho remoto, nas salas, presencialmente, a outra metade ocupava as mesas dispostas de modo a manter um metro de distância entre elas. Trabalhos em duplas ou grupos, nem pensar!

A higienização constante das mãos com álcool gel e o uso obrigatório da máscara caracterizavam aquelas salas de aula, bem como as placas informativas espalhadas por todas as paredes da escola. Uma estudante me presenteou com um desenho, um retrato meu, que ilustra bem aqueles dias, em 2022.

---

<sup>12</sup> Tenho-temos aprendido com os estudos dos cotidianos a subverter algumas formas de escrita, fundamentadas nas palavras de Nilda Alves, que grafar alguns termos de modo inseparável “é também uma busca de superação das marcas que em nós estão devido à formação que tivemos dentro do modo hegemônico de pensar, representado pela ciência moderna, na qual um dos movimentos principais é a dicotomização desses termos, vistos como ‘pares’ mas opondo-se entre si” (Alves, 2003, p. 2, grifo da autora).

Figura 7 - Retrato de uma professora na pandemia (como os estudantes me veem)



Fonte: a autora, 2022.

Certo dia, no recreio, diante de uma cena de aglomeração, eu discursava:

*- Gente, fiquem longe, tô tendo que lembrar vocês toda hora... Olha aqui, tá muito perto! Arruma a máscara, o nariz tá pra fora!*

*- Ihhh, professora, esse negócio de distanciamento e máscara é só aqui na escola, lá fora não tem essa não, a gente vai no piseiro, na vaquejada, todo mundo aglomerado, dá nada, não!*

*- Piseiro? O quê que é piseiro?*

*- Forró, professora, forró!*

O menino, aos dez anos, inserido em sua cultura, território e contexto, mostrava-me o esvaziamento de sentido que o meu discurso tinha para ele e, certamente, para boa parte das crianças. E quem viveu esse período dentro da escola sabe, não tinha como manter protocolos rígidos diante da intensidade das relações. Quando víamos, já tinha ido o abraço, o afago, a borracha emprestada, a conversa durante uma garfada e outra de comida na mesa do refeitório.

Mas voltando à provocação do menino que me dizia que a escola e eu estávamos por fora da realidade vivida ali, naquela periferia, pergunto-me: **qual é a força das práticas escolares diante das práticas cotidianas, culturais e sociais de um dado território?** Temos

uma ideia dessa força quando observamos que a criança reproduz na escola o que vive fora dela e, possivelmente, não faça o contrário, reproduzindo fora o que é “instruído” a fazer quando está dentro. Conforme Correia (2003, p. 508 *apud* Passeggi, 2018, p. 48), Bruner afirma que a Psicologia Cultural, eminentemente interpretativa, está: “interessada nas formas através das quais os seres humanos produzem significados nos contextos culturais onde estão inseridos. As pessoas são resultado deste processo de produção de significados, no qual a educação está intimamente relacionada como contexto cultural situado”.

As crianças do meu convívio diário têm me deslocado, ainda que a pequenos e curtos passos, para esse desejo de conhecer e vi(ver) mais de perto esse território, ouvir mais as histórias que elas me contam sobre seus finais de semana e tardes fora da escola, de andar pelo bairro, explorar o comércio local, participar de festividades e espaços comunitários que eles estejam envolvidos, aparecer no treino de futebol, na pracinha, à tarde, conversar com funcionários da escola e que também são moradores do bairro. E com esses pequenos e curtos passos, encontrar aquele chão, aquelas casas, aquelas gentes, aquelas vielas, aqueles botecos, aquelas crianças nas ruas, a bola, a bicicleta, a pipa, o carroceiro, o bêbado, o mercadinho, o entulho, o lixo, os cachorros. San Martin? Perus? A criança que fui? A professora que sou? Da periferia. É desse lugar que falo, como no poema a seguir, que traz à tona a memória sobre o caminho que percorria até a escola, entre os anos de 1984 e 1989, quando era estudante do Ensino Fundamental I:



*De casa até a escola  
uns três quilômetros a pé,  
sendo os últimos quinhentos metros  
uma ladeira que parecia não ter fim.  
Tinha dia que o caminho era feito duas vezes,  
já que a aula de Educação Física  
era no horário contrário às outras aulas.  
No caminho, outras crianças iam se juntando a nós.  
E outras mães também,  
o que parecia uma marcha de mães e crianças.  
A mãe, às vezes, levava crianças de outras mães  
e outras mães, às vezes, levavam a gente também.  
Enquanto as mães conversavam,  
as crianças riam, brincavam  
e hora ou outra reclamavam do sol quente.  
Não tinha faixa de segurança, nem farol, nem placas,  
somente as vozes das nossas mães:  
- Olha o carro! Espera! Vem!  
Em tempos de frio, gostávamos de soltar fumaça pela boca.*

Figura 8 - Juliana menina



Fonte: a autora [198-?].

*Já mais crescidas, e, às vezes, sozinhas,  
 algumas apertavam as campainhas e saíam correndo.  
 No mesmo morro que ficava a escola,  
 tinha a delegacia, o 46° DP<sup>13</sup>  
 tinha o Pronto Socorro – PS de Perus  
 tinha a escola lá no topo.  
 As três construções pareciam ter sido erguidas pela mesma construtora,  
 para prender o detento,  
 para tratar o doente na emergência,  
 para matricular os filhos dos trabalhadores pobres.  
 Na subida, caminho das três instituições,  
 tinha a tia da esfirra,  
 o tio do salgadinho de isopor,  
 dos chicletes, balas e geladinho.  
 Às vezes, tinha o dinheiro  
 para comprar na ida, na volta ou no recreio, pelos vãos dos pilares de cimento.  
 E nesse ir e vir,  
 o nosso chão, as nossas casas, as gentes e o território.  
 (jan. 2024).*

Enquanto edificavam a maquete do bairro, por vários dias, em um grande grupo envolvendo a turma toda, as narrativas me davam pistas das percepções das crianças sobre o território:

*Giovanna - Toda favela tem que ter laje com churrasqueira e também tem que ter cabaré!  
 - O que é cabaré?  
 Giovanna - É um lugar onde os veio se encontra para beber, dançar forró e jogar sinuca.  
 Jakelline - Minha mãe já foi no cabaré!  
 G. - A minha também! E o meu avô, quando não era convertido, ia lá encher a cara!  
 - E aqui no fundo, essa parte vazia, é o quê?  
 Felipe - No final da favela tem beco, tem pichação e tem a biqueira- que é onde faz o tráfico.*

As práticas de lazer, a musicalidade, a influência religiosa, o picho, a circulação de drogas são os elementos apresentados nessa narrativa naturalmente viva e pulsante em meio ao fazer das crianças. Mãos a recortar, colar, pintar, desenhar, escrever, medir, montar e vozes a me contar da vida, da vida que pulsa ali, ali ao lado e que a gente mal vê, mal ouve, mal sabe ou quer saber.

Foi também durante o período de revezamento de estudantes, ainda na pandemia, em um início de aula, enquanto pedia aos alunos o caderno para vistar a tarefa de casa, que ouvi

---

<sup>13</sup> DP – Distrito Policial.

uma das denúncias mais duras que já ouvira em toda a minha vida, vinda de um menino, que justificava a tarefa inacabada:

- *Prô, você pediu para copiar um poema, mas eu copiei quatro! – disse uma aluna.*
- *Que beleza!!!*
- *Eu fiz só dois, prô... bem na hora que tava lá fazendo o poema, os "polícia" chegou. Eles queriam o documento do meu pai. – explicou o menino.*

Eu nunca, em toda a minha trajetória docente imaginaria uma cena dessa: um menino de dez anos, um menino negro, um pai servente de pedreiro, migrante nordestino, também negro, o menino fazendo a tarefa, fazendo a tarefa numa mesa de cozinha, os “polícia” entrando, o menino vendo a cena: o pai, os documentos, os policiais e dois poemas no caderno. Desse dia em diante, as tarefas de casa continuaram a existir, mas em um outro lugar, de outro modo, sem cobranças exageradas e nunca sem antes perguntar o motivo, o motivo da tarefa inacabada.

Como professora na/da periferia, cenas de violência protagonizadas pela polícia são comuns, os relatos das crianças são cheios delas: cenas de perseguição policial, de “batida”, também conhecida como “blitz”, de trocas de tiros. Mas ouvir o menino e imaginar a cena da criança fazendo a tarefa e sendo interrompida pela chegada dos policiais, foi algo que ouvi pela primeira vez e que me atravessou a consciência.

Penso em outras periferias, nas quais tantas crianças são impedidas de acessarem a escola por estarem em verdadeiras zonas de guerra entre o tráfico e os militares, e em tantas outras que pagaram com suas vidas nas idas e vindas entre a casa e a escola. Em todas as periferias a violência é um marcador social impeditivo de direitos, em algumas, mais do que outras.

Segundo o Instituto Fogo Cruzado, 702 pessoas entre 0 e 17 anos foram baleadas no Grande Rio desde julho de 2016. Isso quer dizer que, em média, a cada quatro dias uma criança ou adolescente é baleado.

Essa mesma polícia, que aborda de um jeito na periferia e de outro nos condomínios fechados, teve sua atuação narrada pela voz de Cícero e de outro menino, Kaio, da mesma turma:

- *Eu moro na favela, e quando chega a polícia lá, minha mãe me chama pra dentro – diz Kaio.*
- *Vish, Prô... quando a Rota, chega, então, desce uns vinte, tudo com fuzil na mão – afirma Cícero.*
- *E o que é Rota? – pergunto, como se não soubesse.*
- *Rota é a pior polícia que tem, de onde eles tiverem, têm permissão para atirar e matar – explica Cícero.*

Cícero e Kaio, estudantes da periferia, denunciam, em suas narrativas, a vulnerabilidade que precede a pandemia e que se agravou com ela, como aponta Boaventura de Sousa Santos (2020) em “A Sul da Quarentena”, capítulo do livro “A cruel pedagogia do vírus”:

A quarentena não só torna mais visíveis, como reforça, a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento injusto que elas provocam. Acontece que tais assimetrias se tornam mais invisíveis em face do pânico que se apodera dos que não estão habituados a ele. São muitos os grupos para os quais a quarentena é particularmente difícil. Têm em comum ter uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela (Santos, 2020, p. 21).

Há não muito tempo, mais precisamente em abril de 2023, durante a onda de massacres nas escolas, enquanto muitas famílias deixaram suas crianças em casa, por medo da violência aparentemente planejada, e começaram a defender a presença dos policiais na escola, compartilhei essas duas narrativas durante uma reunião e perguntei, novamente, se era essa polícia que eles desejavam dentro das escolas. Disse que eles conheciam essa realidade melhor do que eu, que não tínhamos uma polícia treinada para o ambiente escolar e que era essa a polícia atuante no San Martin e tantas outras periferias dos nossos brasis. As expressões dos familiares presentes pareciam de concordância e de reflexão por ações mais ponderadas. Assim, as narrativas do cotidiano escolar, trazidas pelas crianças, ao serem documentadas, fomentam reflexões da professora, das famílias e delas próprias quando tematizadas. Sobre a potência (per)formativa das narrativas, falaremos mais adiante.

Essas narrativas das crianças, que trouxe, até aqui, foram se emaranhando com a proposta da tese, quase que ao acaso, algumas delas são registros que aconteceram antes mesmo da escolha por uma pesquisa narrativa (auto)biográfica com crianças, mas já esboçavam um movimento de pesquisa nos/dos/com os cotidianos escolares da *docentepesquisadoranarradora* que busca *escutarsentir* a realidade que grita, que anuncia, que denuncia e que se faz presente nas vozes das crianças.

Desde 2018, ao ingressar no Mestrado Profissional em Educação Escolar, pela Unicamp, e conhecer a escrita narrativa, essa escrita acadêmica outra, a partir da escrita do memorial e, posteriormente, da dissertação, tenho registrado e publicizado o que as crianças relatam e, nesses cinco anos, tenho buscado escrever essas narrativas no momento em que elas me atravessam, quase que em tempo real e, quando não é possível, tão logo eu possa. Assim, fundamento a escolha por uma pesquisa com crianças que se dê narrativamente:

Por que privilegiar as narrativas de crianças sobre a escola como instrumento de pesquisa e objeto de estudo? Em primeiro lugar, porque levamos a sério o esforço que elas fazem para compreender e explicar o que sentem, desejam ou não desejam... Em seguida, porque concordamos com Larrosa (2010, p. 184) que a infância desestabiliza

‘a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento’. Finalmente, porque ao considerar as narrativas de crianças como objeto de estudo, retomamos uma tradição de pesquisa iniciada por Bruner, no âmbito da Psicologia Cultural, que nos revela as potencialidades heurísticas da reflexão das próprias crianças sobre elas mesmas, o que faz dessas narrativas o material mais adequado para compreender a infância (Passeggi, 2018, p. 49).

Uma outra particularidade é que busco escrevê-las com a maior veracidade possível, transcrevendo a fala como de fato ocorreu, transcrever o ato da escuta, porque, para mim, há uma grande diferença entre escrever o que a criança disse com a voz dela, em primeira pessoa, e contar o que a criança disse com a minha voz, em terceira pessoa. É como se eu quisesse preservar aquela verdade com toda a potência com a qual ela veio ao mundo, aos meus ouvidos, pela palavra.

Registrar o que me atravessa, e em primeira pessoa, com a diretividade e voz de quem falou, tem se revelado um modo muito particular de *pesquisarnarrarformar(me)* a partir do que as crianças me dizem, na tentativa de preservar o narrado sem a excessiva teorização adultocentrada:

O desafio de interpretar a interpretação da criança, em suas pequenas narrativas, tem exigido ainda mais cuidado, ainda mais rigor, para nos aproximarmos de sua visão de mundo, sem nos deixar envolver pelo óbvio ou pelo espírito de análise e preocupações teóricas que venham a por em risco o modo de pensar da criança (Passeggi, 2018, p. 56).

Não é nada fácil escutar na escola, em meio a tantos barulhos, ruídos, burocracias, conflitos e tensões, tudo colabora para a superficialidade das relações e para a automatização das ações. Estar sensivelmente presente torna-se um exercício de resistência e reexistência, um ato político, ético e estético a ser vivido como escolha para e por uma formação mais reflexiva, crítica, colaborativa e humanizadora.

Assim, esta tese se propõe a trazer a periferia para o centro, e as vozes silenciadas, de professoras e crianças, para dizerem o que somente elas podem dizer dos territórios, espaços e lugares que ocupam e que habitam com suas memórias e histórias.

Trazar a periferia para o centro significa, aqui, colocá-la em perspectiva a partir do que dizem os sujeitos que nela habitam. Quando professoras e crianças dizem e escrevem sobre como viveram a pandemia na/com a periferia, desnudam, diante de nós, anúncios e denúncias *individuaiscoletivas*, os quais, dificilmente, encontramos nos dados macros e oficiais.

Com o desejo de seguirmos nessa leitura-escuta,

*Carta-metodológica:  
uma pesquisa que vai  
se fazendo na vida,  
cotidianamente e com  
atravessamentos  
(auto)biográficos*

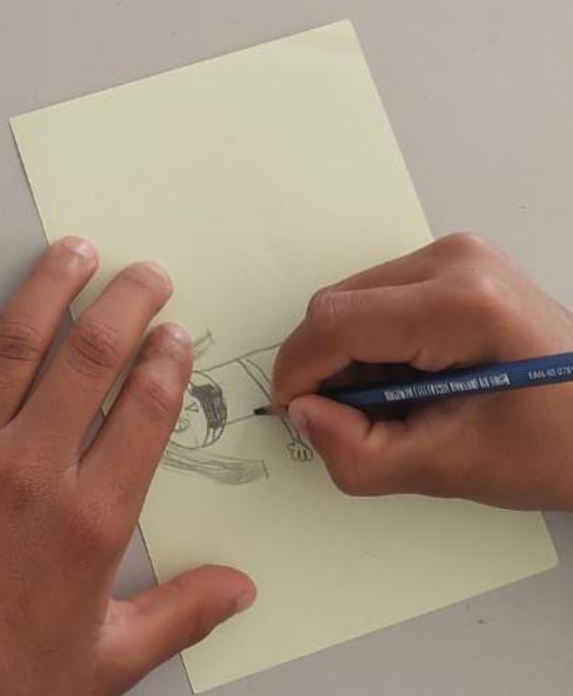


NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

### O QUE DIZEM AS CARTAS?

CADA UM (A) DE VOCÊS JA REALIZOU UMA PRIMEIRA LEITURA DA CARTA, QUE FOI UM PRIMEIRO ENCONTRO, COM O (A) REMETENTE! NESTA SEGUNDA LEITURA, OU SEGUNDO ENCONTRO, PROPOUNDO ALGUNS REGISTROS A PARTIR DE UMA LEITURA ATENTA AOS DETALHES, COM O OBJETIVO DE CONHECERMOS MELHOR A PESSOA QUE ESCREVEU E SUA HISTÓRIA!

<p>DESTAQUE A PARTE DO TEXTO QUE MAIS TE CHAMOU A ATENÇÃO LESTE JUSTIFICAR SUA ESCOLHA.</p> <p>OXPO CLA TALA DE TCI FILA NO SOP COADO TCI GCTI MORC NO</p>	<p>QUEM É O (A) REMETENTE E ONDE VIVE?</p> <p>NAE RLODCJAVERO</p>	<p>QUE SENTIMENTOS ESSA LEITURA TE TROUVEU?</p> <p>MOCITI MUITO TRISTE</p>
<p>DURANTE A LEITURA DA CARTA, QUAIS MEMÓRIAS SURTIRAM? HÁ ALGUMA QUE VOCÊ POSSA E QUEIRA COMPARTILHAR?</p> <p>MURIA MIA MAC PEGOVCO VIRC FIGELMUITV PRC OUI PADO</p>		





**CARTA-METODOLÓGICA: UMA PESQUISA QUE VAI SE  
FAZENDO NA VIDA, COTIDIANAMENTE E COM  
ATRAVESSAMENTOS (AUTO)BIOGRÁFICOS**

*Memória de um tempo  
Onde lutar por seu direito  
É um defeito que mata  
São tantas lutas inglórias  
São histórias que a história  
Qualquer dia contará  
De obscuros personagens  
As passagens, as coragens  
São sementes espalhadas nesse chão  
De Juvenais e de Raimundos  
Tantos Júlios de Santana  
Nessa crença num enorme coração  
Dos humilhados e ofendidos  
Explorados e oprimidos  
Que tentaram encontrar a solução  
São cruzeiros sem nomes, sem corpos, sem datas  
Memória de um tempo  
Onde lutar por seu direito  
É um defeito que mata  
[...] E vamos à luta  
(Gonzaguinha, 1973)*

Aos que se propõem a fazer uma pesquisa que "chama a vida para dentro" e que escolhem pesquisar com as crianças,

Eu não imaginava que a participação em um curso de extensão ocorrido durante o ano de dois mil e vinte, o qual referenciei na carta-memorial, me atravessaria ao ponto de pensar em desenvolver uma tese a partir desta experiência. Estudar, naquele momento de confinamento, era apenas um modo de ocupar o tempo com uma temática que me constitui: as periferias. Tratava-se de um curso livre de extensão ofertado pela Rede Emancipa (movimento social de cursinhos populares pré-universitários), que ocorreu durante os primeiros meses da pandemia. Assim, esta pesquisa emerge da experiência cotidiana vivida durante nesse período.

O curso on-line e gratuito, intitulado "Entender o mundo hoje: pandemia e periferias", oferecido pela Universidade Emancipa em parceria com a UERJ, ocorreu entre os meses de maio a julho de dois mil e vinte, estruturado em dez encontros, às terças-feiras, e teve como objetivo discutir os impactos e as possíveis saídas desta crise a partir da experiência periférica que marca e define a realidade brasileira: a vida da negritude, das mulheres, dos grupos imigrantes e refugiados, do trabalho precário, da saúde pública, das prisões, das favelas e quebradas das cidades, contando com a participação de convidados especiais para cada aula-tema.

Pensando na necessidade de abrir canais de diálogo e escuta entre os participantes e a universidade num momento de fragilidades e incertezas, a coordenadora do curso propôs a eles que escrevessem cartas e as encaminhassem para a UniEmancipa, via e-mail, uma iniciativa que nomeou de “Cartas da Pandemia”; os remetentes escreveriam acerca de como estavam passando pela experiência da pandemia da Covid-19, na condição ou não de distanciamento e/ou isolamento social.

Como participante do curso, apreciadora, escritora, leitora e pesquisadora desse gênero, em um contato informal com uma das mediadoras de grupo propus que as cartas pudessem ser destinadas a alguém disposto não apenas a lê-las, como também a respondê-las, de maneira que fizéssemos a palavra circular entre as pessoas. Nesse sentido, coloquei-me à disposição para auxiliar no encaminhamento. Já em contato com a coordenadora, disponibilizamos um formulário de inscrições para quem desejasse ser um “Destinatário Solidário” e divulgamos durante o curso e em nossas redes sociais. Em três dias tivemos que encerrar, tamanho era o interesse das pessoas em receber uma carta para responder; foram mais de duzentas inscrições.

Começamos, então, o trabalho de arquivamento das cartas dos remetentes e destinatários. Foram catalogadas 67 cartas enviadas e 214 inscritos para respondê-las, assim, a mesma carta foi enviada para três ou quatro destinatários diferentes.

Criei um “papel de carta”, de cor verde-clara, adornado de arabescos e com o nome do projeto, onde copiávamos e colávamos as mensagens que chegaram de diversas regiões e estados brasileiros, sendo uma delas, do exterior. Desse modo, as cartas não seguiam no corpo do e-mail, mas como arquivo anexo em papel timbrado, já que a intencionalidade era se aproximar ao máximo da experiência de receber uma carta, ainda que por via eletrônica. Cada remetente e/ou destinatário recebeu um correio eletrônico com as mensagens abaixo:



**E-mail enviado aos remetentes:**

*Olá, companheirxs do curso "Entender o mundo hoje: pandemia e periferias", da Universidade Emancipa!*

*No início do curso, solicitamos que os participantes enviassem cartas ao e-mail da Universidade Emancipa para compartilharem suas experiências durante esse período.*

*Recebemos um número significativo de correspondências, poemas, agradecimentos e questões.*

*Como toda a nossa proposta é construída dialógica e coletivamente, uma das participantes do curso sugeriu que as cartas fossem respondidas por destinatários solidários e, então, em uma segunda etapa, abrimos um formulário de inscrição,*

*que precisou ser encerrado em três dias, tamanho o interesse das pessoas em poderem receber e responder uma das cartas.*

*Mediante as inscrições, selecionamos algumas cartas para serem respondidas, com o objetivo de conectar pessoas e histórias, vindas de toda parte, ampliando ainda mais os nossos olhares para a diversidade de contextos e experiências compartilháveis nesse tempo difícil e inédito.*

*Com imensa gratidão e carinho, agradecemos a sua participação e encaminhamos anexo com a carta-resposta.*

*Se possível e desejado, compartilhe conosco via e-mail como foi fazer essa leitura-presente!*

*Alguns de vocês poderão receber mais que uma carta-resposta, já que o número de inscritos como Destinatários Solidários foi maior do que o de cartas recebidas. Assim, tivemos que encaminhar a mesma carta para 3 ou 4 pessoas dispostas a respondê-las, com o objetivo de não deixarmos ninguém de fora.*



#### **E-mail enviado aos destinatários:**

*Olá, Destinatário(a) Solidário(a)! Nós, do Projeto "Cartas da Pandemia", idealizado a partir do curso de extensão online "Entender o mundo hoje: pandemia e periferias", da Universidade Emancipa com apoio e parceria da UERJ e USP<sup>14</sup>, agradecemos a sua participação.*

*A esperança se renova ao encontrarmos tanta gente disposta a ser **palavra e escuta** nesse momento inédito e de crise, no qual estamos todos(as) imersos(as).*

*Com imensa gratidão e carinho, segue a carta a ser respondida e algumas orientações:*

#### **Abaixo, encontrarão dois arquivos:**

- \* Um doc. **PDF** com a carta do **Remetente** a ser respondida;*
- \* Um doc. **WORD** com um papel de carta a ser usado na carta-resposta, caso queiram.*

#### **Importante:**

- \* Confirmar o recebimento deste e-mail;*
- \* Enviar a resposta em até uma semana após o recebimento do e-mail, encaminhando para o endereço da Universidade Emancipa, com cópia para uma das mediadoras das correspondências, conforme segue:*

***para: universidadeemancipa@gmail.com***

***com cópia: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx***

- \* Salvar a carta-resposta em PDF com o seguinte título... Ex. **D.V. CARTA DESTINATÁRIO** (Ou seja, as iniciais do seu nome, seguidas pelo título "CARTA DESTINATÁRIO")*

*Seguimos juntxs!*

---

<sup>14</sup> USP – Universidade de São Paulo.

### Cartas chegam daqui e de lá: indícios, impressões e afirmações

Com um potente movimento de interlocução, passamos a conhecer histórias de vida dos mais diversos contextos, em especial, narrativas de enfrentamento da pandemia, cartas/e-mails que vieram de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Ceará, Sergipe, Goiás e Espanha, dos que foram possíveis identificar.

Entre os 67 remetentes iniciais, um dado interessante: 21 cartas de mulheres professoras e uma de um professor, quase 35% do total; uma porcentagem considerável visto que o curso era aberto a participação de toda a população interessada, também há outras 6 cartas escritas por mulheres estudantes, o que de algum modo, também trazia o contexto da educação na pandemia.

Fragments do cotidiano de mulheres professoras que narraram, através de cartas, suas angústias, dificuldades, desafios, aprendizagens, táticas, medos e alegrias; narraram suas realidades adversas, narraram a vida. Narraram para quem? Narraram para quê? Quem escreveria uma carta sabendo que a mesma não seria respondida? Com qual objetivo? O que dizem as professoras? Como estão enfrentando a pandemia? São algumas questões sobre as quais me colocava a pensar.

Destaco alguns trechos das cartas recebidas:



*Sou professora da Rede Municipal de Porto Alegre há 9 anos, já passei por diversas escolas e todas localizadas nas periferias. [...] desde o dia 18/03 estamos afastados da escola. Fazia duas semanas que havíamos começado o ano letivo, mal conseguimos conhecer e vincular com as crianças. [...] percebi que sou uma privilegiada por poder estar em casa, enquanto muitas pessoas não podem estar. Porém, como professora, me sinto impotente e de mãos atadas. [...] quanto a mim, estava e ainda estou muito apreensiva. Como estão nossos estudantes? Como estão nas suas pequenas casas, nos seus minúsculos espaços? [...]. Estão comendo? [...]. E depois de um mês e meio de isolamento, iniciamos as atividades escolares remotas, tudo muito novo, jamais antes visto, estamos vivenciando, em tempo real, aquilo que iremos comentar com nossos netos como “surreal”. Realizamos 13 semanas de atividades remotas, para garantir um vínculo e um carinho, com uma quantidade mínima de estudantes e somente depois desse tempo, nossa mantenedora, a Secretaria de Educação, se pronunciou, e, em parceria com uma grande empresa, nos impuseram uma plataforma adaptada e cheia de defeitos, para postarmos atividades aos estudantes. No momento, a situação é a seguinte: estudantes tentando se cadastrar na plataforma, muitas dificuldades, muitos não têm acesso à internet. A Prefeitura prometeu acesso gratuito à internet, porém, ainda não consolidou a promessa. Muitos não têm celulares que comportem o aplicativo, eles têm dificuldades para se cadastrar. Imagina, então, abrir a atividade, realizá-la e postar a devolução na plataforma. Muitos não têm nem mesa para estudar... muitos estão tentando reorganizar suas casas destelhadas depois do ciclone-bomba.*

---

---

*Sou professora de duas redes municipais: São Paulo e Taboão da Serra. Estudei bastante. Três graduações. [...]. Estou aqui, entre quatro paredes, com um marido bolsonarista, sexista, homofóbico, xenofóbico, mas não encrenca comigo, pois ouço a fala dele, discordo e prossigo com as minhas ideologias. Em relação aos empregos: a batalha com o Classroom e o confinamento pedagógico são intensos. Troco o dia pela noite, colaboro com os mantimentos para que os moradores façam sopa para os moradores de rua. Enfim, ouvindo TV, um gosto amargo na boca e desacreditando dessa desvairada briga governamental cheia de vaidade.*

---

*Bem, como está a minha quarentena... Não posso dizer que está ruim, pois estou junto com meus filhos, minha base. Sou pedagoga e trabalho como professora de educação infantil na rede conveniada. No momento, me encontro desempregada, pois dois dias antes de entrar as aulas, em fevereiro, a entidade na qual eu prestava serviço chamou todas as professoras e anunciou o fechamento da mesma, deixando muitas crianças sem atendimento e mais de 200 professores sem trabalho. Foi muito difícil, nessa altura, ficar desempregada, e o pior, sem receber os respectivos direitos.*

---

*Sou professora da rede pública da Baixada Santista/SP [...]. Para mim, está sendo muito complicado pensar em um trabalho remoto [...]. Ainda mais que trabalho com crianças de 6/7 anos, na área da alfabetização. Dia 23 as escolas fecharam e não tínhamos orientações. Depois de alguns dias, começamos a ter orientações de como seriam as aulas na pandemia, mas na verdade, tudo foi atribulado, e ainda está sendo. Cada dia uma informação nova. [...] Muitas vezes, me vi mais como “psicóloga” dos pais, pois eles começaram a relatar diversas coisas com relação ao aprendizado da criança e dos acontecimentos da vida cotidiana. E isso me angustia muito, pois não estava preparada para tal demanda e não sei se consigo ajudar plenamente os pais. [...]. Percebo que tem questões cada vez mais se agravando agora, como, por exemplo, a criação dos filhos, muitas mães relatam que estão trabalhando e, quando chegam em casa, ainda precisam dar conta das atividades com os filhos, outras relatam que o marido está em casa, mas é ela que faz atividades com as crianças.*

---

Os trechos acima apresentados não foram escolhidos ao acaso. Se os trouxe, entre tantos outros, é porque me tocaram, fizeram ressonância, histórias de vida que dialogaram com a minha: a difícil convivência com o companheiro, o trabalho em escolas públicas e periféricas, a presença do filho em casa, os diferentes papéis exercidos pela mulher e a sobrecarga do trabalho durante a pandemia.

Assim é o pesquisador narrativo: assume sua parcialidade, suas subjetividades, seus atravessamentos, sua inteireza. Dialoga, questiona-se, aproxima-se, envolve-se, porque não acredita em uma ciência que nega a vida e a humanidade.

Ao lermos narrativas, relatos biográficos como esses, não estamos apenas a ler um relato individual e pessoal, estamos a ler uma pessoa, uma categoria, todo um contexto social, histórico e cultural que parte do indivíduo e é representativo de diferentes coletivos.

Ao estudar as especificidades do método biográfico, Ferrarotti (2010, p. 43) considera a utilização de dois tipos de materiais nessa abordagem: primários e secundários. Sendo os primários, as próprias narrativas (auto) biográficas, produzidas na e com a pesquisa, pelos envolvidos diretamente no processo de investigação. Os secundários, como: correspondências, fotografias, documentos oficiais, processos verbais, recortes de jornal e etc., produzidos fora do contexto da pesquisa e tomados equivocadamente, muitas vezes, de forma meramente ilustrativa, colaborando para o empobrecimento do método biográfico e morte da subjetividade. Lembra que é necessário “trazer ao coração do método biográfico, os materiais primários e sua subjetividade explosiva na comunicação interpessoal complexa e recíproca entre narrador e observador” (Silva, 2020, p. 16, grifo da autora).

Na pesquisa narrativa, as subjetividades presentes rompem com a objetividade, neutralidade e distanciamento do sujeito/objeto, presentes numa perspectiva positivista, que recomenda a imparcialidade e o distanciamento sujeito-objeto.

Cartas lidas e remetidas, intermediadas entre os remetentes originais e os destinatários solidários: assim nascia um projeto. O movimento ia me trazendo indícios de que aquele campo problemático<sup>15</sup> que eu desvelava ao participar do curso e ler as cartas era potente de possibilidades, de enredamentos com a minha trajetória *pessoalprofissional*.

A pesquisa-formação é assim, vai nascendo, vai tomando forma, vai nos formando no movimento, no meio do caminho e germinando possibilidades, uma pesquisa que pulsa, que chama e convoca.

As Cartas da Pandemia, cheias de gentes e histórias dentro, precisavam chegar a mais pessoas. Eram cartas vindas de vários lugares do Brasil, escritas majoritariamente por mulheres, um maior volume delas, enviadas por professorAs. As cartas, as mulheres, as histórias de vida a me (per)formar... e a possibilidade do ingresso no doutorado se desenhava em um desejo permanente e pulsante de reflexividade comigo e com muitas outras.

A princípio, as fontes da pesquisa seriam as cartas escritas pelas professoras durante o período de pandemia ao longo do curso já mencionado, conforme consta no projeto inicial submetido ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGed) da Universidade Federal de São Carlos de Sorocaba (UFSCar-So). Todavia, o convite para integrar um projeto com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) trouxe a possibilidade de ampliação das fontes e diálogos para além das professoras, abarcando também as crianças. Tratava-se de um Edital de Seleção Emergencial IV CAPES - Impactos da Pandemia, intitulado: *Do outro lado da margem: desafios e proposições no enfrentamento das*

---

<sup>15</sup> Durante a escrita da dissertação lembro de me sentir angustiada por não ter uma pergunta ou objetivo muito evidente e, ao dividir essa inquietação com a Prof. Inês Bragança (Unicamp-UERJ), minha orientadora à época, ela me tranquilizou e disse que eu tinha um “campo problemático”, o que fez grande sentido então e agora). Em uma outra ocasião, pedi a ela a indicação de algum texto para entender melhor esse conceito e, não tendo o texto, fez referência a uma professora, sua amiga, Anelice Ribetto (UERJ), com quem aprendeu durante partilhas informais, que também nos constituem.

*desigualdades sociais das infâncias em pandemia*<sup>16</sup>. O convite partiu da minha orientadora, que enxergou no projeto inicial a possibilidade de integrar esse projeto maior, já que a pandemia era o nosso cenário comum e eu, uma professora de crianças.

Desde então, a pesquisa ganhou novos sentidos e propósitos, já que a escuta e o registro do que dizem as crianças já era-é parte da minha prática docente e está entre “as coisas” que mais gosto de fazer, porque é um modo de exercitar minha reflexividade, meus *saberesfazeres*, minha (per)formação. Ler-escutar-sentir as narrativas das crianças é, ao mesmo tempo, garantir o direito delas à palavra, como sujeitos da experiência e explicitar a legitimidade de suas vozes.

Mas o que fazer com as cartas? A proposta inicial da pesquisa era catalogar todas as cartas, entre remetidas e respondidas, que foram escritas por professoras(es), cartas que trazem o contexto educacional dos sujeitos singulares e suas realidades pulsantes na pandemia para um debate reflexivo e colaborativo com outras(os) professoras(es) pesquisadoras(es) e também crianças que possam, a partir da leitura-escuta das cartas, tematizar e ampliar o diálogo, problematizando os aspectos sociais, históricos e culturais do vivido-narrado no contexto pandêmico, como por exemplo: aulas remotas, vínculo, acesso aos meios digitais, relação família-escola, mercantilização da educação, desemprego, alfabetização à distância, sobrecarga de trabalho das mulheres, formação das(os) professoras(es), ensino público e privado, saúde mental, políticas públicas e tantos outros. Aspectos que certamente se presentificaram e se agudizaram na experiência da pandemia, provocando-nos a pensarmos uma escola-outra.

A partir da leitura das cartas, um campo problemático inicial e alguns caminhos *teoricometodológicos* foram se delineando entre o que narraram as professoras e os temas de interesse da pesquisadora, tais como: a tematização das metodologias de formação de professoras/es que consideram as experiências e contextos dos sujeitos e a valorização dos processos formativos que aproximam escolas e universidades a partir das demandas do cotidiano escolar, e não o contrário; a publicação de pesquisas radicalmente narrativas que tragam para a reflexão as vozes plurais e polifônicas emudecidas, em especial, de professoras e crianças, assim, passando pela centralidade e relevância da escrita docente, da escrita de si, da escrita (auto)biográfica; a documentação e publicização das narrativas da pandemia, de modo que as histórias de vida comumente invisibilizadas tenham o seu lugar de registro histórico e fonte de pesquisa; o uso das cartas como dispositivos de escrita reflexiva (auto)biográfica a

---

<sup>16</sup> Projeto coordenado pela Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos e que tem, entre os objetivos, conhecer e mapear as condições de vida das crianças e suas famílias em pelo menos três das cinco macrorregiões brasileiras, para enfrentar desigualdades sociais, investigando diferenças entre os diversos grupos para propor uma agenda de políticas públicas intersetoriais em pandemia.

constituir autorias docente e discente, e o tateio do dispositivo de Documentação Narrativa da Experiência Pedagógica com crianças.

As cartas catalogadas (escritas pelas professoras no decorrer do curso) foram as fontes primárias e disparadoras de um processo de *pesquisaformação* com um grupo de crianças de uma escola pública periférica de educação básica do município de Campinas.

Desta maneira, houve um entrecruzamento das vozes não documentadas nas fontes oficiais de dados da pandemia de Covid-19, vozes inaudíveis e abafadas a serem publicizadas, a fim de refletirmos sobre e com as experiências narradas pelos sujeitos em seus territórios e contextos, tendo como perspectiva a formação de professoras(es) autoras(es) e narradoras(es) que escrevem, escutam, leem e sentem seus cotidianos.

No encontro com as cartas, materiais narrativos disparadores da temática, a leitura-escuta das mesmas tornou-se um dos primeiros movimentos para tematizar assuntos como: as infâncias, a escuta, a formação docente e a pandemia enquanto período inédito de muitos silenciamentos, anúncios e denúncias.

As cartas, como gênero essencialmente narrativo-dialógico, propõem, intrinsecamente, uma escuta ativa, na qual o remetente é a voz que pretende alcançar um outro pela escrita e, possivelmente, estabelecer uma relação de diálogo e aproximação, uma escrita-convers(ação), um itinerário (per)formativo (Vieira, 2020 p. 105) de autoria docente-discente, da professora-pesquisadora na relação com seus e suas estudantes.

### **Das escolhas teoricometodológicas que vou esboçando e da natureza da pesquisaformação com as crianças**

A leitura-escuta das cartas, fontes desta pesquisa, partiu de uma proposta de análise interpretativa-compreensiva, que propõe leituras com diferentes finalidades, a considerar: - Tempo I: Pré-análise/leitura cruzada; - Tempo II: Leitura temática - unidades de análise descritivas; - Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do corpus (Souza, 2014, p. 79).

A análise interpretativa-compreensiva visa possibilitar uma experiência de identificação das singularidades e aproximações e unidades temáticas entre as histórias narradas e que, posteriormente, poderão ser tematizadas e problematizadas, fundamentada na abordagem teoricometodológica da pesquisa-formação<sup>17</sup> narrativa (auto)biográfica, buscando uma

---

<sup>17</sup> No NEPEN, escolhemos grafar pesquisa-formação com hífen, conforme Josso (2004), na qual o pesquisador se forma e se transforma durante a ação da pesquisa, construindo os próprios sentidos e significados.

radicalidade narrativa que se dá em forma conteúdo: como fonte, registro, modo de produzir conhecimento e integrar os processos (per)formativos.

Bragança (2018), ao tematizar a força de palavras-conceito, nos traz, junto com Josso (1994, p. 72), um transbordamento da palavra pesquisa, para *pesquisaformação*: “a pesquisa (auto)biográfica em educação caminha”, conforme indica Josso esta última, na direção de “unir pesquisa e formação”, seria, então, uma abertura simultânea.

As pesquisas narrativas e o aporte biográfico têm se consolidado, em especial, no campo de formação de professoras(es) em rede nacional e internacional, como apontam Passeggi, Souza e Vicentini (2011):

A partir dos anos 2000, novas orientações acrescentaram-se à perspectiva inicial, diversificando e ampliando a investigação sobre as escritas de si no processo de formação e profissionalização docente. A diversidade de abordagens utilizadas nesses estudos encontra na denominação de pesquisa (auto) biográfica um território comum e propício ao diálogo entre pesquisadores, em rede nacional e internacional. Adotada nas diferentes edições do Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), essa denominação remete a um campo de investigação já consagrado em países anglo-saxões (Biographical Research), na Alemanha (Biographieforschung) e em processo de reconhecimento na França (Recherche biographique em éducation). (Recherche biographique em éducation). Nessa perspectiva, não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante os processos de biografização (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011, p. 370-371).

Uma perspectiva narrativa não obedece a critérios lineares e pré-definidos de: primeiro definir um ‘modo de’, depois coletar os dados e, por fim, analisá-los, com vistas a construir conhecimento. É um ‘pensar com’ e ‘pensar sobre’ durante todo o processo que se coloca dialeticamente, a partir da experiência pessoal refletida por escrito nas cartas da pandemia, em princípio, as escritas por professoras que narram e compartilham as relações com o ensino, com a aprendizagem, com os pares, e que trazem o contexto educacional da/na pandemia para potentes e possíveis reflexões.

Na pesquisa narrativa, é comum que tenhamos a sensação de estar implicada na escrita subjetivista, pouco objetiva, e essa é uma sensação a ser superada por pesquisadoras(es) que decidem romper com a objetividade, neutralidade e distanciamento do sujeito/objeto presentes numa perspectiva positivista. Enxergar a subjetividade como especificidade e característica das biografias/(auto)biografias é, portanto, essencial.

Quando se trata de dar conta da prática humana, somente a razão dialética nos permite compreender cientificamente um ato, reconstituir os processos que, partindo de um comportamento, fazem a síntese ativa de um sistema social a partir da subjetividade não eludida de uma história individual. Somente a razão dialética nos permite reunir

o universal e o geral (a sociedade), tomando por base o individual e o singular (o homem) (Ferrarotti, 2014, p. 43).

Nesse sentido, “dar conta da prática humana”, só pode acontecer de forma dialética, com toda a complexidade e subjetividade de uma história que é individual, mas também síntese de um sistema social.

A Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (DNEP) (Suárez, 2007) é um dispositivo de pesquisa e um modo de produzir conhecimento entre pares que tem, entre os objetivos, reconhecer e validar os saberes docentes advindos da experiência, através de um “itinerário de investigação interpretativa coparticipativa entre docentes” (Dávila; Argnani; Suárez, 2019), em que as experiências são narradas, escritas, comentadas, reescritas, editadas e publicizadas, promovendo, assim, uma interpretação do cotidiano escolar a partir do ponto de vista dos seus protagonistas que, ao refletirem sobre e com a prática em movimentos individuais, coletivos e horizontais, tomam para si os seus próprios processos formativos. Este itinerário formativo surge na Argentina, como política educacional e em contraposição aos modelos hegemônicos e positivistas de formação docente, já que traz, em sua centralidade, a própria experiência dos sujeitos.

Considerando, para além das(os) professoras(es), as crianças também como protagonistas do cenário escolar, propomo-nos a vivenciar esse dispositivo formativo de leitura, escrita e documentação colaborativa com elas, buscando evidenciar uma homologia comum aos processos formativos de adultos e crianças através da DNEP.

A escrita narrativa (auto)biográfica favorece os processos de autoria docente e discente, a escrita de cartas pode promover uma autorização para a produção de conhecimento e ser um modo outro de escrita acadêmica, e o dispositivo de Documentação Narrativa da Experiência Pedagógica pode ser vivenciado com as crianças em seus processos de escrita e documentação do vivido por meio da escrita (auto)biográfica.

As narrativas de professoras(es) e crianças promovem o acesso a um conhecimento das múltiplas realidades, muitas vezes invisibilizadas nos dados macros e oficiais. As micro realidades e as narrativas individuais estão na relação com os contextos sociais maiores de um grupo, de uma comunidade, de uma sociedade. Neste sentido, ouvir e documentar o que dizem os sujeitos é a possibilidade de compreender melhor o território e de buscar indícios de possíveis práticas e transformações sobre o mesmo, de maneira a evidenciar a importância da escrita docente, dos registros narrativos (auto)biográficos, da escrita de cartas, dos seus usos pedagógicos como fonte de pesquisa, forma de registro e modo de produzir conhecimento e da

escuta das infâncias para compreender seus contextos, territórios e experiências como sujeitos históricos.

Integrou, também, esta pesquisa, a participação de crianças de uma escola periférica da rede municipal de Campinas, na qual eu, pesquisadora, trabalho como professora. A escolha por pesquisar com minha própria turma (5º ano, crianças entre 10 e 13 anos), parte do princípio que, na pesquisa narrativa, vínculo e afeto também podem ser tomados como critérios no momento das escolhas metodológicas, assumindo que a convivência e a confiança já estabelecidas podem favorecer a partilha de experiências, as quais só compartilhamos com quem conhecemos e nos sentimos seguros para narrar o vivido.

Assim, esta pesquisa-formação se estruturou a partir dos seguintes movimentos de ação-reflexão-ação:

- Seleção e mapeamento das cartas (de professoras) enviadas e recebidas, identificação dos estados/regiões;
- Leitura para tematização dos assuntos destacados, dando origem a um campo problemático relacionado às infâncias e à formação docente em contexto de pandemia;
- Mapeamento dos anúncios e denúncias das professoras sobre a pandemia;
- Entrega das cartas para leitura realizada pelas crianças;
- Vivência do processo de escuta, reflexão, escrita e publicação com as crianças, a partir do DNEP;
- Leitura entrecruzada das cartas escritas pelas professoras e das crianças, buscando aproximações e/ou diferenciações entre as narrativas;
- Tematização do campo problemático encontrado, análise das cartas-testemunho em sua forma e conteúdo.

Por se tratar de uma pesquisa narrativa (auto)biográfica também com crianças, e considerando os desafios éticos, estéticos, políticos e epistemológicos, considero importante compartilhar os movimentos de elaboração do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)<sup>18</sup> e o cronograma dos encontros, apresentados a elas sob a forma de apresentação-convite. Penso que seja relevante, por revelar algumas escolhas e cuidados que tivemos, pois se trata de uma pesquisa com elas — as crianças.

---

<sup>18</sup> Documento elaborado em linguagem acessível, para os menores ou para os legalmente incapazes, por meio do qual os participantes da pesquisa, após serem devidamente esclarecidos, explicitam sua anuência em participar da pesquisa.

Partimos da concepção de criança enquanto sujeito histórico, inserido em uma cultura e atuante nela, sujeito capaz de narrar, compartilhar experiências, refletir e nos ajudar a ver o que, sozinhos, nós, adultos, não conseguiríamos.

Considero a pesquisa narrativa (auto)biográfica com crianças como um instrumento de pesquisa e também como objeto de estudo, mas, acima de tudo, como modo de construir conhecimento com elas, de forma horizontal, de modo que a palavra da pesquisadora, das crianças, das professoras e das(os) autoras(es) trazidas(os) para compor esta tese têm o mesmo status, a mesma importância e interesse para a pesquisa em educação. Passeggi (2018, p. 47) provoca, indagando: O que diz a criança sobre as escolas da infância é digno de interesse para a pesquisa educacional sobre crianças? A formação de professores? As Políticas Públicas em Educação para a infância? E cita Bourdieu, que sugere que

[...] o pesquisador vise à democratização da postura hermenêutica de modo que o leitor conceda às narrativas ordinárias “o acolhimento fervoroso que certa tradição de leitura reserva às formas mais altas da poesia ou da filosofia” (ibidem., p. 712). Essa recomendação é de fato um desafio estimulante para a pesquisa (auto)biográfica com crianças: Como fazer para que o leitor conceda à palavra da criança o mesmo acolhimento fervoroso que ele reserva à palavra do cientista? (Passeggi, 2018, p. 57).

Na esteira desse pensamento, lembro o que disse na Carta à Banca Examinadora (Vieira, Carta à Banca Examinadora<sup>19</sup>, 2023, p. 2): “Nesse sentido também é que trago na pesquisa as vozes das crianças, das professoras, de autoras e autores renomados do campo, todas num mesmo patamar, todas com o mesmo status de importância, uma polifonia de vozes!

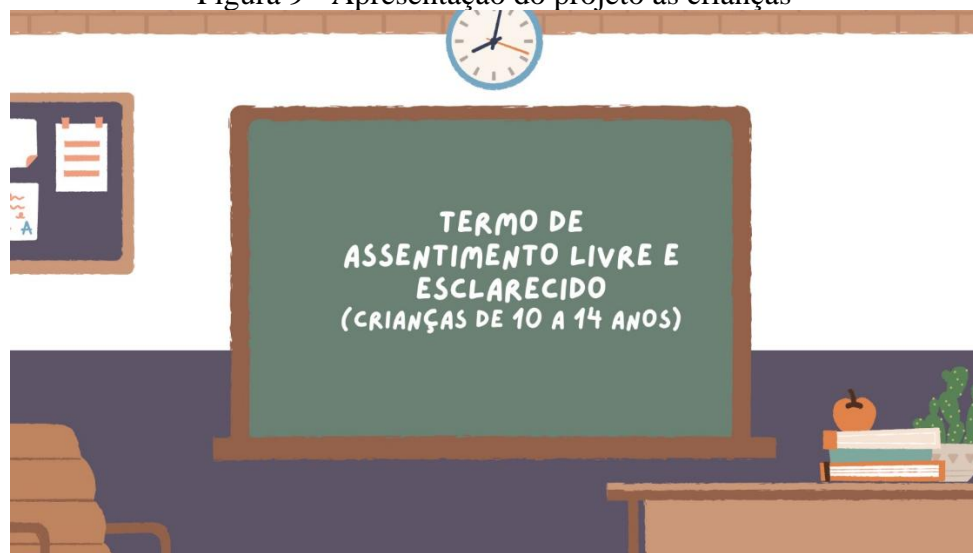
Feitas essas considerações, compartilho o movimento de elaboração dos documentos que tinham por objetivo apresentar a pesquisa ao público infantil e convidar à participação. No começo, seis crianças, de uma turma de vinte e seis, declararam não querer participar dos encontros relacionados à pesquisa, porém, acabaram se envolvendo nas conversas e dinâmicas que pareciam, de algum modo, enredá-los; faziam pequenos comentários relacionados ao assunto, de forma direta e em particular.

O primeiro documento apresentado foi o TALE, seguido de um mapa do local onde moro e estudo. Foram também compartilhados o cronograma dos encontros, a autorização das famílias (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE) (Apêndice 1) e a Carta de autorização (Anexo 1) para que a pesquisa fosse realizada na escola, documento esse assinado e datado pela diretora.

---

<sup>19</sup> A Carta completa pode ser lida no Apêndice 3.

Figura 9 - Apresentação do projeto às crianças





EU ESTUDO NA UFSCAR, QUE FICA NA CIDADE DE SOROCABA A MAIS OU MENOS 90 KM DE DISTÂNCIA DE CAMPINAS. A UFSCAR É UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA ASSIM COMO A ESCOLA DE VOCÊS, A GENTE NÃO PAGA PARA ESTUDAR, MAS PRECISA SE COMPROMETER EM FAZER UM BOM TRABALHO!



### CONHECENDO UM POUCO A PESQUISA...

ESSA PESQUISA TEM COMO TÍTULO: **LER-ESCUtar-SENTIR O QUE DIZEM AS PROFESSORAS E AS CRIANÇAS E SEUS MODOS DE VIVER A PANDEMIA NAS PERIFÉRIAS ATRAVÉS DA ESCRITA DE CARTAS: A PUBLICIZAÇÃO DAS VOZES NÃO DOCUMENTADAS.**

A PROFESSORA-PESQUISADORA TEM COMO OBJETIVO OUVIR E DOCUMENTAR O QUE AS PROFESSORAS E AS CRIANÇAS TÊM A DIZER SOBRE O QUE E COMO VIVERAM A PANDEMIA NAS ESCOLAS, EM SEUS BAIRROS, EM SUAS CASAS E EM SUAS VIDAS, ESPECIALMENTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PERIFÉRIAS.

ASSIM, TEMOS PREVISTOS 6 ENCONTROS E EM CADA UM DELES OCORRERÃO MOMENTOS DE LEITURA, ESCRITA, DESENHO E MUITA CONVERSA.

O QUE AS CRIANÇAS E AS PROFESSORAS TÊM A DIZER É MUITO IMPORTANTE, AFINAL, A PANDEMIA ATINGIU A TODOS, MAS DE MODOS DIFERENTES. ENTÃO PERGUNTO: ONDE ESTÃO AS VOZES NÃO DOCUMENTADAS? E TE CONVIDO A NARRAR O QUE SÓ VOCÊ PODE DIZER!

OS NOMES DE VOCÊS SERÃO IDENTIFICADOS APENAS POR UMA LETRA DO ALFABETO (QUE NÃO PRECISA SER A INICIAL DO SEU NOME), EXEMPLO: JULIANA (M).. ASSIM, GARANTIMOS O DIREITO DE FALARMOS TUDO O QUE DESEJAMOS SEM SERMOS IDENTIFICADOS, ISSO PODE NOS DEIXAR MAIS CONFORTÁVEIS AO COMPARTILHAR EXPERIÊNCIAS, SENTIMENTOS E PENSAMENTOS.

QUANDO TERMINARMOS A PESQUISA VOU MOSTRÁ-LA PARA VOCÊS E OS RESULTADOS DELA TAMBÉM SERÃO PUBLICADOS E MAIS PESSOAS PODERÃO CONHECER SUAS VIVÊNCIAS E O QUE FIZEMOS JUNTOS.

NOSSOS ENCONTROS ESTÃO PREVISTOS PARA OCORRER NA PRIMEIRA QUINZEANA DE DEZEMBRO DE 2023 E TODOS(AS) AS CRIANÇAS DA NOSSA TURMA (5º ANO) SÃO CONVIDADAS A PARTICIPAR!

POSSO CONTAR COM A SUA PARTICIPAÇÃO?  
VEJA A SEGUIR A NOSSA AUTORIZAÇÃO AOS PARTICIPANTES:



CADA UM (A) DE VOCÊS RECEBERÁ UMA AUTORIZAÇÃO BEM DETALHADA QUE SE RESUME A ESSA PARA ASSINAR CASO QUEIRA PARTICIPAR DA PESQUISA

EU \_\_\_\_\_ CRIANÇA E SUJEITO DE DIREITOS, ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA. ENTENDI QUE POSSO DIZER "SIM" E PARTICIPAR, MAS QUE, A QUALQUER MOMENTO, POSSO DIZER "NÃO" E DESISTIR. A PESQUISADORA TIROU MINHAS DÚVIDAS E CONVERSOU COM OS MEUS RESPONSÁVEIS. RECEBI UMA CÓPIA DESTES TERMOS DE ASSENTIMENTO, LI E CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA.

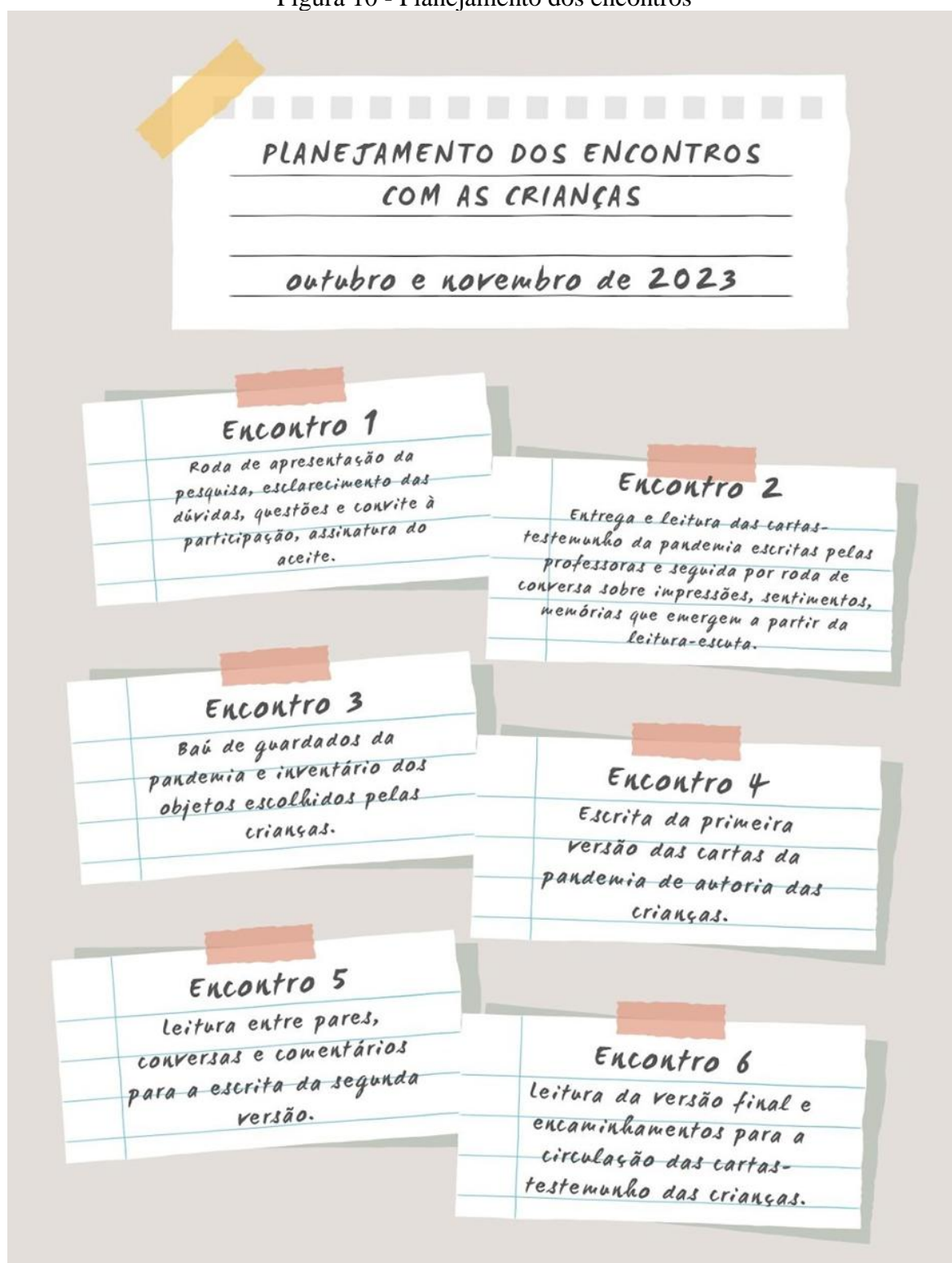
-----  
ASSINATURA DA PARTICIPANTE



Fonte: a autora, 2023.

Depois disso, foram planejados os encontros com as crianças, que ocorreriam de outubro a novembro de 2023.

Figura 10 - Planejamento dos encontros



Fonte: a autora, 2023.

### Encontro 1 - Vamos conversar sobre a pesquisa?

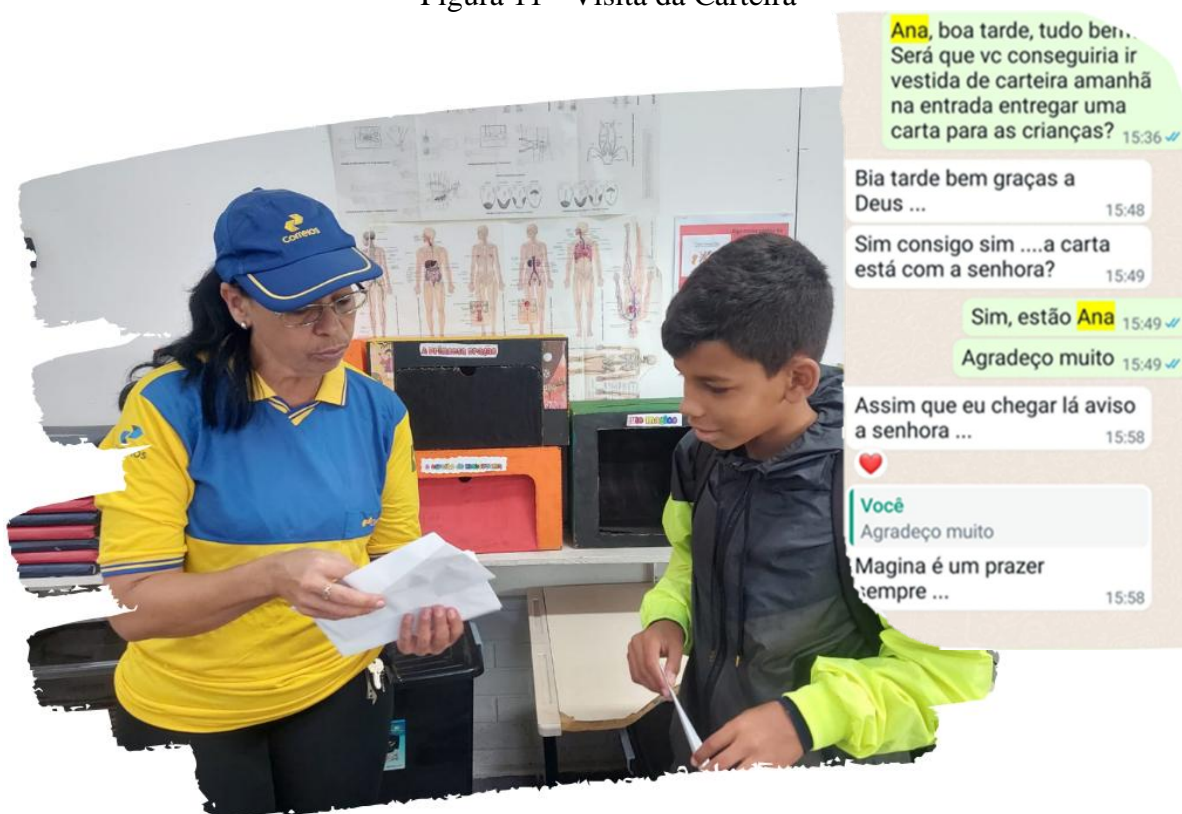
- Começamos com uma roda para apresentar a pesquisa à turma. Para esse encontro, preparamos um vídeo com ilustrações e um breve resumo sobre o desenvolvimento da

pesquisa e explicação sobre o TALE para o público infantil. Um momento para tirar dúvidas, fazer perguntas, aceitar ou não participar da pesquisa e levar para casa o TCLE para que a mãe, o pai e/ou responsável também autorizasse e assinasse (lembrando que os eles foram previamente informados na ocasião da reunião de professores e famílias).

## Encontro 2 - Cartas daqui e de lá, o que dizem as Cartas da Pandemia?

- Para trazer uma certa ludicidade, convidei a mãe de uma aluna (que é carteira de profissão) para fazer a entrega das cartas, aleatoriamente, às crianças. Depois da leitura, todos puderam compartilhar suas impressões, sentimentos e memórias que surgiram durante e a partir da leitura. Algumas questões foram colocadas: **O que dizem as cartas? Quem é o(a) remetente e onde vive? Que sentimentos essa leitura te trouxe? Durante a leitura da carta, quais memórias surgiram? Há alguma que você possa e queira compartilhar?**

Figura 11 - Visita da Carteira



Fonte: a autora, 2023.

### **Encontro 3 - Um baú para guardar nossas memórias da pandemia**

- No centro de uma roda foi colocado um baú no qual as crianças guardaram, ao longo da semana, objetos que evocam memórias do vivido durante a pandemia. Cada criança foi convidada a narrar o porquê da escolha e quais memórias esse objeto suscitou.

Figura 12 - Baú de memórias



Fonte: a autora, 2023.

### **Encontro 4 - Da leitura-escuta à leitura-escrita, uma carta leva à outra**

- Neste encontro, as crianças foram convidadas a escrever uma primeira versão das cartas da pandemia, experimentando a escrita de si a partir das memórias individuais e coletivas. Diferentes papéis, cores, envelopes, foram disponibilizados para uso livre a essa escrita-convite.

### **Encontro 5 - Me ajuda a olhar? Entre pares... experimentações da escrita colaborativa**

- Em duplas formadas por livre escolha, um(a) colega fez a leitura da carta do(a) outro(a) e vice-versa, inserindo comentários e perguntas que promoveram ajustes para a segunda versão, revisada.



## Pesquisar na escola com as crianças, dilemas éticos e metodológicos

Fazer uma pesquisa na escola me pareceu, inicialmente, um caminho facilitador para as minhas ações. O fato de já estar naquele campo – a escola; de conhecer parte dos sujeitos – as crianças; de ter autorização prévia da responsável pela instituição – a diretora; de ter uma relação de confiança e proximidade com as/os responsáveis – as famílias, tudo isso favoreceu o meu trabalho como pesquisadora.

Mas tem um detalhe que eu não havia considerado: a escola não para!

Quando estamos imersos no contexto da escola e na relação com as crianças, a pesquisa acontece em meio a todo esse “caldo pedagógico”: é a internet da lousa digital que não funciona, o zelador que chega para tentar ajudar a funcionar, é mensagem da mãe chegando pelo celular, a criança que vem sentar na roda e que você percebe que não conseguiu controlar os esfíncteres e que precisa ser acompanhada ao banheiro, é o prazo que venceu para encaminhar as faltas dos beneficiários do Bolsa Família à Secretaria, o colega que chega na porta para pedir uma informação, a turma do grêmio passando para dar algum recado, o menino brigando com o outro porque se exaltaram na disputa da bola no recreio, e essas questões nunca se encerram no recreio! E em meio a essa dinâmica, uma pesquisa que vai se fazendo, se (re)fazendo, me fazendo, me (re)fazendo.

*Estávamos em roda, o baú de madeira no meio, algumas crianças lembraram de trazer o objeto-memória que eu havia pedido alguns dias antes, algo que remetesse às memórias da pandemia, um objeto que pudesse trazer, a partir da sua concretude característica de um objeto, o pensamento abstrato, a lembrança, a memória, a reflexividade. Bem na hora que J. estava lembrando e nos dizendo que durante a pandemia a aula era dada por “um qualquer”, não pelo professor da turma e que chamou esse tipo de aula de “aula de aplicativo”, chegou o zelador:*

*- Oi, professora, é aqui que a internet não está entrando?*

*– Oi, é sim, fica à vontade, a gente está falando sobre a pandemia, como foi a pandemia pra você, conta pra gente!*

*– Vish, professora, eu peguei Covid quatro vezes! Da primeira vez, eu nem tinha força pra sair da cama, doía tudo, tinha dificuldade para respirar, pensei que eu ia morrer... foi difícil, eu ficava só no quarto, isolado...*

*As crianças ouviram com atenção, sem que eu precisasse pedir silêncio, o que nem sempre acontecia quando era outra criança a falar. Pareciam interessadas no relato dele que, sentado na cadeira da professora, compartilhava um momento da sua vida com a gente... (Vieira, Caderno de rascunho, 2020).*

Na escola, a dinâmica dos múltiplos e intensos acontecimentos nos atravessam, atropelam, interrompem, exigem alterações de planejamento e acolhimento dos imprevistos, exige consciência dos processos de incompletude (ainda que tenhamos que dar conta das etapas), de imprevisibilidade (mesmo que planejemos as ações) e de complexidade (porque pesquisar narrativamente com as crianças, não é um processo fácil e nem linear).

Ali, eu não era uma “estrangeira”, não era alguém “de fora”, que as crianças não conheciam e que ficavam à minha espera em determinado dia e horário para cumprirmos um roteiro, realizarmos uma entrevista, registrar observações e ir embora para talvez voltar outras vezes. Eu era-sou alguém “de dentro”, a professora dessa escola e dessa turma, com todas as demandas cotidianas.

Sim, eu sei que já deveria ter considerado esse “detalhe”, afinal, não é assim também no nosso dia a dia escolar? Tem o plano geral, o planejamento da turma, a escola acontecendo e a gente criando e (recriando) os roteiros. Com a pesquisa não seria diferente. Com a vida não é diferente!

O nosso primeiro encontro ocorreu na sala de aula porque eu precisava projetar a apresentação, apresentar a proposta, fazer o convite à turma. A impressão que tive foi de interesse geral, mas não pelo tema da pesquisa em si, mas para saber quanto tempo eu levava para chegar na universidade, se eu tinha que ir todos os dias e se minha professora era mais nova do que eu. Sanadas as dúvidas, perguntei quem gostaria de me acompanhar nessa pesquisa e seis crianças sinalizaram que não. Em uma turma de vinte e seis estudantes, penso que a adesão foi grande, embora me preocupasse em como iria gerenciar os participantes e os não participantes em um mesmo tempo e espaço, considerando que a pesquisa se daria em horário de aula e sem a presença de outra professora ou estagiária para auxiliar.

Assim, eu procurei usar o tempo de uma ou no máximo duas aulas de cinquenta minutos por semana para nos dedicarmos à pesquisa, enquanto isso, os demais alunos desenvolviam outras propostas, geralmente atreladas à leitura ou exercícios de Matemática, atividades que pudessem desenvolver com autonomia e uma breve orientação inicial. Duas questões se apresentaram na prática: primeiro, que a tal da autonomia não é assim tão previsível, às vezes, é apenas suposta pela professora, vez ou outra, essas crianças pediam algum auxílio, ou será que disputavam atenção? E a conversa, muitas vezes era interrompida para que eu me dividisse entre as duas demandas. Uma outra situação que não se apresentou como previsível foi a que, em alguns momentos, as crianças que sinalizaram o desejo de não participação, por estarem no mesmo espaço (a sala de aula, o corredor em frente à sala, o pátio ou a arquibancada), se envolviam com o que ouviam das nossas conversas e dos relatos das outras crianças. Como proceder, então? Acolhê-las? Lembrá-las de que optaram por não participar? Conversar com a família para autorizar? A opção, nesses momentos, foi sempre pela escuta, ou pela tentativa de escuta, mas, diante do dito, usar ou não usar na tese o que a criança trouxe para a conversa?

Estava/está posto um dilema ético, aliás, dois: o da professora que humanamente não consegue atender com qualidade os dois grupos (os que participam e os que não participam) e

o acolhimento da participação espontânea dos não participantes declarados. A situação repetiu-se em outros momentos e, no entanto, eu, professora e pesquisadora continuei sem uma devida clareza das posições tomadas, ora atendendo um grupo, ora outro, ora ouvindo quem se manifestava, mas não estava formalmente participando da pesquisa. Só ouvir, tomar nota ou não tomar? Em um desses momentos, optei por perguntar:

*Passada a pandemia e as orientações para o uso obrigatório da máscara, o menino continuou indo para a escola todos os dias de máscara. A mãe não aceitava o fato de ele querer permanecer usando, chegava a levá-lo para a escola sem, mas, quando isso acontecia, ele passava o período da manhã inteiro com a mão na boca ou puxando a gola da blusa do uniforme para cobrir quase que a metade do rosto, o zíper chegava a machucar seu nariz. Mesmo contra a orientação da mãe, acabávamos dando uma máscara descartável para ele, porque sua interação e movimentos acabavam ficando limitados. Muitas conversas, incentivo dos amigos, orientações à família e nada, a máscara tornou-se objeto permanente até o último dia de aula de 2023. Estávamos na roda falando dos objetos de memória da pandemia e entre os relatos de adoecimentos de familiares, ele ergueu o braço.*

- Pode falar.

- Eu não tomei nenhuma vacina e não peguei covid (falou sussurrando como era de costume).

- É mesmo?

(fez um sinal sutil de sim, balançando a cabeça)

- Posso anotar o que você falou? É uma informação importante!

(concordou novamente com a cabeça) (Vieira, Caderno de rascunho, 2020).

Se a narrativa de uma criança não participante da pesquisa me atravessa, qual o meu direito de narrar, registrar, publicar? Perguntar informalmente para a criança se posso tomar nota, preservar sua identidade com uma inicial de nome fictício é o suficiente para garantir a sua escolha pela não participação? Eis a questão.

Talvez como pesquisadoras que pesquisam com as crianças tenhamos que pensar em um instrumento que também nos traga informações sobre o que significa a sua escolha pela não participação: uma criança pode escolher não participar por muitos motivos, desde a não exposição de suas particularidades, pensamentos, vida privada, até o fato de saber que a pesquisa envolve trabalho, situações de leitura e escrita e propostas que não lhe despertam o interesse. Não querer falar em uma pesquisa e acabar falando pode significar muitas coisas também, como, por exemplo, não se sentir à vontade inicialmente e, com o passar do tempo, se autorizar a falar, ou simplesmente seguir o impulso de uma fala mobilizada pela escuta do outro, inserindo a sua palavra naquele discurso social.

No contexto daquela turma, embora não tenhamos problematizado ou questionado o porquê ele não havia tomado a vacina, ele mesmo ouviu de todos os outros que sim, que haviam tomado, mais que uma dose, doses de reforço, o que certamente deve ter mobilizado a sua reflexão e consciência sobre o fato. Assim, narrar as experiências ou simplesmente escutá-las

pode favorecer uma reflexividade antes ainda não alcançada, tanto pelo menino, quanto pelo grupo. O que deve ter pensado o menino ao ouvir que os colegas tinham se vacinado? O que deve ter pensado cada criança do grupo quando ele revelou não ter tomado nenhuma vacina? É preciso defender a legitimidade das vozes das crianças e questionar a nossa própria (i)legitimidade para interpretar o que elas têm a dizer, dar a visibilidade necessária sem ferir sua dignidade, como nos sinalizam Furlanetto, Passeggi e Biasoli (2020, p. 23).

O encontro 2 gerou uma certa expectativa com a chegada da carteira, mãe de uma das estudantes. Não foi um encontro surpresa, as crianças souberam antecipadamente a data, mas não exatamente o horário, já que os horários dela eram bem limitados. Ana Cláudia, a mãe carteira, chegou antes do recreio, durante a aula, vestida com seu uniforme e recebida com uma alegria curiosa entre olhares, sorrisos e uma certa inquietação para receberem as cartas, que foram colocadas em envelopes brancos, sem identificação, para serem entregues aleatoriamente. As crianças já a conheciam de uma outra ocasião na qual trabalhamos com as cartas e contamos com a participação dela em uma roda de conversa, porém, mesmo assim, fizemos uma breve conversa e as perguntas começaram a surgir: É você que vai na minha casa entregar carta? Essa bolsa pesa? Como você entrega se na minha casa não tem caixinha de correio? Você vai a pé? Ana respondeu uma a uma e logo depois passou entre as mesas e foi entregando em mãos os envelopes que não precisaram esperar para serem abertos.

Fizeram aquela leitura apressada, queriam logo identificar quem era a remetente e de onde era. Algumas crianças mostravam suas cartas umas para as outras e faziam comentários que não consegui acompanhar, outros, com mais dificuldade para localizar algumas informações, pediam minha ajuda e a da Ana Cláudia também.

Sugeri que fôssemos para outros espaços para fazermos uma leitura mais atenta, entreguei uma prancheta de apoio e uma folha impressa, que nomeei de pré-carta, com questões que, a meu ver, poderiam ajudar as crianças na carta-resposta prevista para ser escrita no encontro 4. Em pequenos grupos, duplas ou sozinhas, foram ocupando a área externa da sala, sentando no chão, na arquibancada ou nos bancos do refeitório. Conforme iam finalizando a pré-carta, me entregavam, enquanto eu circulava entre os que ainda escreviam ou precisavam de algum apoio. A cena não era assim tão tranquila, entre uma ajuda e outra, eu não havia planejado nada para aqueles que terminassem antes, então, como já é de se esperar em uma turma de quinto ano, algumas confusões, provocações e correrias que exigiam um olho lá e outro cá, um apoio aqui e uma bronca ali, e eu, na corda bamba, a equilibrar os pratos que por vezes caíam/caem.

Ainda pensando em formas de fomentar as memórias da turma sobre a pandemia, o encontro 3 previa que levassem um objeto, que para elas, lembrasse a pandemia. Minha expectativa era de que surgissem objetos variados e até inusitados, tinha a pretensão de fazer um inventário ou quem sabe uma pequena exposição dos mesmos. Encomendei um grande baú de madeira, o qual as crianças pintaram com referências sobre o bairro, aparentemente, parece que a pintura despertou mais o interesse do que propriamente a ideia de compartilhar memórias a partir da escolha do objeto de referência. No dia marcado, poucas lembraram de levar os objetos, mas o que levaram foi suficiente para enredar a todos em uma roda de conversa sobre a pandemia. Máscaras, frascos de álcool, alfabeto de borracha, uma plaquinha com o nome do comércio da família e uma fotografia da avó.

A leitura das cartas, o exercício de preencher a “pré-carta” com as primeiras informações e impressões e a roda de conversa a partir dos objetos foram ações mobilizadoras da escrita e do compartilhamento das cartas-respostas ocorridas nos encontros 4, 5 e 6.

Esse movimento, de escritas e leituras colaborativas e compartilhadas das cartas autorais das crianças é que relaciono com o tateio do dispositivo de investigação-ação-formação DNEP, proposto por Suárez (2015). Chamo de tateio porque, embora o dispositivo evidencie a partilha e o diálogo, o compartilhamento das experiências vividas pelas narrativas (auto)biográficas entre docentes com vistas ao seu desenvolvimento profissional e centralidade nos processos formativos, pensar esse dispositivo de investigação junto às crianças me pareceu uma provocação viável, já que “memória-narrativa-experiência-autoria” davam-dão o tom da pesquisa. E se um dos desejos desta pesquisa é trazer as vozes das crianças sem hierarquizar sua importância, horizontalizando-as na relação com as vozes das pessoas adultas, a provocação parece duplamente viável.

[...] la documentacion pedagogica es, ante todo, una estrategia de trabajo pedagogico que esta dirigida a contribuir a activar la memoria pedagogica de la escuela desde las propias palabras, relatos y saberes profesionales puestos a jugar por los educadores cuando habitan y renombran el mundo escolar, cuando transitan el territorio de sus practicas pedagogicas y reconstruyen sus experiencias vividas, cuando intervienen en el campo de la praxis educativa y participan en el debate publico y especializado sobre la educacion (Suarez, 2015, p. 64).

Como as crianças já conheciam a estrutura da escrita de uma carta, apenas retomamos a importância dos elementos essenciais, como data, local, saudação inicial e despedida. Lembrei-os que poderiam basear a escrita nas anotações que haviam feito na pré-carta e nas conversas que tivemos a partir dos objetos, em diálogo com o que as professoras escreveram. Também ressalté que poderiam se ajudar quando tivessem alguma dúvida quanto à escrita, mas que era

importante responderem por si mesmos, compartilhando suas experiências pessoais e, de fato, foi o que ocorreu, ora com a minha ajuda, ora com a ajuda dos pares.

A escrita manuscrita, para as crianças, nem sempre é recebida com entusiasmo, é comum reclamarem por terem que escrever quando estão fazendo suas tarefas, o que, nesse dia, curiosamente, não ocorreu. Não me ocorreu, naquele momento, a possibilidade de propor que escrevessem usando o computador, o que acredito que poderia tornar a escrita ainda mais convidativa, considerando que a tecnologia permeia suas relações de escrita cotidiana na era digital e, ainda que a ideia me passasse pela cabeça, penso que a experiência da escrita manuscrita é também um ato autoral de um corpo que escreve e se inscreve, na pressão que se coloca do lápis no papel, aos materiais que se escolhe como suporte, da letra que se esforça para ser caprichada e se fazer compreender, dos desenhos e arabescos que vão surgindo entre as palavras, tornando a escrita uma experiência sensorial e estética diferente da que podemos ter usando a tela.

A leitura compartilhada entre as duplas foi realizada em um outro dia, cada qual escolheu seu par e trocaram as cartas; diante da escrita do outro, puderam fazer perguntas e apontar sugestões, que se caracterizam mais por correções – será isso um reflexo de nossas ações como professoras em seus textos? Penso que sim.

A escrita da segunda versão foi marcada pela empolgação na escolha das canetas coloridas, papéis variados e adesivos que dispus na mesa central. As crianças pareciam preparar uma escrita que era também um presente, um presente com palavras dentro, com as próprias palavras dentro. E marcamos um outro dia para as leituras compartilhadas com o grupo todo. Todos fizeram a leitura de sua própria carta em voz alta, mas nem todos quiseram participar da gravação. Com alguma insistência e incentivo, alguns se encorajaram, enquanto outros ficaram visivelmente animados. Naquele momento ainda não sabíamos bem o que faríamos com as gravações, a ideia de gravar um podcast veio depois.

Suárez (2016) destaca as potencialidades metodológicas e políticas da documentação narrativa de experiências como possibilidade de democratização das relações a partir de práticas de escrita e leitura, comentários, conversas e indagações que mobilizam a consciência do seu desenvolvimento profissional, neste caso, dos docentes. Ressalta que a DNEP propõe práticas narrativas e autobiográficas na qual os participantes relatam, escrevem, compartilham e publicam suas histórias, suas práticas e suas formas de interpretar o mundo escolar, seus saberes da experiência.

Se podemos propor a documentação narrativa das experiências docentes, ao vivenciar o percurso metodológico da escrita das cartas com as crianças, de modo dialogado, colaborativo

e partilhado, também a documentação narrativa das experiências discentes acerca da pandemia me pareceu um processo possível.

[...] cuando ese colectivo de docentes dispone públicamente los relatos de experiencia pedagógica elaborados en su marco y los hacen circular en diversos circuitos de recepción especializados, los docentes narradores se tornan autores de textos y documentos pedagógicos e intervienen a través de ellos en el debate educativo del campo pedagógico. por eso, desde el punto de vista de esta estrategia de investigación-formación-acción, documentar la propia experiencia no es solamente escribir relatos, y tampoco escribirlos solos (Suarez, 2016, p. 483)

Ao escreverem as cartas e terem suas palavras mediadas por pares, as crianças narradoras-autoras documentaram suas experiências pedagógicas na e com a pandemia vivida nas periferias, intervindo no debate pedagógico e educativo, indagando e problematizando como foi ser criança e estudante durante esse período em um cenário de dificuldades advindas das vulnerabilidades das infâncias periféricas.

A DNEP preconiza, entre seus “momentos metodológicos”, a necessidade de gerar condições políticas, institucionais e pedagógicas adequadas para que a investigação-formação-ação participativa ocorra. Penso que esse seja um fator que dificulta as nossas pesquisas nas escolas, pois pude observar que haviam relatos preciosos que poderiam ser problematizados, debatidos com o grupo, no entanto, o espaço-tempo de uma pesquisa narrativa e de propostas metodológicas participativas, como a documentação narrativa, é sempre pequeno e insuficiente, é preciso tensionar para alargar esses *temposespaços*, o que não foi possível vivenciar na escola do modo como gostaria. Um outro ponto de fragilidade observado e que também é prejudicado pelos fatores tempo, espaço e condições adequadas são as sucessivas versões e edições da escrita, neste caso, sendo possível apenas duas versões das cartas e poucas trocas e comentários entre diferentes pares.

Ainda sobre os momentos metodológicos, penso, que ainda de uma maneira exploratória e sem a densidade que gostaríamos de vivenciar nos poucos encontros destinados à pesquisa, pudemos experimentar todos:

a) la generación de condiciones políticas, institucionales y pedagógicas adecuadas para la investigación-formación-acción docente participativa; b) la identificación y la selección de experiencias a documentar; c) la escritura y reescritura de distintas versiones del relato de experiencia; d) la lectura, los comentarios y la conversación en torno de las sucesivas versiones de los relatos, es decir, la “edición pedagógica”; e) la publicación de los relatos; f) la circulación de los documentos narrativos en circuitos de recepción especializados.

Desse modo, nosso pequeno grupo de crianças autoras-narradoras teve-tem suas vozes, antes silenciadas, agora documentadas, conforme poderemos acompanhar nas próximas páginas.

Como vemos, é durante a pesquisa que o planejado vai ganhando outros contornos, especialmente quando se trata de uma pesquisa narrativa e de uma pesquisa com crianças. Cada encontro ia se reconfigurando e narrar como esses processos se deram pode contribuir acerca das reflexões sobre pesquisas dessa natureza. Como exemplo, tomo como objeto para uma análise mais detida, o Encontro 1, que teria como função primeira, o cumprimento mais legalista, burocrático da pesquisa.

Destaco o encontro de número 1, reconhecido, aqui, como o germinar da pesquisa com as crianças, buscou transformar uma obrigação ética em um diálogo pedagógico que estabelecesse confiança, esclarecesse direitos e, por fim, revelasse de que forma a pesquisa ocorreria. Trata-se de um momento bastante burocrático (a ser feito e refeito, até que seja aprovado pelo Comitê de Ética) e pouco publicizado e refletido no decorrer de nossas pesquisas, mesmo nas pesquisas narrativas. Ademais, todo o cronograma de encontros, desde a entrega do TALE até a leitura final, buscou legitimar a criança como uma narradora-autora reflexiva, com potencial para ser tomado como um dispositivo que foi se mostrando valioso na pesquisa narrativa com crianças, privilegiando a escuta, a conversa e a escrita compar(trilhadas).

Considero relevante expor essa elaboração, que compôs a documentação enviada ao Comitê de Ética, primeiro, por ser uma longa e importante etapa das pesquisas com seres humanos, conforme orienta a Lei 14.874/2024 (Brasil, 2024), merecendo ser exposta e refletida enquanto processo de construção de conhecimento de pesquisadoras(es) em formação; segundo, por revelar algumas escolhas e cuidados, por se tratar de uma pesquisa com elas — as crianças.

Os aspectos burocráticos (projeto submetido ao Comitê de Ética, TALE, autorização da direção e/ou secretarias de educação, quando se trata de pesquisas nos espaços escolares, termos de consentimento e outros) que integram uma tese, comumente ficam de fora do corpo do texto, ganhando por vezes um lugar entre os anexos da tese.

Defendo que esses processos já são partes constituintes da pesquisa e que merecem ser narrados, compartilhados, tematizados, de modo a evidenciar questões que se apresentam a partir da relação com as crianças e das conversas nada previsíveis que decorrem da interação docente-discente/adulto-criança. Assim, desde o início, as conversas foram se colocando como possibilidade de um percurso metodológico, uma arte da imprevisibilidade, como nos apontou Certeau (1994).

Ao pensarmos que as contribuições das crianças acerca de como experienciaram a pandemia de Covid-19 poderiam ser profícuas no diálogo com o que as professoras também narravam sobre esse período, passamos a problematizar e elaborar um percurso metodológico no qual elas tanto pudessem se integrar como compreender o valor de suas participações

enquanto sujeitos que também produzem conhecimento e contribuem para a reflexão que a pesquisa propõe.

Nesse sentido, mais do que convidá-las, passamos a ter como objetivo visibilizar, tornar audíveis as vozes tantas vezes silenciadas das crianças de escolas públicas periféricas, vozes que a visão adultocêntrica costuma subestimar ou mesmo, desconsiderar. O foco não era a assinatura dos documentos, mas o processo de esclarecimento, transparência e antecipação, com apresentação prévia do planejado para os encontros seguintes, a garantia do princípio ético fundamental da autonomia e da voluntariedade a partir do exposto.

Andrade (2020), que prefacia “Infâncias, crianças e narrativas da escola”, destaca nosso compromisso, como pesquisadores(as), para com o enfrentamento da invisibilidade científica da infância:

Em tempos de Malalas e Gretas essa discussão anuncia novos horizontes para a relação adulto e criança. Valores como democracia, alteridade e dialogicidade conferem contornos para o debate teórico e metodológico destacando a pesquisa com crianças como um convite aos cientistas para o enfrentamento da invisibilidade científica da infância, denunciada por Sarmento (Andrade, 2020, p. 13).

Em diálogo com Sarmento, Passeggi *et al.* (2018, p. 97) nos apresentam um duplo desafio “quando se trata da pesquisa com crianças, e não sobre: por um lado, superar o preconceito contra a produção do conhecimento com base em percepções subjetivas, por outro lado, legitimar a palavra e a reflexão da criança sobre suas próprias experiências”. E alertam quanto ao cuidado para não reduzirmos os seus modos de refletir e interpretar o mundo.

Freire (2006) sinaliza, em *Pedagogia da Autonomia* e em toda a sua obra, o compromisso democrático que toda professora que se pretende progressista deve ter com o ato de escutar, em um exercício permanente de falar *com* e não falar *a* seus educandos, ainda que em alguns momentos precise falar *a*: “escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, as diferenças do outro (Freire, 2006, p. 119)”.

O autor evidencia umas tantas qualidades que a escuta legítima demanda do sujeito e que vai sendo constituída na prática do escutar:

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (Freire, 2006, p.120).

Somos números e não nego a importância deles, mas merecemos existir em prosa, como observou Edson Pavoni (2020), idealizador do projeto Memorial Inumeráveis: “*não há quem*

*goste de ser número, gente merece existir em prosa”.*

Existir em prosa é existir na escuta, é rebeldia e anúncio de um mundo “genteficado”, e, por isso, contrário à desumanização e à ética do mercado, contra a ameaça que nos atinge: a da negação de nós mesmos como seres humanos, como fazedores da História e por ela feitos (Freire, 2006, p. 128-129).

É reconhecer que a nossa prática pedagógica, coerente ao nosso ser-estar no mundo, é ideológica, e deve estar cada vez mais comprometida com a defesa de uma ética universal do ser humano, na qual tornar-se mais “gente”, é tornar-se mais humano, justo e solidário. Escutar, no sentido freiriano, é estar à disposição e aberto à fala do outro, aos seus gestos e diferenças, sem reduzir-se ao que o outro fala, podendo discordar, se opor, se posicionar, sem preconceito ou postura autoritária, mas uma escuta legítima, constituída no exercício democrático do saber escutar.

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, conforme o Parecer consubstanciado n.º 6.526.908 (Anexo 2), processo que demorou cerca de três meses, e a autorização da direção para que a pesquisa ocorresse na escola, passamos a elaborar um convite que pudesse comunicar os objetivos da pesquisa, onde, como e por que ela se daria, pessoas envolvidas, o tempo previsto, a garantia do sigilo, a natureza do trabalho de um pesquisador. Logo, não se tratava simplesmente de um convite e um termo a ser assinado, sem a garantia da compreensão de sua função e usos.

Feita a apresentação dos slides-convite e exposição dialogada, inicialmente, seis crianças, de uma turma de vinte e seis, declararam não querer participar dos encontros. Todavia, acabaram se envolvendo nas conversas e dinâmicas que pareciam, de algum modo, enredá-los, de sorte que eles faziam pequenos comentários relacionados ao assunto, de forma direta e em particular.

O primeiro documento apresentado, como já revelei anteriormente, foi o TALE, que despertou bastante curiosidade, em especial quando foram apresentados os dados da professora-orientadora da pesquisa. Perguntaram a idade e se podiam ligar para ela. “Nossa, ela é mais nova do que você?”, indagou uma das meninas, revelando sua concepção/imagem de que os professores são sempre mais velhos que os estudantes, como ocorre, de fato, nas escolas. Explicamos que, na universidade, por vezes, os alunos também podem ser mais velhos que seus professores.

Ao observarem o mapa mostrando os locais onde a professora-pesquisadora mora e estuda, quiseram saber de quanto tempo era o percurso e se tinha que ir para a “escola” todos os dias. “Quanto tempo dá daqui até lá?”, queriam saber. “Nossa, que bonito lá, parece um

shopping!”. Fiz uma comparação/relação com a distância entre a Unicamp e a nossa escola, que é de aproximadamente 10 km, e, para minha surpresa bem poucos já tinham ouvido falar da instituição. Como vemos, o acesso ao ensino público superior ainda é uma realidade bastante distante para as camadas populares.

Diante da explicação acerca do anonimato e do uso de letras iniciais e/ou aleatórias para a identificação dos registros, notamos algumas expressões que pareceram de concordância e aprovação, alguns esboços de sorrisos. Foram dados alguns exemplos, usando os nomes deles, e alguns continuaram dizendo em voz alta seus nomes e sobrenomes abreviados. O que parecia apenas uma explanação e convite, reconfigurou-se em oportunidade de construção de conhecimento, virando quase uma brincadeira:

- Então eu posso assinar GGS?
  - E o meu, como é que fica? (perguntou uma criança não alfabetizada).
  - Qual é o seu nome inteiro? (perguntei e fui ajudando enquanto ele dizia).
- CESF: Ah! (sorrindo).
- Uma delas exclamou:
- Vou querer assinar meu nome! (e disse em voz alta o seu nome completo). Pode?
  - Pode, se você quiser e se sentir à vontade (Diálogo crianças-pesquisadora, 2025).

É fundamental que saibam da possibilidade do anonimato desde o início, para que, deste modo, possam ter como garantia um espaço seguro para se expressarem. Sobre essa questão, Passeggi (2023) faz algumas indicações:

A ética do anonimato reduz riscos de objetificação, e a da textualidade, aqueles de estigmatização. No entanto, a ética do anonimato pode diluir a ética da autoria em situações dilemáticas, enfrentadas, por exemplo, nas pesquisas em História Oral ou da Educação, desvinculando, por exemplo, a autoria das pessoas que contribuíram para a História. O anonimato é uma opção e não uma injunção. É preferível o uso de pseudônimos ou do nome próprio, quando autorizado, em vez de siglas (P1, P2, E1, E2, C1, C3, MC, PT), por garantir minimamente questões éticas de autoria. Na transposição da oralidade para a escrita, recomenda-se, fortemente, sem alterar o conteúdo, eliminar marcas da oralidade para garantir a legibilidade do texto e evitar prejuízos à dignidade da pessoa-narradora por suposta ingenuidade ou inépcia. É recomendável que o texto seja revisto e autorizado por ela. Nas publicações, é mais ético falar de participantes, colaboradores/as, professores/as, do que de “pesquisados” ou de “sujeitos da pesquisa”. Afinal, somos pessoas de carne e osso, coprodutoras de sentido, narradores/as da vida e da ciência (Passeggi, 2023, p.205, grifos da autora).

Assim como Coutinho (2019), entendo que os termos do assentimento e do consentimento não são procedimentos estáticos e pontuais, eles acompanham todo o decurso da pesquisa. Assim sendo, consentimento e assentimento podem ser considerados processos correlacionados de compreensão, de negociação e de autorização dos sujeitos para participar da pesquisa. É importante que a criança saiba que pode retirar-se da pesquisa a qualquer

momento, garantindo que os dados coletados sejam fruto da livre vontade, essencial para a credibilidade de narrativas pessoais.

De acordo com recomendações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd),

a) todas as pesquisas que envolvam seres humanos devem ter como princípio fundante a dignidade da pessoa humana. Isso implica no respeito aos participantes, consentimento, avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes, compromisso com o benefício individual, social e coletivo das pesquisas; b) respeito aos direitos humanos e à autonomia da vontade; c) emprego de padrões elevados de pesquisa, integridade, honestidade, transparência e verdade; d) defesa dos valores democráticos, da justiça e da equidade; e) responsabilidade social (Mainardes; Cury, 2019, p. 42 *apud* Reis *et al.*, 2023, p. 160-161).

Reconheço, portanto, a importância de detalharmos todo o planejamento da pesquisa logo no primeiro encontro, bem como os processos de validação e autorização para que ela se concretizasse, a fim de que as crianças pudessem antecipar alguns acontecimentos e compreender, cada qual à sua maneira, o nosso comprometimento ético com elas.

Nesse sentido, entendo que o compartilhamento integral e detalhado de todo o processo ético-burocrático que envolve a pesquisa com crianças deve ser considerado em seu caráter metodológico que se integra, obrigatoriamente, como uma etapa da pesquisa que não pode ser ignorada.

Mostrar fotos da orientadora, da universidade, a carta de autorização da diretora, o termo que as famílias assinariam, foi mais do que fornecer dados e convidá-las ao movimento da pesquisa, mas uma oportunidade de conversarmos sobre outros atravessamentos e dúvidas antes não imaginados. Exemplo disso é o desconhecimento delas da proximidade da escola com uma das maiores universidades do país e a constatação de que a maioria não sabia e nem mesmo compreendia o que era uma universidade. Tal cenário comprova a exclusão das crianças periféricas de alguns espaços, mesmo quando esse espaço, geograficamente, é tão próximo.

Como vemos, as crianças têm informações importantes que só conseguimos acessar se nos propomos a uma escuta-conversa horizontal, aberta e desapressada, como nos indica Fernandes (2016, p. 771), quando diz que o pesquisador adulto, ao considerar que as crianças detêm conhecimentos cruciais que são inacessíveis por outros meios, deve priorizar a criação de contextos e tempos propícios para a manifestação de sua voz e de suas ações. Nesse sentido, uma “subjetividade emergente” na pesquisa sugere uma abordagem que valorize os processos de negociação em detrimento dos resultados finais previamente estabelecidos; que promova processos dialógicos capazes de envolver tanto crianças quanto adultos na construção da pesquisa, contribuindo, assim, para a superação de importantes desafios éticos, como, por

exemplo, quando fazem perguntas inusitadas ao longo da explanação da pesquisa ou quando decidem pela não participação, até mesmo, sem justificativas.

A criança e as infâncias foram, por muito tempo, apagadas de processos decisivos, colocadas em segundo plano nas pesquisas e, até mesmo, vistas como “objetos” a serem analisados. Por essa razão, suas vozes foram quase sempre subestimadas ou invisibilizadas, ou, em um contexto contemporâneo, vistas com interesse por um “mercado” que cresce e lucra deturpando a ideia de protagonismo e valorização das infâncias.

As questões insistem em apontar para a invisibilidade, o que retorna à discussão, novamente, para a importância do descortinamento das memórias dessas existências e do caráter ideológico inerente às disputas sobre as memórias que prevalecerão, já que “nós existimos porque há luz, que nos torna enxergáveis, conforme dizem Fernandes e Park (2006, p.40), ao relacionar memória à visibilidade de pessoas ou grupos sociais. Consideradas destituídas de autorias, e, portanto, de historicidade, as infâncias vão ficando à margem das memórias e histórias das vidas “enxergáveis” na cidade. Deixá-las na invisibilidade, talvez seja uma maneira inclusive de ofuscar certas indagações ao óbvio inerentes às crianças, consolidando certezas acriticamente, além de alimentar falsos consensos (Chaigar, 2016, p. 120).

Diante das questões aqui trazidas, entendemos que a burocracia, quando dialogada, se transforma em uma rica oportunidade pedagógica e sociológica. Aspectos que são comumente considerados como entraves ou meras formalidades transformam-se em possibilidades de ampliação do diálogo e entrecruzamento de informações, conhecimentos e saberes na potente interação entre o instituído e o instituinte, o burocrático e o cotidiano escolar.

Considerando as contribuições da sociologia da infância, da pesquisa formação, da pesquisa narrativa (auto)biográfica e reafirmando a importância dos marcos legais que garantem às crianças os seus direitos enquanto sujeitos históricos, entre eles, o de não privá-las de suas falas e de suas vozes, é que convidamos professoras(es) pesquisadores(as) a se interrogarem continuamente acerca das contribuições das crianças para a pesquisa e para a própria formação docente, "ao mesmo tempo que reconhecemos a nossa (i)legitimidade para interpretar o que dizem e dar-lhes a devida visibilidade sem ferir sua dignidade" (Furlanetto; Passeggi; Biasoli, 2020. p. 23), e acrescentamos: validar suas contribuições como coautoras da obra/tese. As mesmas autoras afirmam que “pesquisar com crianças significa percorrer caminhos inusitados que nos instigam a ultrapassar fronteiras, dar saltos e desvendar mistérios que envolvem o ser criança.”. Sendo assim, é pertinente:

Levar a sério os esforços que fazem as crianças, em suas narrativas, para compreender e explicar o que sentem, desejam e não desejam, contraria as nossas certezas e deixa em aberto aspectos polêmicos dos pontos de vista ético, jurídico, institucional que necessitam continuar a ser investigados com elas (Furlanetto; Passeggi; Biasoli, 2020, p. 105).

E mais uma vez as autoras nos convocam à mobilização por pesquisas com crianças e suas múltiplas infâncias como modo de resistir e enfrentar o apagamento histórico de sujeitos reduzidos a objetos, abrindo um novo campo de compreensão, dando a ver o modo como situações macroestruturais afetam suas subjetividades e suas vidas.

Ao promover espaços de escuta e conversa em todas as etapas e desde o início, contribuimos para a construção de uma trajetória coletiva, horizontal e singular do grupo, na qual comentários e dúvidas compartilhados são sempre um convite para um “pacto de conhecimento transformador” que nos coloca (a todos) em posição de copesquisadores (Dizerbo, 2016, p. 129).

Quando questionam sobre a orientadora, sobre a universidade e a distância geográfica da casa da professora à “escola”, as crianças demonstram uma barreira simbólica existente entre as crianças das camadas populares das periferias e o ensino público superior. Foi a partir dessa observação que eu, *professorapesquisadora*, descobri que a universidade é uma “ideia” desconhecida para alguns de meus estudantes.

A simples pergunta feita por uma das crianças: “O que é universidade?”, mobilizou outros a dizerem que também não sabiam. A dúvida persistiu mesmo diante do exposto pela professora. Aqui, tais perguntas ganham caráter de denúncia, evidenciando a exclusão econômica que se desdobra em exclusão de acesso e conhecimento.

Outras questões que se colocaram contribuíram para a quebra de paradigma, como, por exemplo, quando se surpreendem ao saber que a pesquisadora era mais velha do que sua orientadora, levando-os a compreender que os processos educacionais são contínuos (na figura da professora que continua a estudar) e diverso (podendo a orientadora ser mais nova que a estudante), desafiando a imagem simbólica que construímos da professora como detentora de saber (que não precisa estudar) e da figura docente como alguém sempre muito mais velha cronológica e fisicamente.

Ao estar aberta, enquanto pesquisadora, a todo tipo de pergunta, inclusive de ordem pessoal (idade, distância entre local de residência e estudo, nomes), estabeleci um vínculo e uma confiança ainda maiores, que se dão pelas/nas/com as relações de escuta, diálogo implicado e respeito. Com isso, tive acesso aos modos como as crianças elaboram seus pensamentos, hipóteses; aos seus sistemas de crenças, construções sociais e simbólicas sobre a vida e o mundo que as cercam e que nem sempre as enxergam.

Pesquisar *com* e não *sobre* as crianças exige abertura à imprevisibilidade e compreensão dos procedimentos éticos não como entraves, mas como momentos de escuta-conversa e negociações compartilhadas. Ao validar integralmente a participação das crianças e suas

contribuições, mesmo nas etapas burocráticas, a pesquisa avança no enfrentamento do apagamento histórico da infância e contribui para a construção de um conhecimento mais justo, solidário e "genteficado", que valoriza e busca garantir os princípios que se pautam nas relações humanas solidárias e democráticas, conhecimento mútuo, compartilhado na conversa e escuta entre a professorapesquisadora e as crianças.

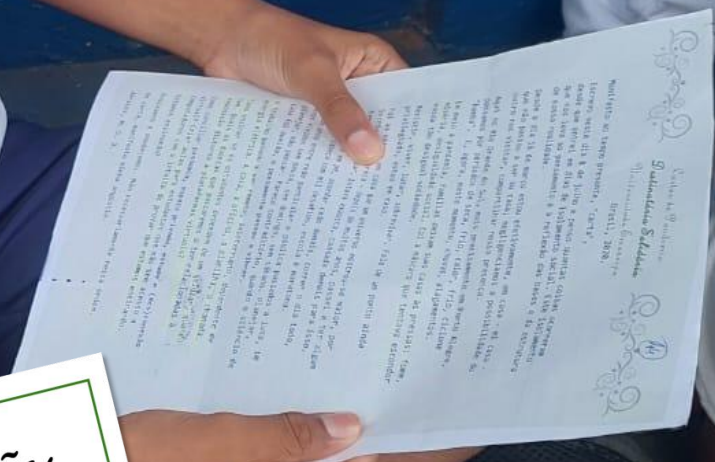
E busco, mais uma vez, em Passeggi (2018, p. 68) a potência da formação docente-discente a partir dos processos de biografização do humano, a qual nos lembra que é preciso rever, como pesquisadores, as nossas responsabilidades inter(intra) geracionais nas pesquisas com as infâncias.

Se é verdade que o humano, desde tenra infância é um ser contador de histórias, capaz de refletir sobre suas experiências, a investigação que faz uso das narrativas de si, como objeto de estudo e método pesquisa tem um duplo mérito: levar a criança a refletir sobre ela mesma na atividade de biografização e o pesquisador a refletir sobre si mesmo ao escutar, ler, analisar, publicar as narrativas que lhe são contadas. De modo que a atividade de biografar-se não traduz apenas o conhecimento que adquirimos sobre o objeto de estudo, mas nos ajuda a reelaborar o conhecimento de nós mesmos enquanto pesquisadores e a rever nossas responsabilidades inter(intra)geracionais (Passeggi, 2018, p. 68).

É bastante comum relegarmos a burocracia (como a aprovação do Comitê de Ética, a elaboração do Termo de Assentimento Livre e Informado) a apêndices do trabalho, o que reforça o caráter único da obrigatoriedade. Ao considerá-la parte da metodologia, o pesquisador ressignifica a burocracia, integrando-a ao planejamento e à pesquisa, o que se traduz em um ato ético-pedagógico e sociológico a ser narrado, refletido, tematizado, problematizado, compartilhado e visibilizado no “entremeado” da pesquisa e não nos anexos juntados para fins de comprovações. Dividir com os leitores de uma tese os procedimentos burocráticos e os dilemas éticos é, por coerência, se colocar eticamente na/com/pela pesquisa em educação.



PREFEITURA MUNICIPAL  
DE CAMPINAS



*Carta-apreciação:  
entre a materialidade  
e a subjetividade  
epistolar – ler com  
olhos de ver o que  
narram as crianças*





**CARTA-APRECIÇÃO: ENTRE A MATERIALIDADE E A  
SUBJETIVIDADE EPISTOLAR – LER COM OLHOS DE VER  
O QUE NARRAM AS CRIANÇAS**

Àquelas(es) que apreciam, escrevem, leem e pesquisam cartas,

*É pelo encantamento de sua escrita, antes mesmo de ser decifrada, que uma carta se oferece ao olhar. A beleza de um manuscrito autógrafo reside, acima de tudo, em sua aparência escritural [...] Mesmo quando não diz nada, um documento autógrafo possui um valor que lhe é próprio: a autenticidade da escrita (Pagès, 2017).*

**É preciso ouvir os objetos e escutar o que nos pedem - uma análise interpretativa-  
compreensiva em quatro tempos**

Cartas não são escritas para serem analisadas, mas a carta como objeto (material) e objeto (de pesquisa), torna-se material de observação, compreensão, análise e reflexão. Colocar-me diante das fontes e não saber o que fazer com elas gerou um sentimento que me acompanhou em quase todo o percurso da tese, uma tensão permanente que não me deixava seguir adiante enquanto não olhasse demoradamente para as cartas, para escutá-las. O movimento permanente de leitura e releitura das cartas, permeado por essa indagação, foi-me fazendo enxergar singularidades, regularidades e irregularidades como marcas do gênero narrativo carta e enquanto marcas dos sujeitos, nesse caso, das crianças que as escreveram. As cartas são fontes narrativas privilegiadas, gênero que acolhe muitas subjetividades.

Olhar demoradamente para as fontes quando existe um prazo para concluir uma pesquisa pode parecer uma insanidade, e, de fato é. Mas é também escolha, por uma vida-pesquisa justa e ética, minimamente à altura da generosidade das crianças participantes — olhar para cada carta como um tesouro, uma oferta, uma oferenda, um presente. Olhar para cada texto como uma fonte de informação e formação, como lampejos de refiguração, de (per)formação.

Sendo assim, o movimento compreensivo-interpretativo (Ricoeur, 1996) se deu em diferentes momentos, de diferentes modos, com diferentes níveis de intensidade, os quais busco evidenciar como um movimento de aproximações, distanciamentos e reaproximações dos textos inscritos nas cartas.

Narrar o processo de sistematização do diálogo com as fontes foi, primeiro, um modo de compreender que a análise não está dada, prescrita, descrita por etapas por um determinado

autor ou corrente de pensamento, mas se dá pela relação que a pesquisadora estabelece com elas a partir das leituras que tem sobre determinadas referências na relação com a sua própria experiência e existência. Segundo, porque narrar os percursos dentro de uma pesquisa narrativa revela não apenas a rigorosidade metodológica que vai se materializando, como as possibilidades criadoras e autorais possíveis em uma hermenêutica de sentidos que traz o texto como acontecimento com múltiplas interpretações, possibilitando que narração-compreensão- interpretação-refiguração sejam partes desse processo de reflexão sobre a própria análise compreensiva-interpretativa das fontes.

### **Primeiro sussurro: leia-me logo!**

A primeira leitura que fiz das cartas que as crianças redigiram foi aligeirada, com o sentimento de curiosidade, superficial, porque queria ler todas de uma só vez, saber muito mais o que escolheram narrar do que o como fizeram isso. Contudo, em se tratando do gênero carta, é natural que, mesmo nessa primeira leitura rasa do conteúdo, nossos olhos já identifiquem se os elementos textuais próprios estão ou não presentes — a data, a localização, os nomes dos destinatários e remetentes, que são os mais básicos. No caso das crianças em questão, já havíamos trabalhado a escrita de cartas em outras ocasiões e propostas, sendo assim, a maioria já fazia uso dessa estrutura básica de um texto epistolar e, como professora, minha leitura já ia percebendo essas marcas. Ainda assim, tratou-se de uma leitura mais global, do todo.

Nesse primeiro momento, chamou-me a atenção a fala recorrente das crianças que disseram que não aprenderam nada durante a pandemia e com as aulas online. Ao mesmo tempo que lia as cartas, me indagava: como assim, nada? Nós, professoras, trabalhamos tanto, planejamos, elaboramos, produzimos, abrimos nossas telas, nossas casas, nossos números de telefone, tentamos criar conteúdos digitais acessíveis, nos desafiamos, nos reinventamos e... nada? Não ensinamos nada? Pois bem, as crianças nos dizem verdades difíceis de aceitar.

No meio dessa verdade doída, há que fazermos justiça ao dito e ao não dito. As crianças não disseram que não trabalhamos, que não nos esforçamos, que não produzimos, que não nos disponibilizamos, disseram que não gostavam e que não aprendiam daquele jeito. Assim, há uma grande diferença entre uma coisa e outra. Entre o ensinar e o aprender, que são processos distintos, há fatores que são variáveis e determinantes, como, por exemplo, no cenário da pandemia, o acesso à internet e a aparelhos adequados e de qualidade.

As crianças afirmam o mesmo que Vigotski (2010, p. 100): “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram

na vida intelectual daqueles que as cercam.” Como, então, penetrar na vida intelectual de colegas e professoras(es) mediados por uma tela, por vezes, uma tela estranha, das quais ainda não conhecemos as múltiplas funções e que mais amedronta que convida ao uso? Isso quando tínhamos a presença das(os) professoras(es), considerando que, em muitos casos, o “ensino” se dava por plataformas educacionais. Que vínculo havia sido criado entre docentes e estudantes, em especial, as crianças, com apenas um mês de aula, tendo em vista o início do período letivo, em fevereiro, e o da pandemia, em março? Com Vigotski e com as crianças entendemos que o aprendizado não é um processo isolado, individual e técnico, mas intrinsecamente social, mediado e relacional.

As cartas escritas pelas crianças não são longas, são cartas típicas de crianças nessa faixa etária, literais, objetivas, sintéticas. A isso soma-se o fato de terem passado quase um ano e meio de seu período de alfabetização em estado de pandemia, afastados da escola, chegando aos anos finais do Ensino Fundamental I com visíveis dificuldades. Alguns ainda se encontravam na consolidação do aprendizado da leitura e da escrita, necessitando do meu apoio como escriba. Mas o gênero carta favorece uma escrita que se aproxima muito da fala, o que naturalmente se torna mais convidativo, mais livre, sem contar a função social que lhe é conferida: ao escrever uma carta, escrevemos para alguém, para nos comunicarmos, acima de qualquer outra função do ato da escrita.

### **Segundo sussurro: organize tudo e leia-me mais uma vez**

Mas voltemos ao movimento compreensivo-interpretativo, o segundo movimento de leitura, mais denso e sistemático, que aconteceu com uma intenção organizacional, com finalidade de registro e sistematização de alguns dados. Primeiro, registrei as correspondências dos destinatários e remetentes em um quadro, para relacionar quem respondeu a quem. Em seguida, organizei tudo em uma pasta, cada carta (escrita pelas professoras) com sua carta-resposta (escrita pelas crianças) e a pré-carta (registro pós-leitura). Um inventário das cartas remetidas e respondidas.

Desse modo, objetivava uma organização que me permitisse olhar para as cartas não enquanto objetos isolados, mas como narrativas em diálogo. As iniciais do professor e das professoras autoras das cartas foram aqui mantidas, para a elaboração de um quadro, da maneira como foram identificadas e compartilhadas na época em que foram escritas e, também, já publicadas em outras ocasiões. Entretanto, no corpo do texto da tese serão substituídas por um nome fictício que tenha essas mesmas iniciais, para uma leitura mais fluida, pois percebo que

o fio, o tom narrativo é um pouco rompido quando usamos abreviações. Esses nomes foram escolhidos na página Memorial Inumeráveis<sup>20</sup>, entre os nomes de pessoas que morreram em decorrência da Covid-19, homenageadas com a narração de suas biografias, registradas nesse repositório como forma de manter vivas suas memórias. Sendo assim, também a minha escolha se torna uma homenagem àqueles(as) que não tiveram suas vidas preservadas.

As cartas escritas pelas professoras para a UniEmancipa, em 2020, lidas e respondidas pelas crianças, em 2023 e 2024, mesmo não estando previstas entre as ações planejadas da tese, foram enviadas ao e-mail que tínhamos em nossos registros desde a época de oferecimento do curso, para que elas soubessem que suas missivas agora integravam uma pesquisa de doutorado e, além disso, que chegaram às mãos das crianças. Apenas três professoras retornaram os e-mails, portanto, não sabemos nem mesmo se as demais estão presentes entre nós, uma vez que a pandemia ceifou tantas vidas. No corpo do e-mail, seguia a seguinte mensagem:



*Olá, Milena, espero encontrá-la bem!*

*Durante a pandemia de Covid-19, você escreveu uma carta para compartilhar como estava sendo o seu enfrentamento na ocasião. Eu, Juliana, junto com a coordenadora do curso oferecido pela Universidade Emancipa, "Entender o mundo hoje: pandemia e periferias", a Daniela Mussi, intermediávamos as cartas com os destinatários solidários.*

*Como professora e doutoranda em Educação pela Ufscar – Sorocaba, levei as cartas para a sala de aula e compartilhei com as crianças (estudantes do 5º ano), que escreveram também suas cartas, que integrarão minha pesquisa de doutorado. Uma delas foi escrita para você! Segue o arquivo!!*

*Sigamos... escrevendo cartas, narrando a vida e compartilhando histórias!*

As três devolutivas que obtive ressaltam:



*Oi Juliana, tudo bem?*

*Que lindeza. Obrigada por compartilhar. Fiquei bem emocionada! Vida longa a este projeto. Abraços, Maria.*

*Oi Juliana,*

*Com alegria recebo tuas palavras. Nossa, foram dias muito difíceis mesmo e, aqui, no Rio Grande do Sul, este ano tivemos novamente momentos nada fáceis. Fiquei muito feliz com a cartinha do D, quantos anos ele tinha?*

<sup>20</sup> Para saber mais, acesse: <https://inumeraveis.com.br/>.

*Oi Juliana, que emoção em receber essas cartas. Que potência de projeto/proposta! Embora desconhecia esta continuidade, fiquei muito tocada em receber as cartas. E o desenho, que significativo, que maravilha!!! Obrigada!!!  
Em tempo: gostaria de enviar uma outra carta, agora para Giovanna. Poderei?  
Abraços, CR dos A*

Um dilema ético que se colocou durante a elaboração do quadro acima foi quanto ao uso ou não dos nomes expressos ou mesmo das iniciais das crianças. Se por um lado defendemos e buscamos valorizar as autorias nas contribuições ímpares das crianças em nossas pesquisas, por outro, temos o dever de garantir que não sejam expostas a nenhuma situação constrangedora que possa surgir durante a pesquisa e também em sua posteridade, quando, porventura, possam ter um outro posicionamento quanto ao sigilo de seus nomes. Embora isso tenha causado uma grande dúvida, decidi manter a identificação de acordo com o que as crianças escolheram, respaldada na intencionalidade — entre outras desta pesquisa —, de promover autorias e compreender a criança enquanto sujeito integral e de direitos.

Pensando nas questões expostas, optei por manter o que as crianças haviam sinalizado: alguns escolheram manter o nome e, porventura, o sobrenome, outros preferiram não revelar seus nomes, usando as iniciais. Mesmo compreendendo que a fluidez da leitura acaba sendo prejudicada, tais escolhas foram respeitadas, no sentido de me manter fiel aos desejos dos(as) autores(as): as crianças.

Como pode ser observado no Quadro 1, um total de seis crianças estão com os nomes representados por iniciais. Dessas, quatro expressamente escolheram não serem identificadas e duas eu mesma mantive as iniciais, porque ambas eram estudantes novas, mas quisera ler e responder as cartas, em uma ocasião em que voltei a me encontrar com a turma, agora já como estudantes do 6º ano (essas duas estudantes não participaram dos encontros anteriores e também não tinham o consentimento de suas famílias, deste modo, as cartas integram o arquivo físico, mas não foram utilizadas na tese).

Nessa situação, ainda que sem a assinatura do TALE e do TCLE, entregues para a turma no ano anterior, entendi que não se priva nenhum estudante do desejo de escrita espontânea; em alguns casos, as formalidades devem ficar em segundo plano, o direito à palavra, dita e escrita, não deve ser negado nunca, principalmente quando estamos a dialogar com estudantes de classes populares, frequentemente silenciados, desconsiderados, apagados, numerados, quantificados, assujeitados.

Outras duas situações específicas ocorreram: a estudante Luiza pediu para levar a carta e terminar em casa, porém, não a trouxe de volta, mesmo se comprometendo em fazê-lo, diante

das minhas diversas solicitações. A carta do estudante Kaio foi finalizada, mas não entregue, apesar disso, como ele participou do encontro que previa a leitura de compartilhamento com gravação em vídeo, trago a transcrição e um registro fotográfico feitos a partir dessa gravação.

Quadro 1 - Correspondentes

Nº	Iniciais do(a) Professor(a)	Pseudônimo	Criança
01	EP	Ester	Luiza
02	IR	Iara	Vitor
03	ML	Maria	DV
04	MCPS	Maura	JVRT
05	MCPS	Maura	Lavinya
06	TOG	Tereza	S
07	AT	Adélia	Jakelline
08	CRA	Cláudia	Giovanna
09	DAM	Diva	José Carlos
10	NT	Natália	Manuela
11	JSC	Jessica	Rhadassa
12	MM	Martina	Raul
13	GPA	Gisele	Phellipe Rhyan
14	GAS	Glaucia	Jhonathan
15	MDD	Marinalva	DN
16	EPS	Edson	Geovani
17	VRS	Vera	Maria Luiza
18	AM	Alice	Cley
19	RRD	Rosane	Cícero
20	JB	Joana	Felipe - FGSC
21	MDC	Mônica	Emillyne
22	EFA	Edith	Kaio
23	EFA	Edith	AB*
24	NA	Nanci	M*

\* Estudantes que ingressaram posteriormente na turma e, sabendo da pesquisa, pediram para escrever uma carta.

Fonte: a autora, 2024.

Assim organizadas, as cartas me *pediram* para serem lidas outra vez, agora relacionadas. Reli, uma por uma, as cartas das professoras, seguidas pela carta-resposta das crianças, a fim de perceber como respondiam às suas interlocutoras. Boa parte das crianças faz uma referência inicial à carta lida e dirige-se de forma direta ao(à) destinatário(a), mas limita-se mais a contar como foi o seu período de enfrentamento à pandemia do que propriamente estabelecer diálogos

com o conteúdo lido, de forma mais pontual. Nesse sentido, o que chamo de “pré-carta” parece cumprir mais a função de se ater aos detalhes da carta lida, já que na ocasião da entrega das cartas, logo após a leitura, as crianças respondiam a algumas questões elaboradas no sentido de ajudá-las a explorar o conteúdo das cartas: o trecho que mais chamou a atenção; quem é o remetente e onde vive; os sentimentos que a leitura fez emergir e as memórias que surgiram.

Esse registro, a pré-carta, parece ter cumprido, em alguns casos, um papel organizacional e estruturante para a escrita da carta logo na sequência, porém, em outros casos, não. Foi possível perceber que algumas crianças trouxeram parte desses registros iniciais para suas cartas, enquanto outras trataram os dois suportes (pré-carta e carta) como escritas independentes, aparentemente.

Digitei as cartas das crianças na íntegra, reproduzindo o modo como escreveram (manter apenas a foto ou a digitalização delas comprometeria a leitura, devido ao uso do lápis e a pressão inserida ao escrever), sem alterar nenhuma palavra ou sentido, apenas com pequenas correções ortográficas e de pontuação, para preservar a ideia original e também favorecer a leitura.

Alguns dias após a escrita, as próprias crianças fizeram apontamentos e correções umas para as outras, de modo que, para mim, a professora, já era o suficiente. Em minha prática docente noto que o excesso de correções, revisões e reescritas, além de alterar o sentido original, cansa e desmotiva demasiadamente as crianças, desviando-se do objetivo central, isto é, a comunicação. Já tive turmas em que não consegui trabalhar com a escrita de cartas devido às experiências anteriores de preocupação excessiva com a forma e a perfeição, com exigências de escritas que não tinham fim. Mas, aqui, esse é assunto para destaque e não para aprofundamento.

### **Terceiro sussurro: escreva sobre o que você leu**

Passados alguns meses da organização das cartas, lancei-me a um terceiro movimento de leitura, tanto com vistas à materialidade da carta, como aos sentidos e interpretações que suscitaram em mim, assuntos e palavras que as crianças traziam e que me levavam a uma busca por dados e informações sobre o período pandêmico, que se desdobravam. Deste modo, fui escrevendo sobre o que me saltava aos olhos nas cartas.

Para Pagès (2017), os manuscritos autógrafos sussurram em nossos ouvidos, comunicam não apenas pelo texto proposto, mas pela multiplicidade de signos que os acompanham: a forma da escrita, a ocupação do espaço na página, o número de folhas, os acréscimos colocados nas margens, a assinatura etc.

Lembrei-me de uma situação ocorrida por ocasião da minha banca de qualificação do mestrado, em que a professora Liana Seródio, ao referir-se às fontes da pesquisa juntadas no processo do inventário, dizia que era preciso “ouvir” os objetos, “os objetos falam com a gente”, afirmava.

Com isso em mente, meus olhos se voltaram para esses objetos, as cartas, no sentido do palpável, do visível, do observável e também das marcas de singularidades inscritas na folha de papel: data, localização, nome do destinatário, saudações, vocativos, letra, desenhos, cores, identificação nominal ou abreviada, despedida. Um conjunto de marcas próprias da linguagem epistolar, “observáveis” diante dos quais fui registrando essa análise-compreensiva em diálogo com o objeto carta. A materialidade (forma) compõe o texto (conteúdo) e traz indícios da subjetividade, do afeto, da estética, marcas de autoria que podem revelar o que as palavras sozinhas poderiam silenciar.

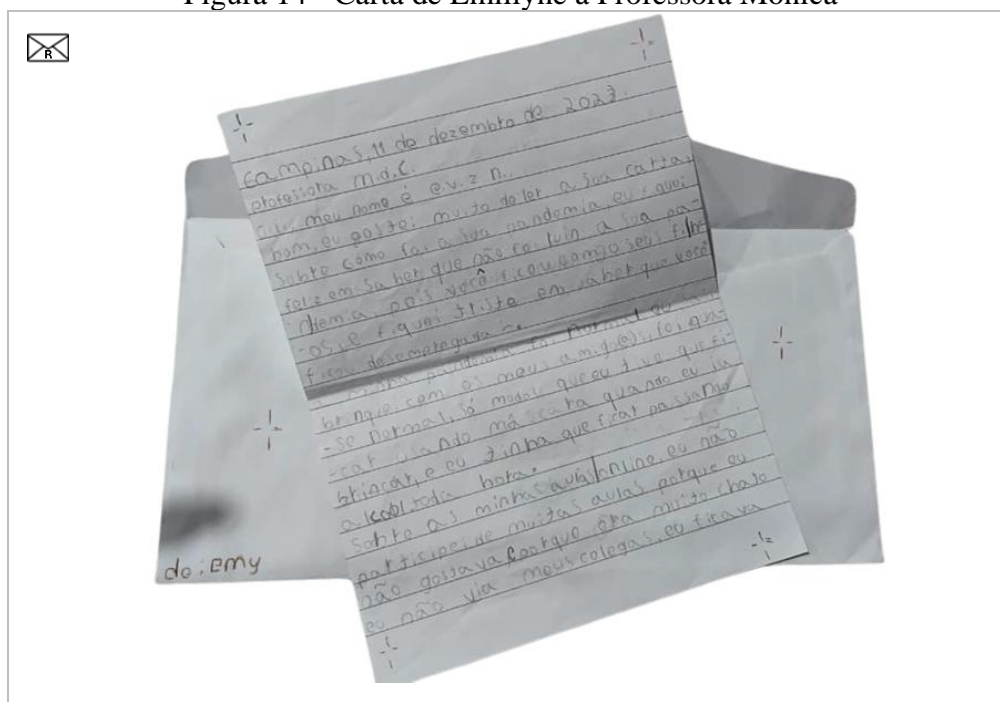
Enquanto lia, pensava no quanto as crianças são e foram generosas comigo, entregando fragmentos de suas realidades, dificuldades, verdades, dores, incômodos; do adoecimento, morte, despejo, mudança de estado, de cidade que, eventualmente, fizeram parte de suas vidas. Diante de tamanha entrega e generosidade, me senti mobilizada a escrever um pouco mais.

Apresento, a seguir, a carta escrita por Emillyne, com destino à professora Mônica<sup>21</sup>:

---

<sup>21</sup> Embora a transcrição deva ser feita com a devida fidelidade às fontes, justificar mais uma vez a escolha pelo pseudônimo no restante do texto não é demais por três razões: em função da fluidez da leitura; da homenagem à memória dos inumeráveis da pandemia; e da essencial humanização em forma e conteúdo.

Figura 14 - Carta de Emillyne à Professora Mônica



*Campinas, 11 de dezembro de 2023.*

*Professora MDC,*

*Oi, meu nome é EVZN, bom eu gostei muito de ler a sua carta sobre como foi a sua pandemia. Eu fiquei feliz em saber que não foi ruim a sua pandemia pois você ficou com seus filhos e eu fiquei triste em saber que você ficou desempregada. A minha pandemia foi normal, eu saí, brinquei com meus amigos, foi quase normal, só mudou porque eu tive que ficar usando máscara quando eu ia brincar e eu tinha que ficar passando álcool toda hora. Sobre as minhas aulas online, eu não participei de muitas aulas porque eu não gostava, porque era muito chato, eu não via meus colegas e ficava com a câmera desligada porque eu tinha vergonha aí a professora falava para mim mostrar meu rosto, aí eu liguei a câmera, mas depois eu desliguei e foi isso. Tchau! EV (assinou seu nome e segundo nome por extenso).*

Fonte: a autora, 2023.

A carta-resposta escrita por Emillyne traz os elementos básicos que devem constar em uma carta, localização e data, saudação inicial, e estabelece um diálogo inicial com a leitura da carta escrita pela professora, com breves comentários que a convocam a contar sobre a sua pandemia. O brincar se faz presente, assim como na carta de outras crianças, assim como o incômodo com o uso da máscara e do álcool. Refere-se às aulas online como sendo chatas, porque não via os colegas, e que mostrava o rosto apenas quando a professora pedia, e logo desligava a câmera, por sentir vergonha.


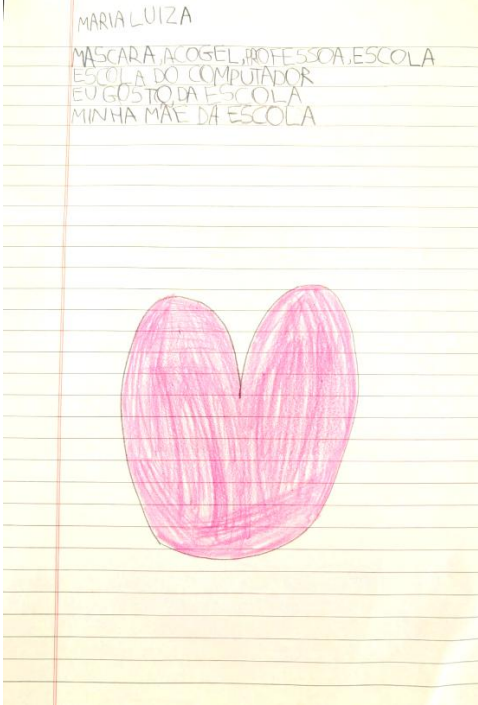
Percebo que Emillyne escreve com cuidado, para a letra ficar bem apresentada; ela normalmente escreve com letra cursiva, mas, na carta, opta pela imprensa minúscula. Desenha pequenos sinais que parecem estrelinhas nos cantos da folha e envelope. Esse cuidado e

capricho da menina revelam o valor que ela atribui àquele objeto e ao seu papel como remetente, um esforço estético que reflete o seu envolvimento com a pesquisa e, especialmente, com sua interlocutora.

Enquanto releio a carta dela, questiono quantas de nós, professoras, conversamos sobre os sentimentos e emoções (os nossos, inclusive) durante as aulas online que tivemos que preparar e ofertar? A vergonha também nos habitava... a vergonha de não saber manusear os equipamentos e recursos, de gravar a própria imagem ou voz, de expor nossa privacidade, nossas casas, procurando um fundo adequado para as aulas síncronas, tanto como professoras, como estudantes que fomos-somos, quantas vezes julgamos estudantes e famílias que não abriam suas câmeras, julgando que não estavam comprometidos o suficiente! Seria, simplesmente, vergonha? Lançar um olhar sobre isso nos chama, enquanto professoras, a avaliarmos as próprias práticas, nossas percepções e juízos de valor, dando espaço para as emoções e vulnerabilidades.

Façamos a leitura das cartas de Maria Luiza para a professora Vera:

Figura 15 - Cartas de Maria Luiza à Professora Vera

	
<p><b>Carta 1</b></p> <p><i>Família Maria Luiza, Lucas, Mãe, Pai</i></p>	<p><b>Carta 2</b></p> <p><i>Máscara, álcool gel, professora, escola, escola do computador, eu gosto da escola, minha mãe da escola.</i></p>

Fonte: a autora, 2023.

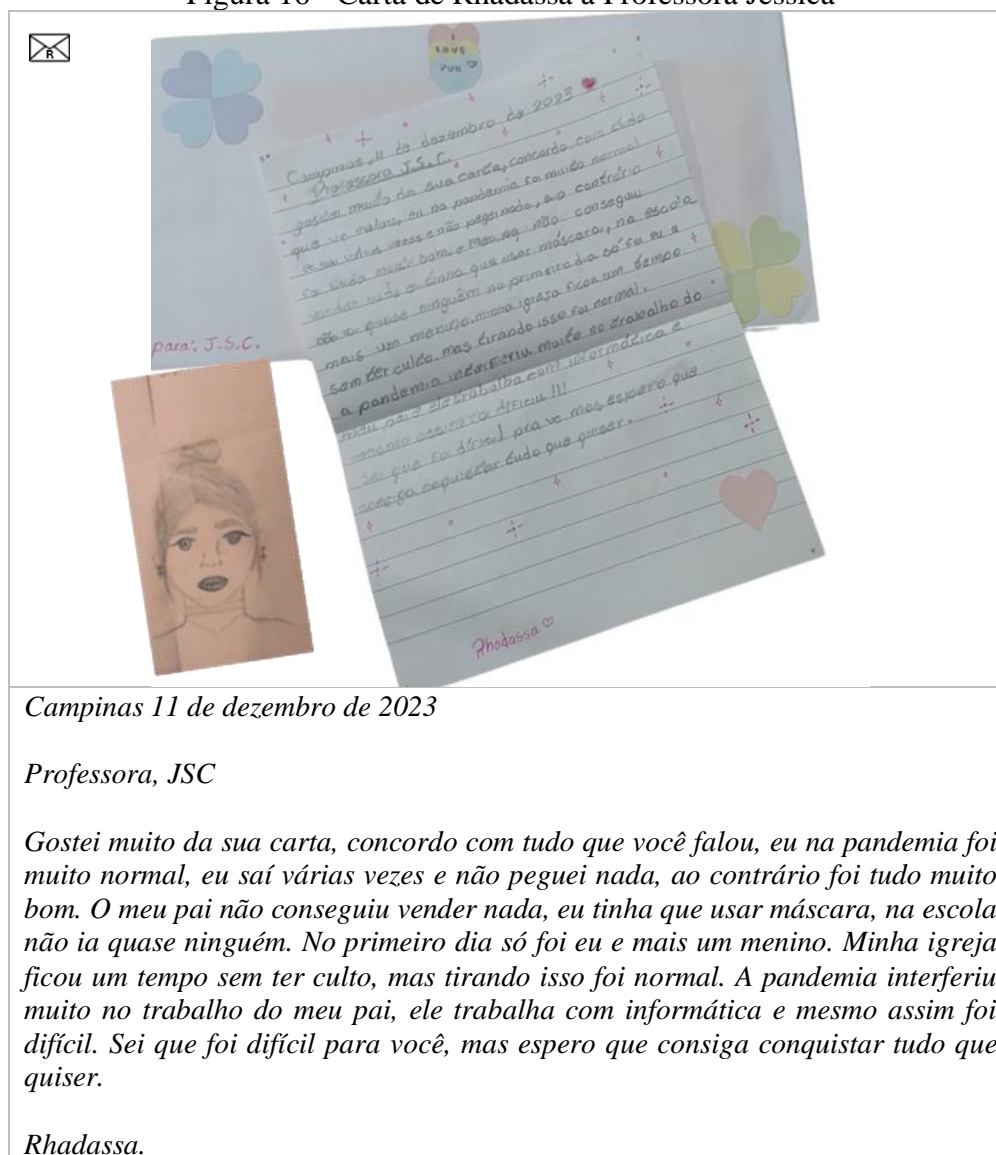
Maria Luiza preferiu desenhar a sua família, identificando/nomeando cada um: ela própria, Maria Luiza, o irmão Lucas, a mãe e o pai (Carta 1). Em outro papel, desenhou quatro corações e registrou seu nome. Maria é autista, com comprometimento na fala e, na ocasião, sua oralidade era marcada por palavras “soltas” ou por repetições daquilo que perguntávamos, a chamada ecolalia, como aconteceu no diálogo a seguir:

- Que bonito, você desenhou sua família?
- Família! — respondeu, sorrindo e concordando com gestos.
- E esses corações?
- Corações!

Passados alguns meses, já no ano seguinte, quando reencontrei a turma, para minha surpresa, ela pegou uma folha pautada e quis escrever outra carta, e assim o fez. Eu agradei, elogiei, e ela me entregou a folha com um sorriso muito vivaz, como quem quisesse dizer: eu já sei escrever uma carta! Como vemos, Maria Luiza se expressou com palavras contextualizadas e com as marcas que a pandemia deixou (Carta 2). Entre a proposta da escrita inicial (na qual ela fez o desenho) e a segunda oportunidade de escrita, passaram-se cerca de seis meses, tempo suficiente para que sua linguagem se tornasse mais significativa e textual. O desenho ainda compôs a escrita da carta (um grande coração cor-de-rosa), mas de modo a complementá-la e não como único meio de expressão. O desenho infantil não é um mero adorno, mas uma extensão da linguagem escrita ou, em alguns casos, a própria linguagem escrita e simbolizada. A análise da materialidade, portanto, permite-nos tentar "ver o invisível": emoções, intenções comunicativas e afetivas, bem como o esforço cognitivo das crianças, que não estariam tão disponíveis se o estudo se restringisse apenas à escrita textual convencional de seus relatos e experiências.

A próxima carta foi escrita pela estudante Rhadassa para sua interlocutora, Jessica:

Figura 16 - Carta de Rhadassa à Professora Jessica



*Campinas 11 de dezembro de 2023*

*Professora, JSC*

*Gostei muito da sua carta, concordo com tudo que você falou, eu na pandemia foi muito normal, eu saí várias vezes e não peguei nada, ao contrário foi tudo muito bom. O meu pai não conseguiu vender nada, eu tinha que usar máscara, na escola não ia quase ninguém. No primeiro dia só foi eu e mais um menino. Minha igreja ficou um tempo sem ter culto, mas tirando isso foi normal. A pandemia interferiu muito no trabalho do meu pai, ele trabalha com informática e mesmo assim foi difícil. Sei que foi difícil para você, mas espero que consiga conquistar tudo que quiser.*

*Rhadassa.*

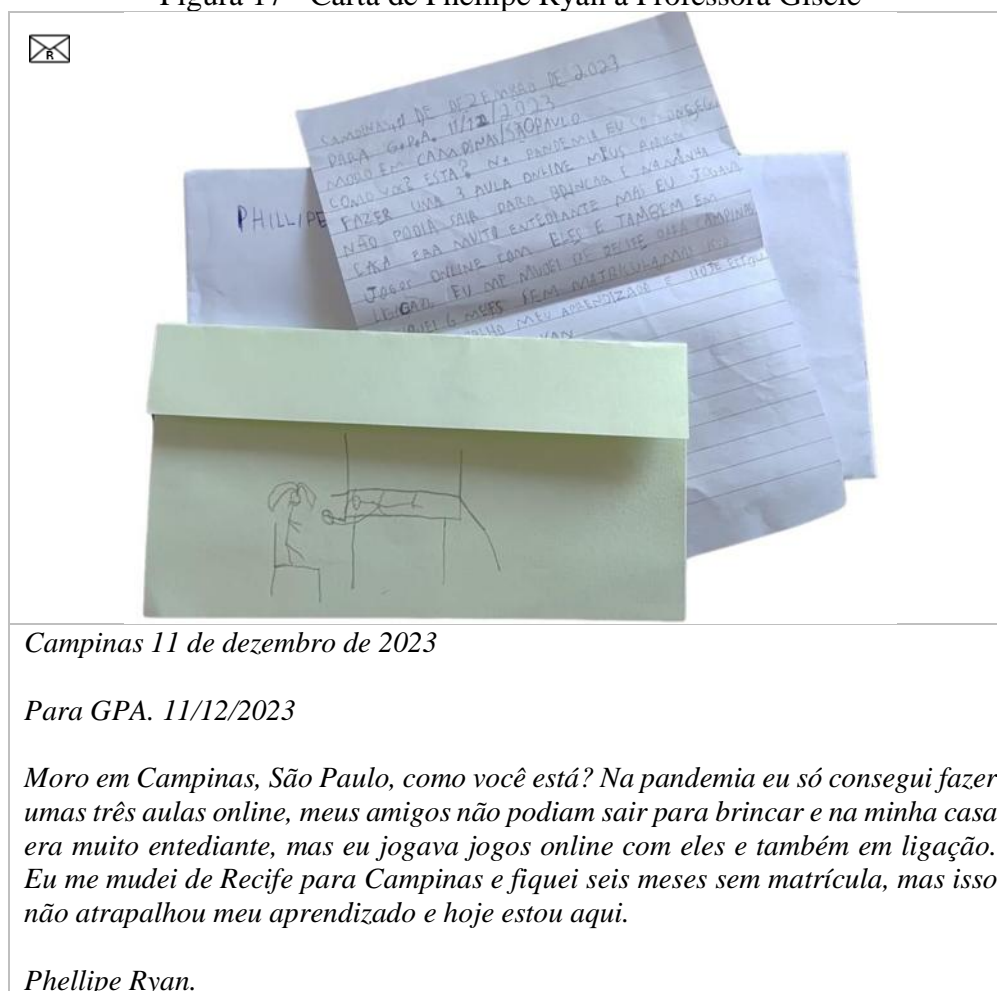
Fonte: a autora, 2023.

Rhadassa inicia com a localização e a data, usa desenhos/detalhes que lembram pequenas luzes ou estrelas, feitos com caneta cor-de-rosa para decorar a sua carta, cola um coração ao final e desenha uma pessoa, tentando imaginar quem e como seria a professora que escreveu o relato que ela leu. Tais marcas gráficas denotam afeto e esforço para apresentar uma carta que fosse bela e acolhedora. Faz um comentário inicial sobre o que leu e escreve sobre a sua pandemia: conta sobre o uso da máscara, a suspensão do culto na igreja que frequentava e o prejuízo ao trabalho do pai; também relembra o retorno híbrido às aulas e a pouca presença das crianças na escola. Sua narrativa traz uma contradição entre a sua percepção de tudo ter sido “muito normal” e o as dificuldades financeiras encontradas pelo pai, decorrentes da pandemia, talvez tenha atribuído a aparente normalidade ao fato de ter saído diversas vezes e

não ter se contaminado, percepção comum a uma boa parte da população, apesar de reconhecer mudanças em sua rotina social, em especial, as relacionadas à vida escolar e religiosa. No pré-comentário, antes da escrita da carta, Rhadassa também se refere a alguns sentimentos que a tomaram durante a leitura e os nomeia como dó e alegria, quando questionada sobre quais sentimentos a leitura despertou.

Phellipe Ryan é o autor da carta que vemos abaixo, endereçada à professora Gisele.

Figura 17 - Carta de Phellipe Ryan à Professora Gisele



*Campinas 11 de dezembro de 2023*

*Para GPA. 11/12/2023*

*Moro em Campinas, São Paulo, como você está? Na pandemia eu só consegui fazer umas três aulas online, meus amigos não podiam sair para brincar e na minha casa era muito entediante, mas eu jogava jogos online com eles e também em ligação. Eu me mudei de Recife para Campinas e fiquei seis meses sem matrícula, mas isso não atrapalhou meu aprendizado e hoje estou aqui.*

*Phellipe Ryan.*

Fonte: a autora.

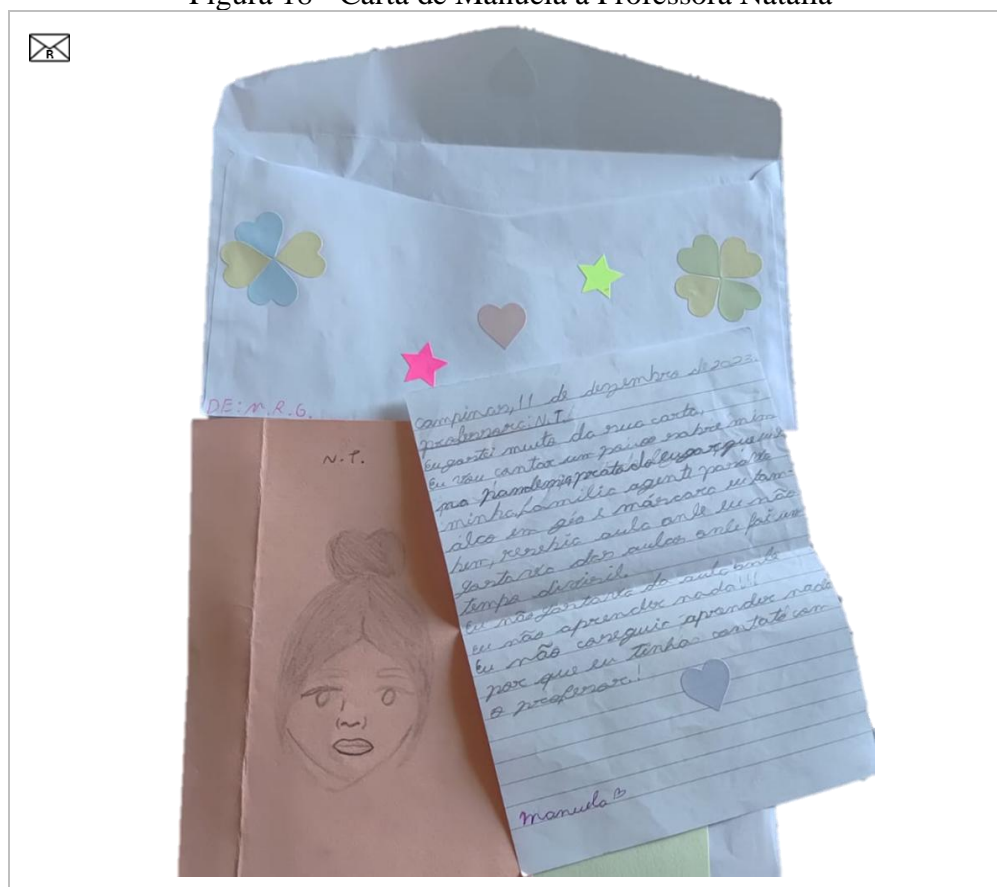
Phellipe começa sua correspondência com localização, data, destinatário e, mais uma vez, assinala a data. Não traz para o corpo do texto menções do que leu na carta da professora, mas dirige uma pergunta, querendo saber como ela está. Traz o brincar representado pelos jogos online e relacionado ao impedimento de sair de casa para encontrar seus amigos. Desenhou uma pessoa em uma maca de hospital e a professora ao lado. Nos pré-comentários, escreveu que sentiu tristeza por ela ter perdido amigos de trabalho e familiares. Mudou-se em meio à

pandemia e relata que ficou seis meses fora da escola, sem matrícula. Quantas crianças, assim como ele, passaram por essa situação? Até certo ponto, é possível dizer que essa não era a realidade do público atendido por nossa escola, contudo, não podemos nos esquecer daqueles estudantes que estavam matriculados, mas não conseguiam acompanhar as atividades remotas e nem mesmo as impressas, por diferentes motivos. De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF (2021), com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Covid-19, em novembro de 2020, portanto, ao final do ano letivo, 5.075.294 crianças e adolescentes, de 6 a 17 anos, estavam fora da escola ou sem atividades escolares, o que corresponde a 13,9% dessa parcela da população, em todo o Brasil, sendo que a maior parte dela vivia nas regiões Norte e Nordeste, em especial, em áreas afastadas dos centros urbanos.

A revelação de uma criança de que ficou seis meses fora da escola aponta para a fragilidade que temos em relação às ações articuladas de órgãos de proteção à infância, como educação e desenvolvimento social (Centro de Referência de Assistência Social - CRAS, Conselhos Tutelares). Famílias migrantes, particularmente, as de baixa renda, demoram meses para conseguirem se organizar, se estabelecer, lidar com as adversidades e dificuldades próprias que envolvem esse deslocamento e adaptação. Ainda que o direito à matrícula em escolas públicas seja constitucional e assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 9.394/96, sem barreiras documentais, é comum que a realidade seja burocratizada. Ademais, vale ressaltar que o fato de as crianças não conseguirem acompanhar as aulas online também pode ter levado ao entendimento, por parte dos pais e responsáveis, de que não teria problema o(a) estudante “ficar sem matrícula”, uma vez que não tinham “aulas”.

A carta subsequente foi redigida pela estudante Manuela, tendo como destinatária a professora Natália:

Figura 18 - Carta de Manuela à Professora Natália



*Campinas, 11 de dezembro de 2023.*

*Professora NT,*

*Eu gostei muito da sua carta, eu vou contar um pouco sobre mim na pandemia: para todo lugar que eu e minha família ia, a gente passava álcool gel e usava máscara. Eu também recebia aula online, eu não gostava das aulas online, foi um tempo difícil, eu não gostava de aula online, eu não aprendia nada, eu não conseguia aprender nada porque eu não<sup>22</sup> tinha contato com a professora.*

*Manuela.*

Fonte: a autora, 2023.

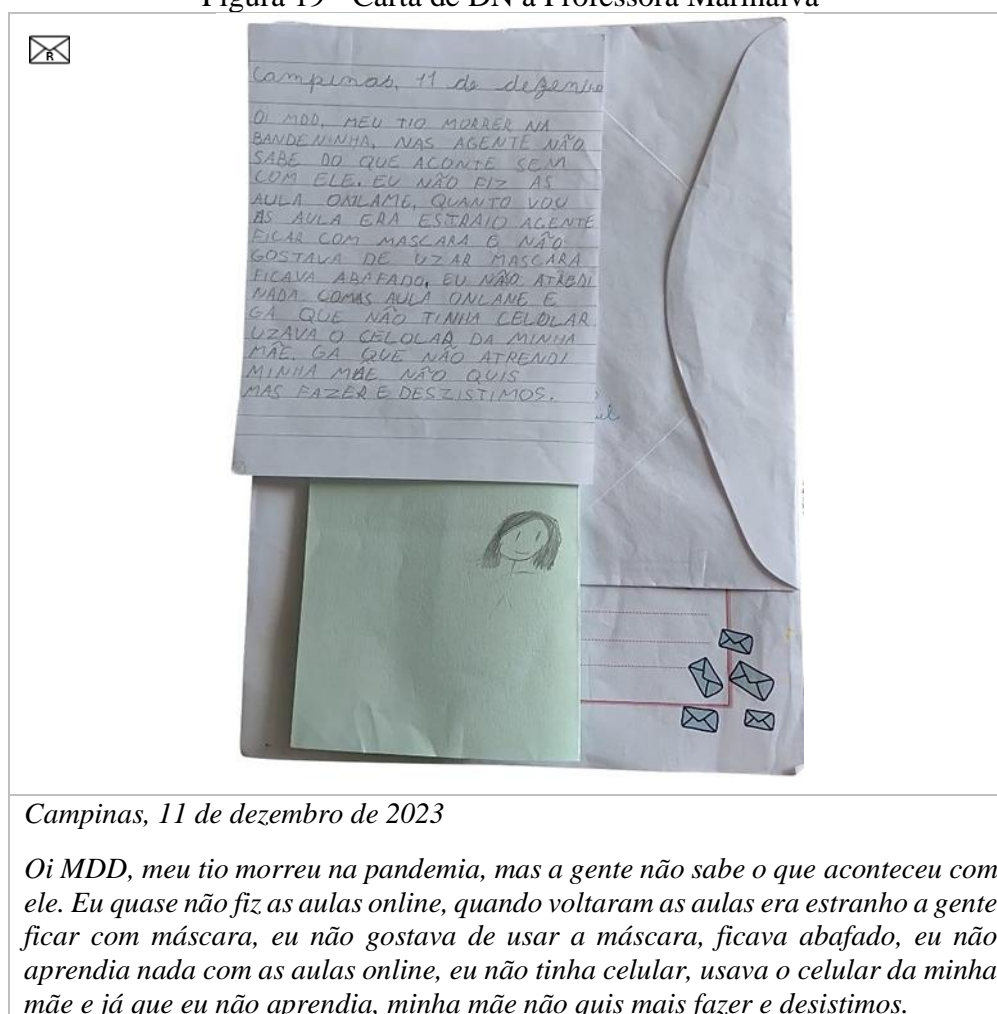
Manuela demarca o local e a data e, em seguida dirige-se à sua interlocutora, manifestando que gostou da carta, sem explicações pelo motivo. Logo em seguida, se sente convocada a compartilhar sobre sua pandemia, assim, apresenta evidências de que ela e sua família seguiam as normas sanitárias. Era uma das crianças que conseguia acompanhar as aulas online, mas, assim como outras citaram, também se refere a esse “tempo” como improdutivo, dizendo que não aprendia nada porque não tinha contato com a professora. Nessa frase a criança relaciona o ato de aprender à figura da professora, afirma, categoricamente, que não aprendia

<sup>22</sup> Acréscimo da palavra “não” (esquecida pela criança) à transcrição da carta, com vistas à preservar o sentido real do que ela quis relatar.

nada e, por isso, não gostava dessas aulas. Isso posto, cabe questionar: ela não gostava porque não aprendia ou ela não aprendia porque não gostava? E por que não gostava? Quanto a isso, não restam dúvidas: porque não tinha contato com a “sua” professora. Isso valida a ideia de que a ausência de interação afetiva intensificada pela presença, afeta a aprendizagem. A menina termina sem despedidas e assina seu nome por extenso.

A carta destinada a Marinalva foi escrita pelo aluno DN:

Figura 19 - Carta de DN à Professora Marinalva



Fonte: a autora, 2023.

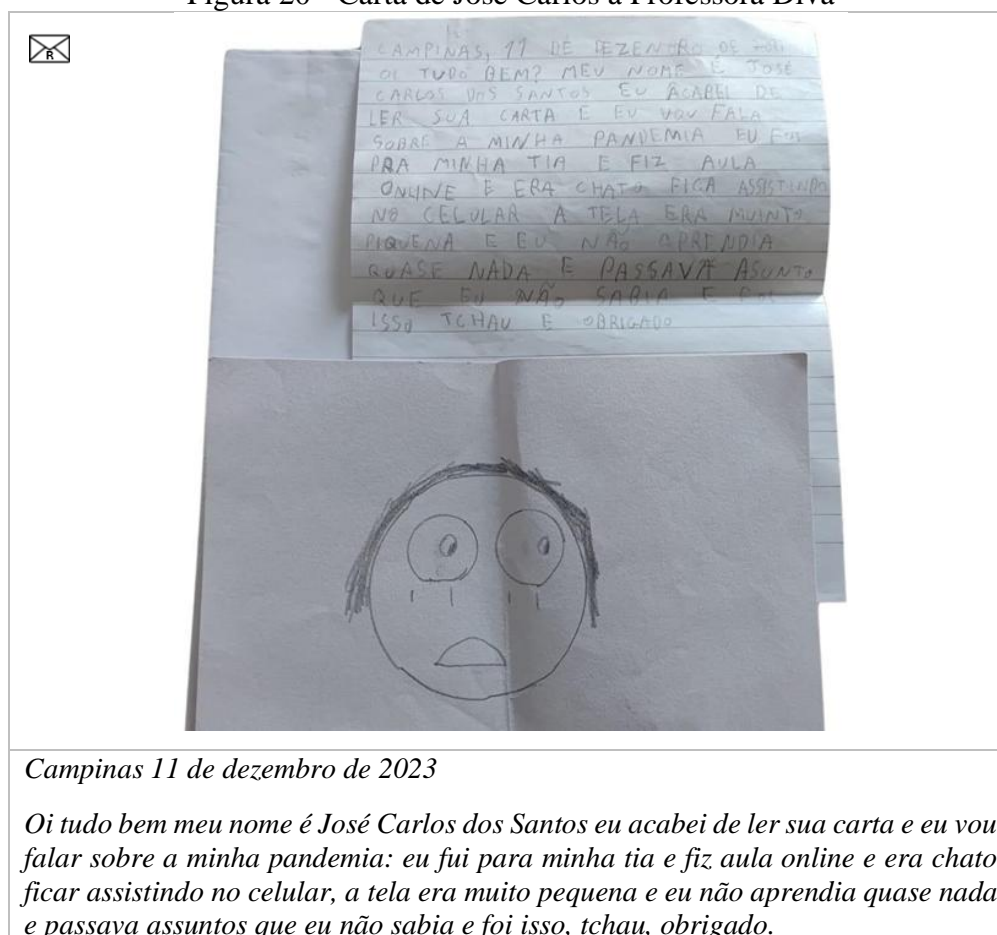
DN inicia a carta com o nome de sua cidade e data, dirige-se à sua destinatária e logo divide o fato cruel vivido por tantas famílias: a morte do tio durante a pandemia. Na carta, ele não detalha, mas certa vez, durante a roda de conversa com os objetos de memória, contou para mim e para os colegas que o tio estava preso, que foi solto em meio à pandemia, e logo ficou doente. Foi internado e não voltou mais para a casa, e, até aquele momento, não sabiam se a morte dele foi causada pela Covid-19. Após a fala do menino, o silêncio permaneceu na sala.

- Puxa, DN, que difícil - eu disse.

DN baixou a cabeça, meio de lado, em concordância. A falta de certeza sobre a causa e o contexto da morte do tio traduz a fragilidade e o descaso com a vida nas margens. Assim como outras crianças, ele fala da dificuldade em acompanhar as aulas online, que não tinha celular e que não aprendia, o que levou ele e a mãe a desistirem do processo. Também revela o estranhamento e incômodo causado pela máscara, aspecto citado por grande parte das crianças participantes desta pesquisa. Termina sua carta com um ponto final que me parece bem propício para estar posicionado ao lado da palavra “desistimos”. Desse modo, sem despedidas, sem assinatura, finaliza sua conversa com Marinalva.

Logo a seguir, temos a carta de José Carlos enviada para Diva:

Figura 20 - Carta de José Carlos à Professora Diva



Campinas 11 de dezembro de 2023

*Oi tudo bem meu nome é José Carlos dos Santos eu acabei de ler sua carta e eu vou falar sobre a minha pandemia: eu fui para minha tia e fiz aula online e era chato ficar assistindo no celular, a tela era muito pequena e eu não aprendia quase nada e passava assuntos que eu não sabia e foi isso, tchau, obrigado.*

Fonte: a autora, 2023.

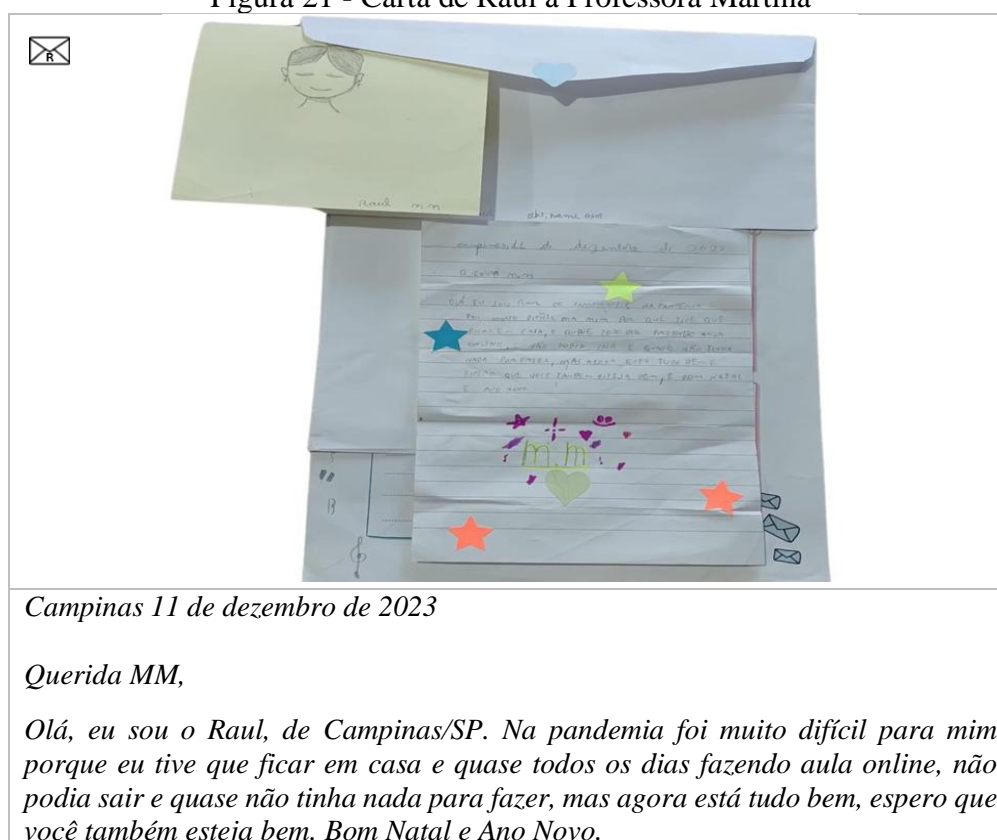
A carta escrita por José Carlos traz a localidade e data, situando a destinatária no tempo e espaço. Ele usa uma formalidade comum em cartas para estabelecer um diálogo inicial: - Oi, tudo bem? Apresenta-se escrevendo seu nome inteiro, por extenso. Afirma ter acompanhado as aulas online na casa da tia, pelo celular, classificando-as como chatas. Alega que não aprendia

e que tratavam de assuntos sobre os quais ele nada sabia. Na pré-carta, conta que sua irmã teve Covid mesmo após ter tomado a vacina. Também escreveu que a leitura da carta trouxe um sentimento de dó, porque Diva precisava cuidar da mãe e da irmã, e que a parte que mais chamou sua atenção foi quando ela escreveu que as pessoas da comunidade eram desinformadas, que idosos e crianças viviam nas ruas, que tinha festa e pancadão. Fez um desenho, uma pessoa que parece estar chorando, e finalizou sua escrita com uma interjeição seguida de agradecimento.

José Carlos não conta na carta e nem na pré-carta, mas soube, por intermédio dele mesmo, que era estudante da Rede Estadual, logo, não era matriculado em nossa escola. Em outros momentos, ele disse que as aulas eram gravadas por pessoas que não eram as(os) professoras(es) da escola, eram desconhecidas(os). Em dado momento, ele exclamou: “Não eram os professores, era um qualquer!”. Ele se referia às aulas gravadas e disponibilizadas através do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP). Esclareço que o que era uma medida emergencial da/na pandemia, tornou-se definitivo, uma vez que o Centro de Mídias, hoje, integra outras plataformas, favorecendo a chamada “plataformização” da educação.

Na sequência, trago a carta de Raul, endereçada a Martina:

Figura 21 - Carta de Raul à Professora Martina



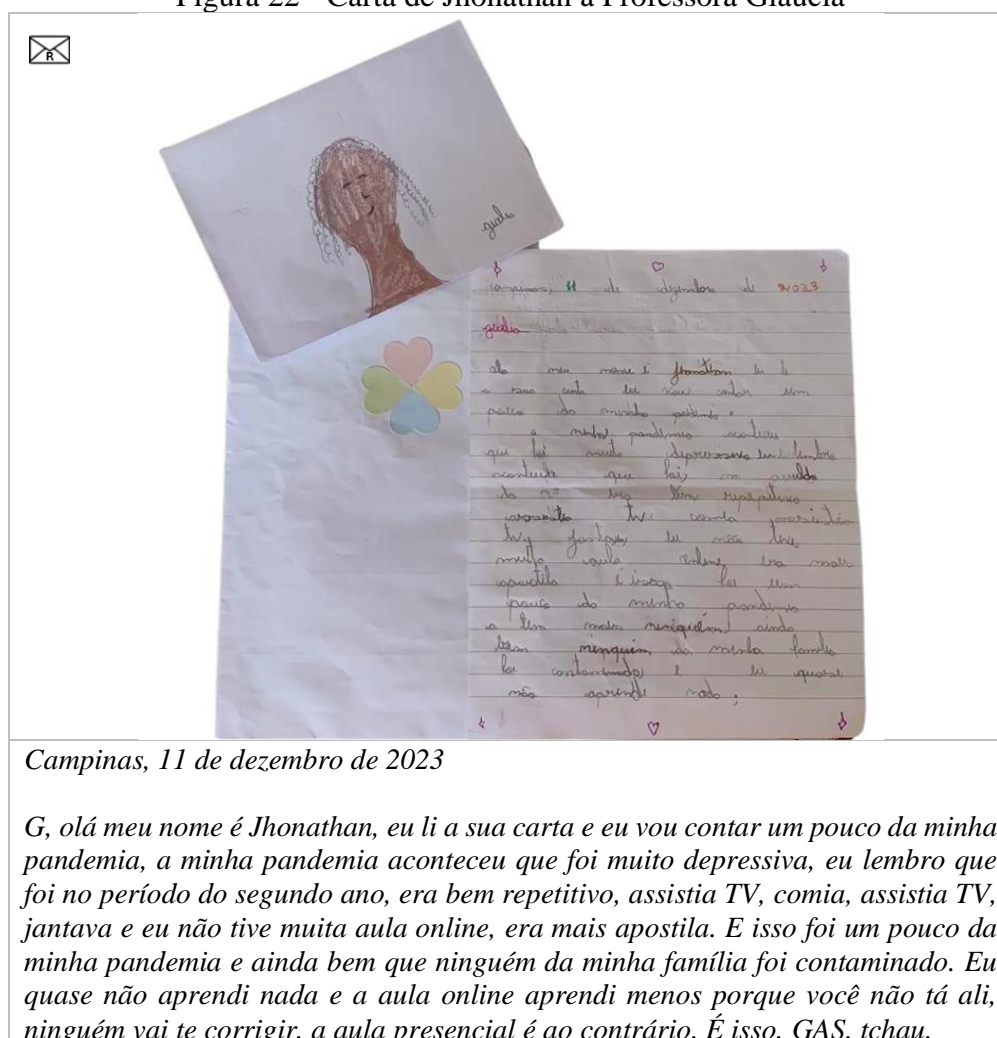
Fonte: a autora, 2023.

A cidade, a data, um afetuoso vocativo, “Querida Martina”, e Raul começa sua carta dizendo da dificuldade que foi ficar em casa sem poder sair e sem ter muito o que fazer. De forma concisa, finaliza desejando boas festas, dada a proximidade do final do ano, demonstrando a compreensão do aspecto social e temporal do gênero carta. Escolhe algumas estrelas coloridas para compor sua escrita e enfeita o nome da sua destinatária com estrelas, corações, luzes, notas musicais e uma carinha com sorriso. Por fim, complementa com o desenho de uma mulher, imaginando como ela seria, e assina o seu nome junto ao dela.

A carta é também esse espaço onde exercemos a cordialidade, a gentileza, a delicadeza e a amorosidade através da palavra e de outros sinais gráficos, uma forma de expressar apreço e beleza. Nesse sentido, a materialidade também expressa sentimentos, uma estética do cuidado e da amorosidade.

Vejamos a carta de Jhonathan para Glaucia:

Figura 22 - Carta de Jhonathan à Professora Glaucia



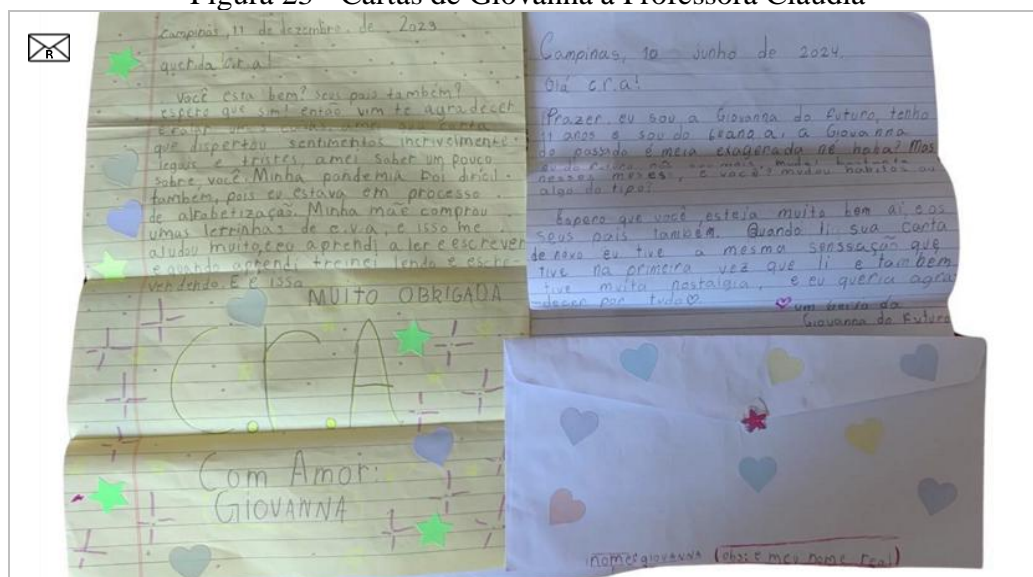
Fonte: a autora.

Jhonathan começa sua escrita pela data, e escreve o nome de sua destinatária com caneta cor-de-rosa, mais um exemplo de ato de cuidado na escrita, que é como “uma oferta ao outro”, além de rabiscar pequenos ornamentos, colar adesivos e produzir um desenho por meio do qual tenta imaginar como seria sua destinatária.

Sua escrita, apesar de sucinta, procura transmitir a carga emocional sofrida, o que me leva a pensar que, talvez, a objetividade seja uma forma de não reviver ou prolongar os sentimentos relacionados ao período que nomeia como “depressivo”. A carta de Jhonathan é um testemunho sobre como a pandemia não foi apenas uma crise de saúde e renda, mas uma crise existencial, marcada pela ausência de interação social e pela monotonia, traduzida pelo angústia que ele destaca, possivelmente, advinda da repetição e falta de opções do que fazer em meio ao confinamento: "era bem repetitivo, assistia TV, comia, assistia TV, jantava". O seu relato evidencia a perda de sentido no/do aprendizado sem a presença física das professoras; ele reforça, ainda, a importância de ter quem o “corrija” em suas atividades e, nesse sentido, a correção é mediação, é suporte, orientação, colaboração, é desenvolvimento potencial essencial na aprendizagem e desenvolvimento.

As cartas a seguir foram redigidas por Giovanna, tendo como interlocutora a professora Cláudia:

Figura 23 - Cartas de Giovanna à Professora Cláudia

**Carta 1**

*Campinas, 11 de dezembro de 2023*

*Querida CRA,*

*Você está bem, seus pais também? Espero que sim! Então, vim te agradecer e falar umas coisas: amei sua carta, que despertou sentimentos incrivelmente legais e tristes, amei saber um pouco sobre você. Minha pandemia foi difícil também, pois eu estava em processo de alfabetização, minha mãe comprou umas letrinhas de EVA<sup>23</sup> e isso me ajudou muito, eu aprendi a ler e escrever e quando aprendi, treinei lendo e escrevendo e é isso, muito obrigada, CRA. Com amor, Giovanna.*

Fonte: a autora, 2023.

**Carta 2**

*Campinas 10 de junho de 2024*

*Olá CRA,*

*Prazer, eu sou a Giovanna do futuro, tenho 11 anos e sou do sexto ano. A Giovanna do passado era meio exagerada, né? Mas eu do futuro não sou mais, mudei bastante nesses meses e você mudou hábitos ou algo do tipo? Espero que você esteja muito bem aí e os seus pais também. Quando li sua carta de novo eu tive a mesma sensação que tive a primeira vez que li e também tive muita nostalgia, eu queria te agradecer por tudo.*

*Um beijo da Giovanna do futuro.*

Giovanna escreveu duas cartas, a primeira, em dezembro de 2023, como as demais crianças, e a segunda, após seis meses, quando já estava no 6º ano e eu não era mais a sua professora. Nessa ocasião, eu retornei com o objetivo de tentar retomar as cartas dos estudantes que pediram para levar e terminar em casa e não finalizaram a tarefa, além de oferecer mais uma oportunidade para os que não a tinham feito. Alguns deles pediram para reler o que haviam escrito, momento em que eu disse que ficassem à vontade caso quisessem alterar algo. Houve comentários sobre terem escrito alguma palavra errada e se puseram a fazer as correções. Giovanna e Jakelline perguntaram se podiam reescrever a carta, e eu respondi que sim.

<sup>23</sup> EVA – Etileno Vinil Acetato.

- Sabe o que é profe, eu mudei muito e hoje eu não escolheria essa folha amarela! – fala Giovanna, pegando a folha pautada branca e se dirigindo para sua mesa para escrever.

- Eu também quero, vou fazer outra! – diz Jakelline.

Em ambas as cartas, Giovanna inicia com o nome da cidade e a data. Na segunda versão, troca o “querida” por um “olá”. Enquanto na primeira já se dirige a *Cláudia* perguntando como ela e seus pais estão, na segunda, decide começar se apresentando, faz questão de dizer que está com onze anos e cursando o sexto ano, e que, nesse período de seis meses, mudou muito, que se achava muito exagerada, mas que a Giovanna do futuro não é mais assim. Na primeira escrita, usa uma folha de cor amarela, cola diversos adesivos de estrelas coloridas, desenha pontinhos de luz e se despede usando a expressão “com amor”, colocando o nome da destinatária em destaque, com letras bem grandes; na segunda, se limita a adornar o envelope.

É interessante notar que, embora esteja falando de si mesma no tempo presente, a menina se projeta como sendo “do futuro”, já que a primeira carta tinha sido escrita em dezembro do ano anterior, quando ela contou um pouco da sua pandemia, da dificuldade por estar em período de alfabetização, atribuindo grande valor ao presente que ganhou de sua mãe (letras de material emborrachado), que a ajudou no aprendizado da leitura e da escrita. Na segunda versão, ela não fala da sua pandemia, reforça que a nova leitura da carta trouxe os mesmos sentimentos (alegres e tristes) e conclui agradecendo e se despedindo com um beijo. Parece se preocupar mais em estabelecer uma comunicação e aproximação com a pessoa do que propriamente narrar a pandemia ou o que leu da carta.

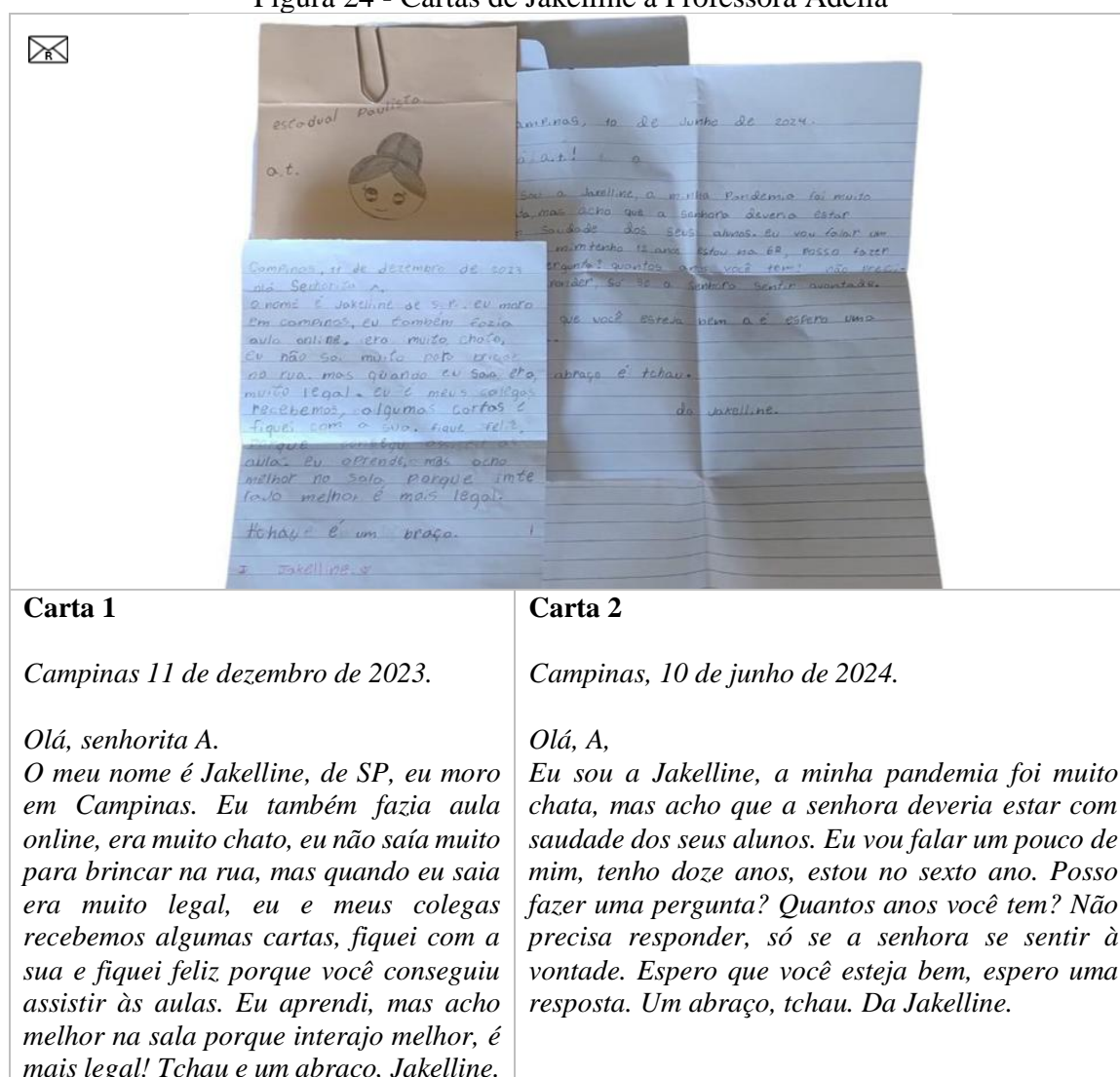
Em seus comentários, logo após a leitura da carta, justifica que se sentiu alegre e triste porque sua destinatária falou sobre pobres e periferia. Giovanna também é uma menina preta e pobre da periferia e, provavelmente, se sentiu representada, triste porque conhece bem essa realidade e feliz por “se ver”, de algum modo, naquela leitura. Também comentou que a parte que mais chamou a sua atenção foi saber que eram as pessoas pobres e pretas que estavam morrendo e que a pobreza no Brasil tem cor. Disse que achou forte esse trecho. Ainda sobre a pandemia, mencionou que dormia muito e ficava brincando com seu cachorro, fato que não relata na carta. A menção de que “eram as pessoas pobres e pretas que estavam morrendo” mostra que Giovanna desenvolveu uma compreensão crítica da tragédia quanto ao recorte raça, um marcador social que valida sua experiência pessoal no contexto da desigualdade estrutural — Giovanna se vê no texto da professora.

A carta traz, enquanto gênero, a marca da temporalidade (quando foi escrita) e permite, de modo prospectivo e retrospectivo, essa ida e vinda entre passado e futuro com os olhos do presente, o presente de quem lê naquele exato momento. A temporalidade, a oportunidade de

reler o que escreveu outrora, possibilitou uma autoanálise de sua própria personalidade, de suas características pessoais e, conseqüentemente, de sua forma de se expressar. Essa carta, ou melhor, essas duas cartas, demonstram a potência da escrita narrativa e do gênero carta para a construção e reconstrução da identidade narrativa pela biografização e reflexão metanarrativa que ocorre seis meses depois, ao redigir a segunda carta, por iniciativa própria. Um dispositivo que evidencia a possibilidade de uma reescrita de si, uma transformação na relação entre reflexão e temporalidade, em um movimento de olhar para o passado e para o presente e perceber-se como sujeito de incompletude e transformação, como mostra claramente em sua escrita: "A Giovanna do passado era meio exagerada, né?" e "mudei bastante nesses meses".

As próximas cartas são da menina Jakelline, direcionadas à professora Adélia. Assim como Giovanna, ela também escreveu duas cartas:

Figura 24 - Cartas de Jakelline à Professora Adélia



### Carta 1

Campinas 11 de dezembro de 2023.

Olá, senhorita A.  
 O meu nome é Jakelline, de SP, eu moro em Campinas. Eu também fazia aula online, era muito chato, eu não saía muito para brincar na rua, mas quando eu saía era muito legal, eu e meus colegas recebemos algumas cartas, fiquei com a sua e fiquei feliz porque você conseguiu assistir às aulas. Eu aprendi, mas acho melhor na sala porque interajo melhor, é mais legal! Tchau e um abraço, Jakelline.

### Carta 2

Campinas, 10 de junho de 2024.

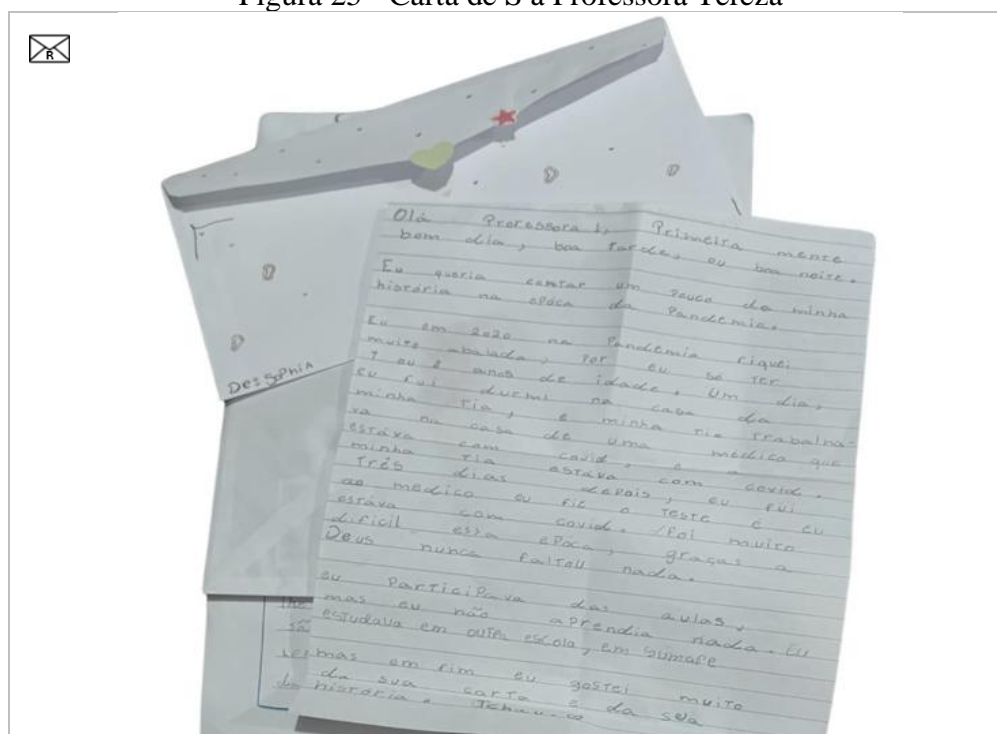
Olá, A,  
 Eu sou a Jakelline, a minha pandemia foi muito chata, mas acho que a senhora deveria estar com saudade dos seus alunos. Eu vou falar um pouco de mim, tenho doze anos, estou no sexto ano. Posso fazer uma pergunta? Quantos anos você tem? Não precisa responder, só se a senhora se sentir à vontade. Espero que você esteja bem, espero uma resposta. Um abraço, tchau. Da Jakelline.

Fonte: a autora, 2023.

Jakelline inicia sua carta escolhendo um pronome de tratamento que indica certa formalidade e respeito, “senhorita”. Apresenta-se logo depois e situa sua destinatária quanto ao local onde vive. Destaca o valor do ensino presencial nas relações e interações que favorecem à aprendizagem, afirmando que “é mais legal, interajo melhor”. Ao olharmos para a primeira e a segunda carta, observamos que Jakelline sai de uma posição mais egocêntrica (de relatar sua experiência pandêmica) e volta a sua atenção ao campo afetivo da professora, supondo que ela estaria com saudade dos seus alunos, além de querer estabelecer uma conversa, como quem quer “começar” uma amizade, ao dizer “tenho doze anos, estou no sexto ano. Posso fazer uma pergunta? Quantos anos você tem?”. Nesse sentido, a própria carta é o dispositivo de interação social, que se coloca por essa escrita-conversa.

A seguir, a carta endereçada à professora Tereza, enviada pela menina S:

Figura 25 - Carta de S à Professora Tereza



Campinas, 11 de dezembro de 2023.

Olá professora T.

Primeiramente, bom dia, boa tarde ou boa noite, eu queria contar um pouco da minha história na época da pandemia. Eu em 2020, na pandemia, fiquei muito abalada por eu só ter uns 7 a 8 anos de idade, um dia eu fui dormir na casa da minha tia e minha tia trabalhava na casa de uma médica que estava com covid e a minha tia estava com covid, três dias depois eu fui ao médico e fiz o teste e eu estava com covid. Foi muito difícil essa época, graças a Deus nunca faltou nada, eu participava das aulas mas eu não aprendia nada, eu estudava em outra escola de Sumaré, mas enfim eu gostei muito da sua carta e da sua história. Tchau.

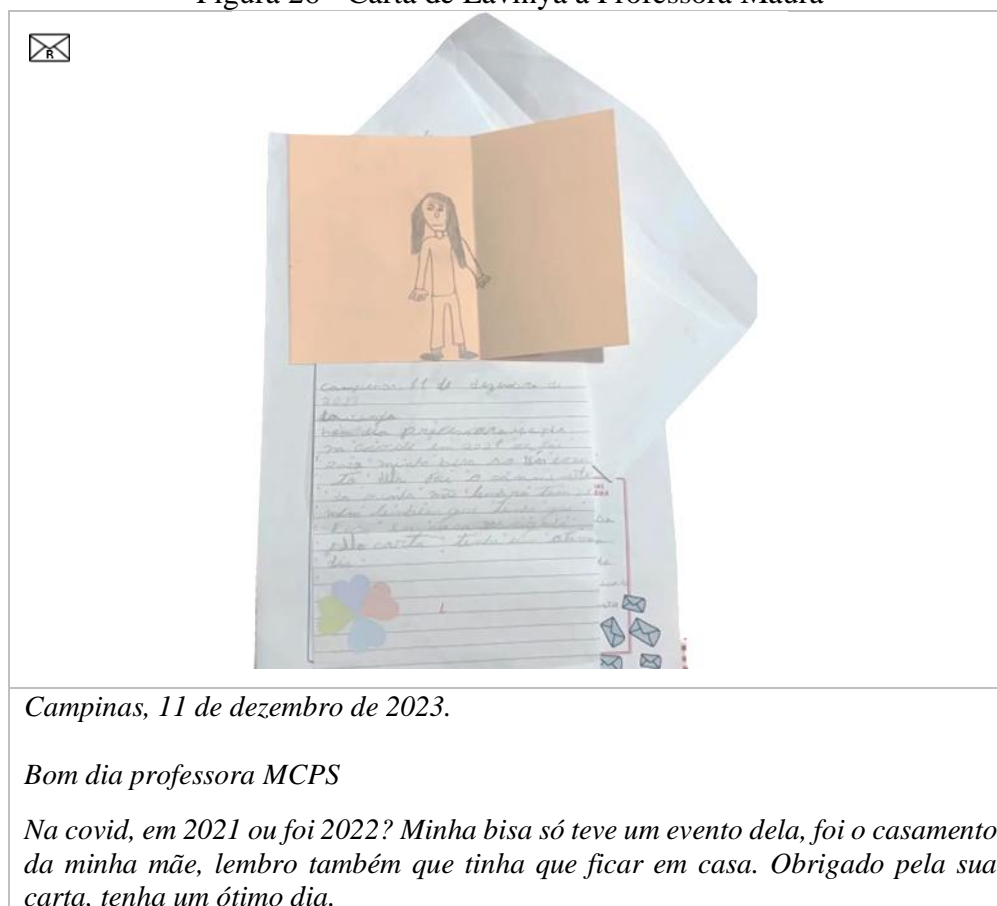
Fonte: a autora, 2023.

S escreve a data e o local e se dirige à destinatária com saudação de temporalidade em três tempos, porque sabe que não tem como prever se e quando Tereza receberá a correspondência. Preocupa-se em “caprichar” na letra e adorna seu envelope com pequenos desenhos e adesivos, estrutura todo o texto em parágrafos definidos e na parte de trás da folha em branco, traça pautas para continuar a escrita.

A narrativa de S é um retrato fiel e bastante simbólico dos efeitos da pandemia nas periferias e da vulnerabilidade infantil diante de crises como a que enfrentamos, o fato de ter que ficar na casa de familiares, o trabalho precarizado e informal dos adultos que “não podiam parar” e, como consequência, a sua contaminação. São denúncias da fragilidade socioeconômica e dos riscos físicos e impactos emocionais da pandemia na vida das crianças periféricas. Quando diz que ficou “muito abalada”, revela, ainda no presente, a memória preservada do que passou, como uma criança desprotegida, diante do medo e da incerteza do que poderia acontecer ao ter sido vitimada pela doença dentro de casa. S se soma aos colegas ao dizer que “não aprendia nada”, trazendo à tona a ineficácia do ensino remoto.

Vejamos a carta de Lavinya para a sua correspondente, professora Maura:

Figura 26 - Carta de Lavinya à Professora Maura



*Campinas, 11 de dezembro de 2023.*

*Bom dia professora MCPS*

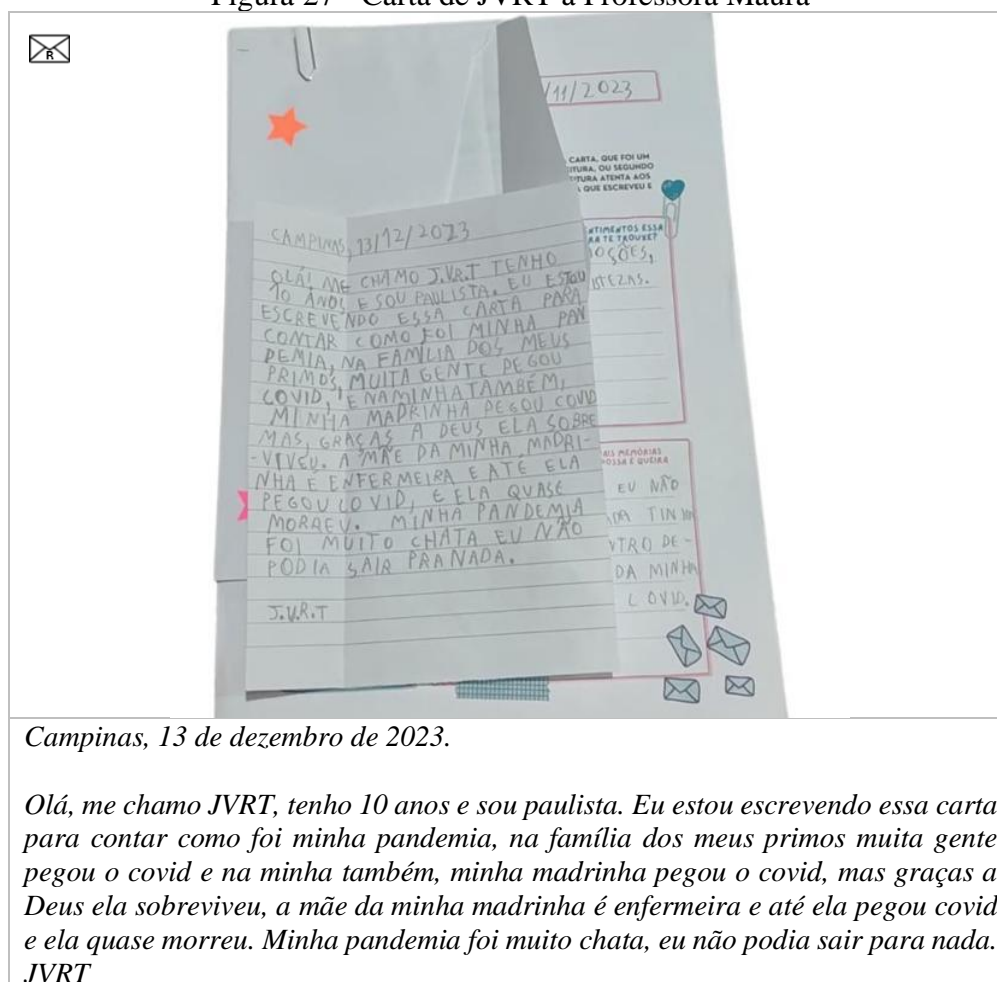
*Na covid, em 2021 ou foi 2022? Minha bisa só teve um evento dela, foi o casamento da minha mãe, lembro também que tinha que ficar em casa. Obrigado pela sua carta, tenha um ótimo dia.*

Fonte: a autora, 2023.

A carta de Lavinya é a mais sucinta do conjunto, mas traz elementos comuns ao gênero carta, visto que ela marca a data, a localização e explora elementos de cordialidade: abertura e despedida. Interessante observar que a aparente imprecisão relacionada à temporalidade parece limitar sua memória, como se a não localização do evento “pandemia” dentro do tempo cronológico a impedisse de desenvolver a escrita memorialística. Lavinya, então, traz uma lembrança com grande carga emocional: o casamento da mãe, um episódio afetivo que sinaliza a interrupção da rotina e do confinamento familiar, mostrando que a memória é mobilizada pelo afeto, ainda que haja uma confusão para localizar o fato concreto no tempo abstrato e que o tempo como abstração é constituído, primeiramente, pelo tempo do vivido “na carne”, tempo que é também social. A decisão da família pelo evento, ainda que contrariando as normas sanitárias, parece estar vinculada a ser um momento de grande importância para a “bisa”, diante das incertezas da vida, impostas a todos nós pela pandemia.

Na sequência, compartilho a carta de JVRT para a sua interlocutora, professora Maura:

Figura 27 - Carta de JVRT à Professora Maura



Campinas, 13 de dezembro de 2023.

*Olá, me chamo JVRT, tenho 10 anos e sou paulista. Eu estou escrevendo essa carta para contar como foi minha pandemia, na família dos meus primos muita gente pegou o covid e na minha também, minha madrinha pegou o covid, mas graças a Deus ela sobreviveu, a mãe da minha madrinha é enfermeira e até ela pegou covid e ela quase morreu. Minha pandemia foi muito chata, eu não podia sair para nada.*

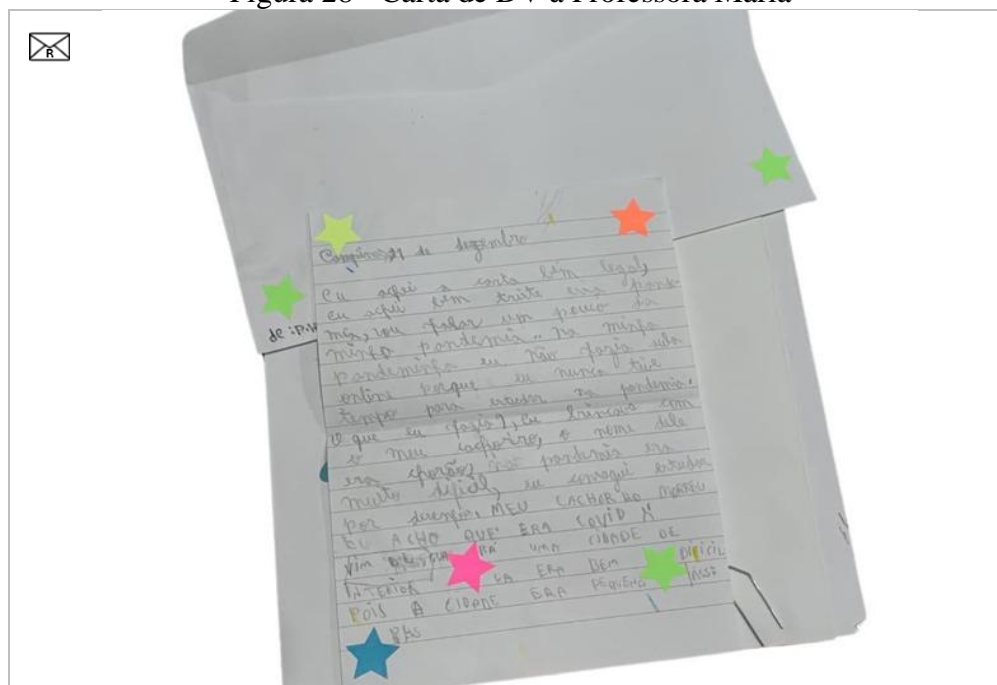
JVRT

Fonte: a autora, 2023.

JVRT dá início à carta informando a localização espacial e temporal, se apresenta, fala de sua idade e traz um contexto de contaminação familiar, visto que havia, nas periferias, a dificuldade do confinamento, do isolamento e do cumprimento das medidas sanitárias, isso porque, em núcleos familiares numerosos e habitações pequenas, tornava-se praticamente impossível sair ileso ao contágio. O grau de exposição e consequente contaminação nas/das comunidades estava diretamente ligado às questões de trabalho e moradia. Quando relata que sua tia, enfermeira, foi contaminada e quase morreu, sua denúncia se soma à de S, que fala também da própria tia, empregada doméstica que trabalhava na casa de uma médica. Por um lado, as trabalhadoras da enfermagem, que representavam os serviços essenciais, por outro, a empregada exposta ao risco em potencial, e, do outro lado da margem, as crianças, em contato direto com essa exposição forçada. Por fim, o garoto resume a sua pandemia como sendo “chata” porque não podia “sair para nada”, um termo provavelmente relacionado à monotonia, confinamento e impossibilidade de interações sociais em outros locais para além da casa.

Continuo a análise, apresentando a carta escrita por DV para Maria:

Figura 28 - Carta de DV à Professora Maria



*Campinas, 11 de dezembro.*

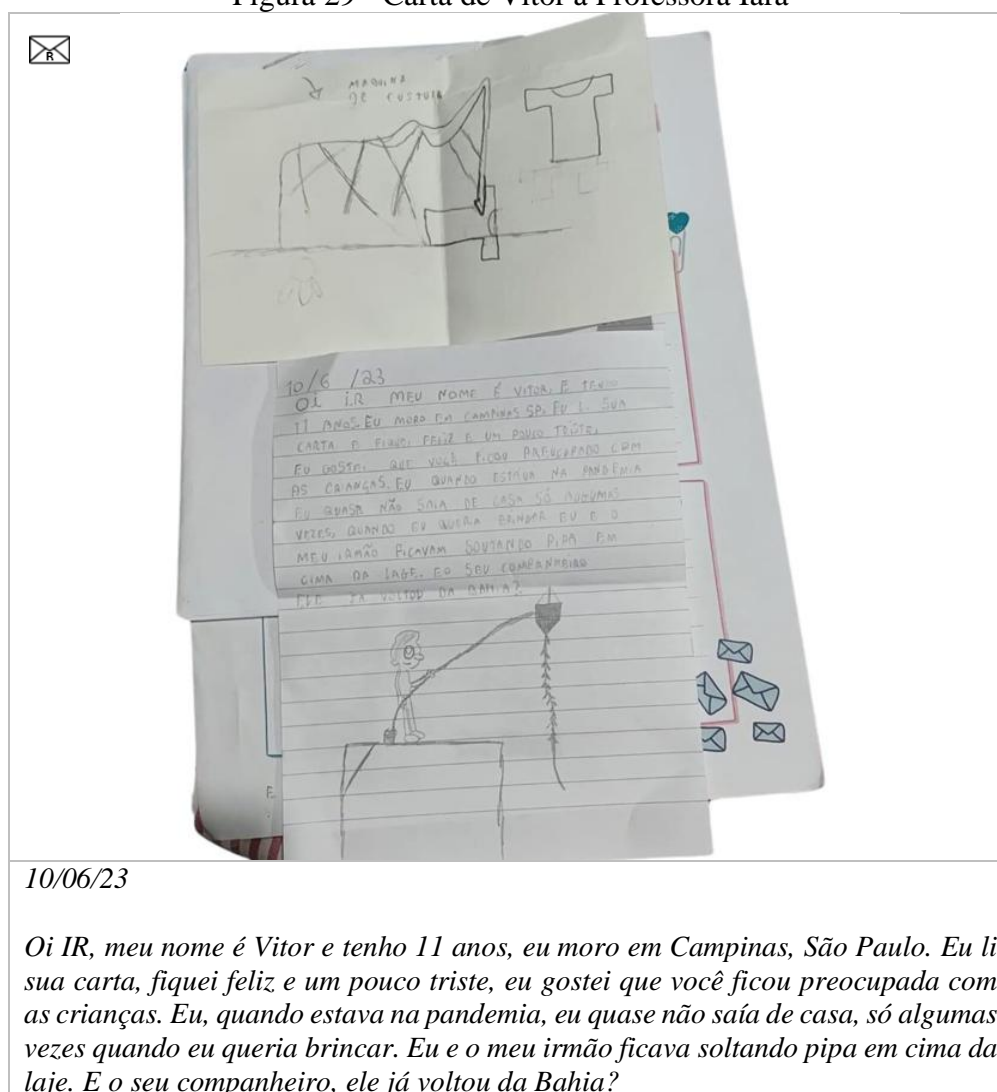
*Eu achei a carta bem legal, eu achei bem triste essa pandemia. Vou falar um pouco da minha pandemia. Na minha pandemia eu não fazia aula online porque eu nunca tive tempo para estudar na pandemia. O que eu fazia? Eu brincava com o meu cachorro, o nome dele era Chorão. Na pandemia era muito difícil, eu consegui estudar por desenhos. Meu cachorro morreu, eu acho que era covid. Vim de Guará, uma cidade do interior e era bem difícil, pois a cidade era pequena. Assinado PHS.*

Fonte: a autora, 2023.

A carta de DV começa pela localização (nome do município) e data, sem saudação inicial, já dizendo o que achou da carta escrita por Maria: “achei a carta bem legal” e que a sua pandemia foi triste, que não tinha tempo para estudar e que não fazia as aulas online, que estudava “por desenhos”. Quando questionei o que significava estudar desse modo, entendi que o menino se referia às atividades impressas que eram entregues pela escola na cidade onde ele morava (Guará, no interior de São Paulo) durante esse período. Ele faz referência ao seu animal de estimação e companheiro de brincadeiras, o cachorro “Chorão”, que também morreu, nesse mesmo período, e que ele pensa ter sido em decorrência da Covid. Quando questionado se a leitura da carta trouxe memórias e sentimentos e quais seriam, respondeu que preferia não compartilhar e que sentiu tristeza durante a leitura. Assinou a carta com iniciais fictícias e colou adesivos com estrelas coloridas espalhadas pela folha.

A correspondência a seguir se deu entre Vitor e a professora Iara:

Figura 29 - Carta de Vitor à Professora Iara



Fonte: a autora, 2023.

Ao responder a carta de Iara, Vitor começa pela data, de forma abreviada, e com breve saudação à sua destinatária. O menino escreve que se sentiu feliz e triste ao mesmo tempo, mas explica o porquê da ambiguidade de sentimentos. O que mais gostou foi perceber que ela se preocupava com as crianças (me parece que isso não é muito comum, a preocupação genuína com as crianças e ele, como todas as outras, percebeu/percebem quando, de fato, nos preocupamos com elas) e também chamou a sua atenção o fato de relatar que o seu companheiro tinha viajado para a Bahia, tanto que quis saber se ele tinha voltado.

Ao ler a carta, ele grifou o trecho: “...é quase impossível perceber/assimilar o que se passa nos lares e mais, nas mentes e corações das crianças e pré-adolescentes”. Disse que pouco saía de casa durante a pandemia e que, quando queria brincar, subia na laje com o seu irmão para soltar pipa. A pipa é um brinquedo muito presente nos bairros periféricos, sempre aparecem nos desenhos e relatos das crianças sobre seus finais de semana. Sendo professora dessa turma é que soube que os moradores organizam campeonatos de pipas periodicamente, evento que une crianças, adolescentes e adultos. Conversando com as crianças e percorrendo o bairro é notável a ausência de opções de lazer e espaços públicos com essa finalidade, mas é ali, na ausência desses espaços, que as brincadeiras populares resistem e sobrevivem. A fotografia abaixo mostra Vitor na laje da sua casa, tocando uma bateria rústica, improvisada com restos de materiais de construção e, ao lado, no chão, a lata de linha usada para soltar pipas.

Figura 30 - Vitor e sua bateria rústica

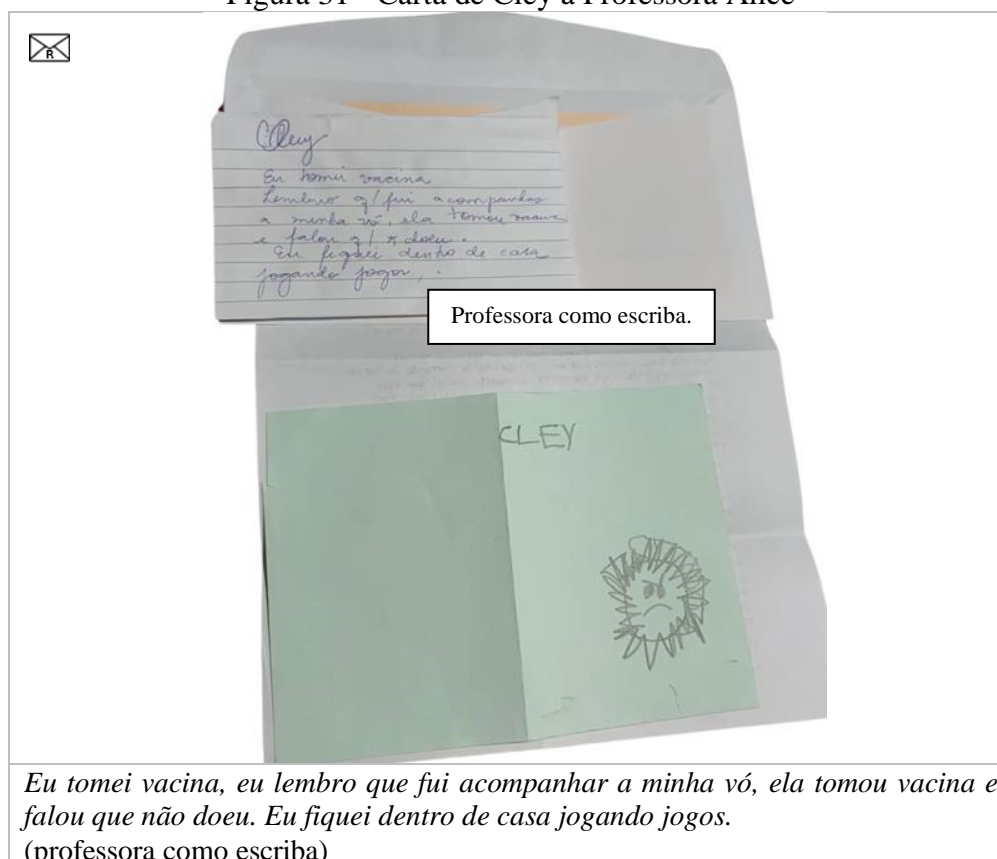


Fonte: a autora, 2023.

O estudante finaliza a carta sem assinar seu nome, ao invés disso, faz um desenho, retratando um menino na laje, a soltar pipa. Tendo em vista o que ele conta, penso que se trata de um desenho autobiográfico.

A próxima carta é a de Cley para a professora Alice:

Figura 31 - Carta de Cley à Professora Alice



Fonte: a autora, 2023.

Com onze anos de idade, Cley, autista verbal, estava em processo de alfabetização e conseguia se comunicar bem, lia palavras isoladas com alguma dificuldade. A carta que foi entregue a ele era longa (uma página inteira); quando estava separando as cartas para serem entregues, aleatoriamente, para as crianças, cheguei a pensar em separar uma mais curta para ele, contudo, quase que de forma instantânea, percebi que estava tomando uma atitude capacitista, subestimando a capacidade de compreensão do menino. Assim, voltei à ideia inicial, de não fazer qualquer direcionamento. É preciso dizer que por mais que busquemos ter práticas inclusivas, nossas experiências e formação *pessoalprofissional*, inclusive como estudantes, foi extremamente capacitista. Pessoalmente, convivi 12 anos da minha vida com um tio autista que era tratado como uma criança. Por conseguinte, tenho marcas do que vi, vivi, ouvi, senti.

Após a entrega das cartas aos estudantes, nos dirigimos para a arquibancada da escola, as crianças se espalharam e buscaram um lugar para sentar e apreciar a leitura. Cley sentou-se próximo ao corrimão e observei, enquanto circulava entre as crianças, que ele ficou com a carta na mão, sem abrir o envelope. Abaixei-me e perguntei a ele:

- Vamos ler a carta?

- Mas eu não sei ler! — respondeu o menino.

- Claro que sabe, mas quer que eu leia para você?

- Eu quero! — disse ele, animado e sorrindo.

Sentei ao seu lado e, enquanto lia, o olhar dele se voltava para o entorno e não para a carta. Ao terminar, indaguei:

- E aí, o que achou?

- Eu gosto que alguém lê para mim!

- Gosta é? E a carta, o que você achou?

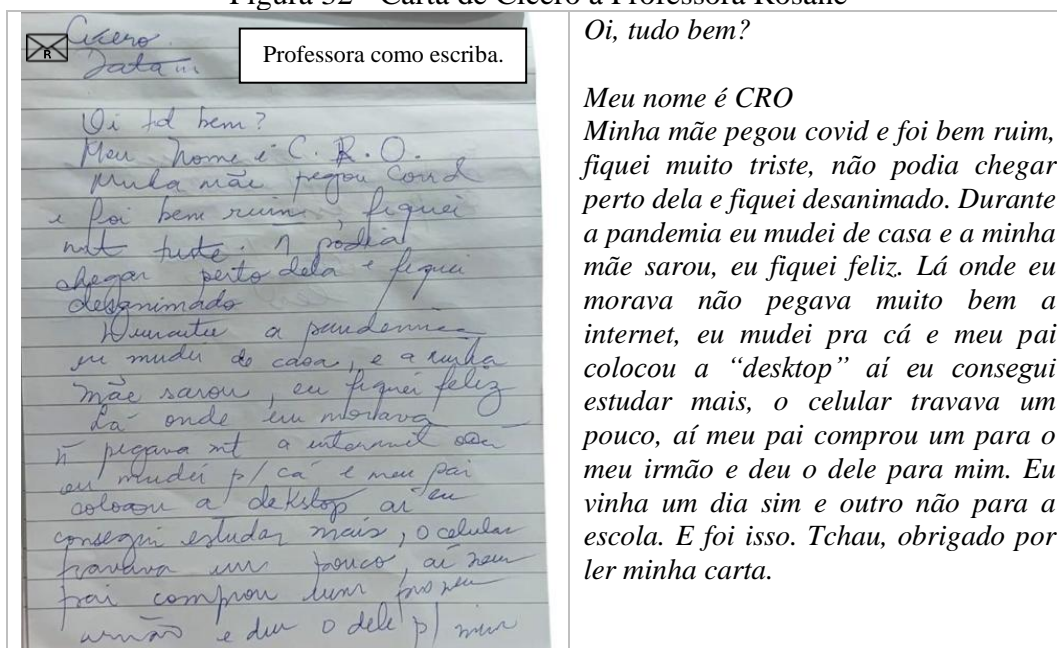
- Ah, eu achei legal, sabia que eu tomei a vacina? Eu tomei, a minha mãe me levou.

Logo nossa conversa foi interrompida por um menino que também tinha muita dificuldade de leitura e veio pedir ajuda.

Eu não sei se Cley se atentou ao conteúdo da carta enquanto eu a lia, mas tenho certeza, ao lembrar-me de sua expressão sorridente ao término, que o ato da leitura foi, para ele, uma experiência satisfatória. Ainda posso lembrar da voz dele, com tom melodioso, dizendo que gostava que as pessoas lessem para ele. Em sua carta-resposta, ao ser perguntado sobre o que queria contar, disse que acompanhou a avó, que também tomou a vacina e que ficava em casa jogando online, além disso, desenhou o que chamou de “coronavírus”. Como destaquei na fotografia e na transcrição da carta de Cley, esta foi redigida por mim, em virtude das dificuldades dele, atuei, portanto, como escriba das palavras enunciadas pelo menino.

A carta subsequente foi endereçada à professora Rosane pelo menino Cícero:

Figura 32 - Carta de Cícero à Professora Rosane



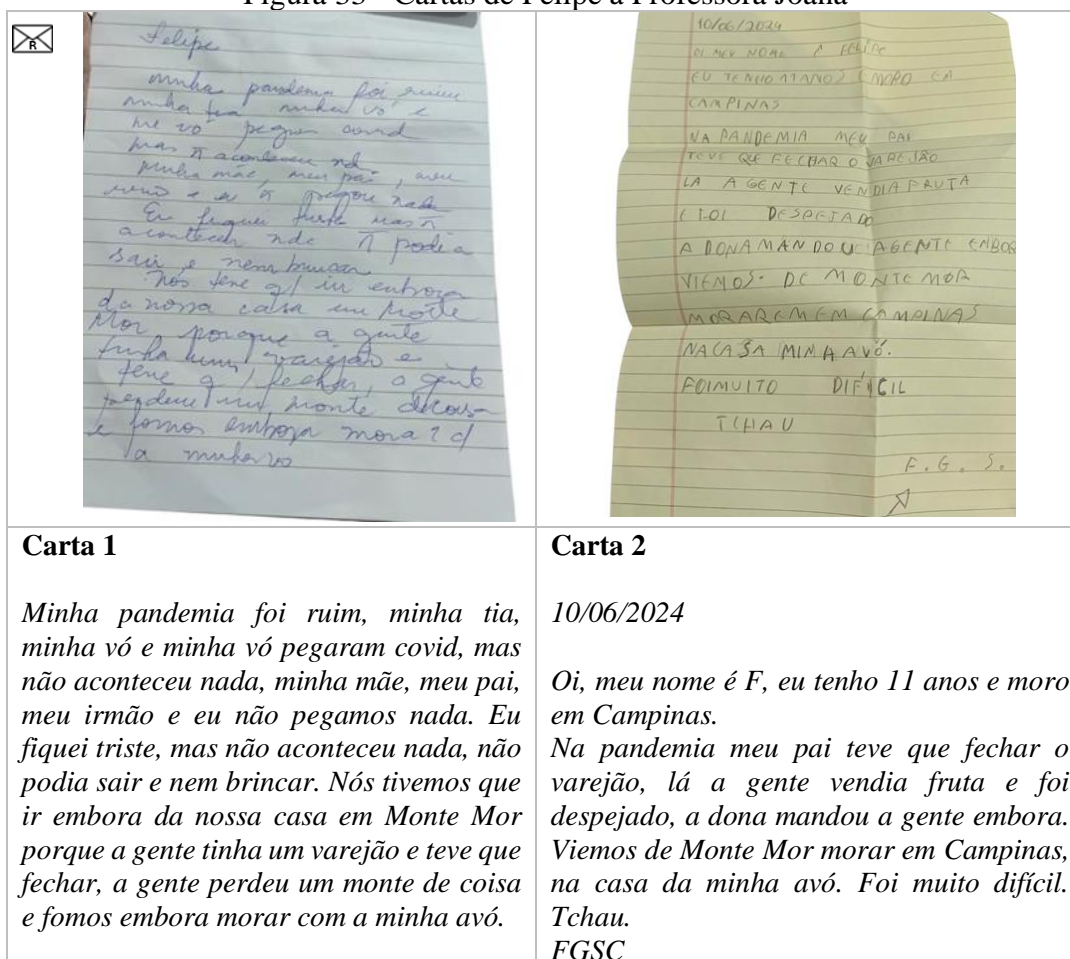
Fonte: a autora, 2023.

Cícero, assim como Cley precisava de apoio na leitura e na escrita. Inicialmente, afirmou que não queria fazer, mesmo tendo aceitado participar da pesquisa. Eu disse que poderia escrever o que ele me dissesse; assim, ele aceitou a tarefa. Começou se apresentando e finalizou se despedindo, assim, nos mostra que tem ideia sobre o formato do gênero carta. Conta que a Covid-19 acometeu sua mãe e nomeia dois sentimentos em relação ao fato: “fiquei desanimado” e “fiquei feliz”, ao se referir ao contágio e à recuperação. Também destaca a dificuldade de acesso/sinal de internet para acompanhar as aulas online. Nesse entremeio da pandemia, conta que mudou de casa e ganhou um celular, aparelho que antes pertencia ao irmão mais velho.

Cícero não menciona na carta, mas na roda de conversa, no dia que levaram objetos de memória, contou que a avó morreu, que não sabe se foi por Covid, mas que isso “tinha sido bom”, porque o pai recebeu um dinheiro que permitiu que mudassem de casa, lembrando que no local onde moravam antes era ruim, porque tinha muito barro. Em conversa com a mãe dele, na primeira reunião, soube que ele não acompanhou quase nenhuma aula online, que, às vezes, a família retirava na escola as atividades impressas, que também não eram realizadas porque pai e mãe “não tinham leitura”, segundo suas próprias palavras.

A seguir, as cartas escritas por Felipe, destinadas à professora Joana:

Figura 33 - Cartas de Felipe à Professora Joana



Fonte: a autora, 2023.

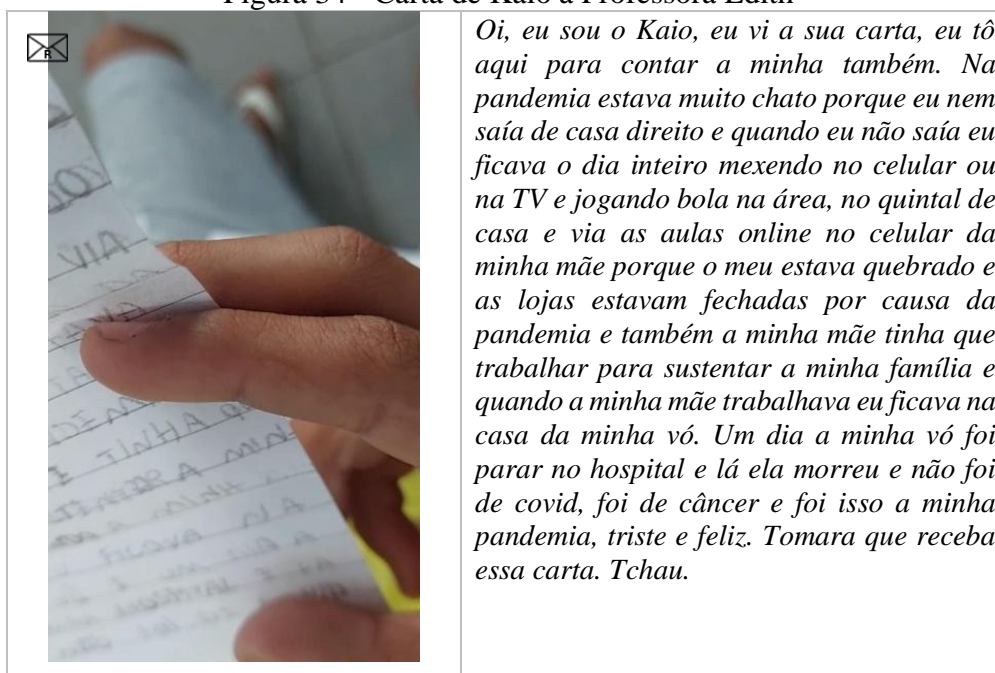
Semelhante à situação anterior, Felipe também chegou ao quinto ano com muita dificuldade no processo de alfabetização, razão pela qual, na produção da primeira versão da carta, preferiu que eu fosse sua escriba. Já na oportunidade de escrita da segunda versão, quis escrever de próprio punho, e, para isso, foi perguntando como deveria escrever cada palavra, as quais fui soletrando, quando necessário. Nesta segunda carta, o menino iniciou pela data, de forma abreviada, contou dos seus enfrentamentos e finalizou com um “tchau”, assinou com o uso das iniciais do nome e sobrenome. Da primeira para a segunda, houve uma pequena alteração na escrita, mas a descrição do contexto das dificuldades enfrentadas foi mantida: o despejo, o fechamento do pequeno comércio da família e o fato de terem se mudado para a casa da avó por não conseguirem mais pagar o aluguel.

O cenário descrito nas cartas evidencia que Felipe e sua família viraram estatística, ajudando a compor o dado das quarenta mil famílias despejadas entre março de 2020 a fevereiro

de 2023, no Brasil, conforme mapeamento realizado pela Campanha Despejo Zero<sup>24</sup>. Nós professoras, do outro lado, enquanto registrávamos as faltas e presenças ou planejávamos nossas atividades, considerávamos que nossas crianças poderiam estar sem moradia? Eu não! Em nenhum momento pensei nisso. Sim, sabia, tinha ideia das dificuldades, mas não pensei nessa situação específica.

Para finalizar as análises desse terceiro sussurro, trago a carta escrita por Kaio, destinada à professora Edith:

Figura 34 - Carta de Kaio à Professora Edith



Fonte: a autora, 2023.

A carta material de Kaio não consta no arquivo físico da pesquisa, sendo assim, foi transcrita a partir da gravação realizada no momento da leitura. Quanto à materialidade, os aspectos visuais da escrita não são observáveis em sua totalidade, mas as imagens permitem observar que Kaio escreve com letra imprensa maiúscula, inicia sua carta com a saudação “oi” e narra sua pandemia destacando a necessidade do isolamento social e a limitação de suas atividades lúdicas e de interação, ao ter que se limitar ao uso da TV, celular e uso do quintal. Sua carta evidencia a realidade das mães solo das/nas periferias, que não puderam parar de trabalhar e tiveram que contar com a rede de apoio familiar, no caso, a avó, que morre nesse mesmo período. Com as escolas fechadas e o oferecimento das aulas online, Kaio teve acesso parcial, já que precisava usar o aparelho celular de sua mãe, depois que ela chegava do trabalho.

<sup>24</sup> Disponível em: <https://www.campanhadespejzero.org/> Acesso em: 01 jan. 2026.

Ao finalizar, faz referência a uma pandemia triste e feliz e se despede com a expectativa que sua carta seja lida.

#### **Quarto sussurro: escreva para quem você leu**

E veio o quarto movimento: escrever uma carta conversando com cada criança, uma carta que “esticasse” a nossa conversa e que também tivesse um papel pedagógico, no sentido de ampliar, colocar uma lente de aumento no que elas escreveram e disseram, valorizar essas narrativas, mostrar para cada uma que o q relato individual e pessoal está permeado por questões coletivas e sociais, que o relato de uma única criança não diz respeito apenas àquela criança, mas a grupos que se identificam a partir de diferentes marcadores sociais: crianças de escolas públicas, crianças periféricas/periferizadas, grupos de meninas, de meninos, crianças migrantes, crianças evadidas da escola, crianças negras, crianças com deficiência.

Com isso em mente, escrevi a carta me dirigindo a cada um e a cada uma, primeiro, como uma tentativa de agradecimento por estarem comigo na pesquisa, depois, para tematizar, problematizar, refletir sobre determinadas questões junto com elas, como se estivéssemos numa grande roda de conversa, de modo que os assuntos que trouxeram em suas cartas sobre a pandemia fossem o ponto de partida para pensarmos de uma forma mais ampla, do individual para o coletivo (Ferrarotti, 1988), do singular para o plural (Josso, 2010).

As narrativas das crianças mobilizam também a busca da professora por dados, informações, conhecimentos compartilháveis e denunciáveis, contrapondo-se a uma perspectiva de relação ensino-aprendizagem unilateral e geracional e defendendo uma comunidade de aprendizagem narrativa que, pela escuta e conversa, se forma, se informa, se (per)forma.



*Carta às crianças colaboradoras desta pesquisa,*

*Hoje é domingo e chove, já é quase final do ano e estamos em 2025. Hoje é Dia de Finados, dia dos mortos, e acho que a chuva deve ser o choro juntado de tantas gentes, eu me lembro de muitos dias de finados chuvosos, a chuva vem para molhar a terra e fazer brotar as sementes, então, é vida que nasce de novo. Bhagavad Gita, um pensador indiano, disse que “certa é a morte do que nasce e certo é o nascimento do que morre” e uma poetisa brasileira, Lygia Fagundes Telles, diz que “a vida precisa da morte para viver”. Quero*

*começar esta carta dizendo ao Cícero, ao Kaio e ao DN que sinto muito pelas perdas de sua avó e do seu tio, fatos que ocorreram durante o tempo da pandemia de Covid-19 e que vocês compartilharam nas cartas que escreveram e nas rodas de conversas que tivemos.*

*Assim como vocês, muitas crianças e adolescentes tiveram que lidar com a morte nesse período, milhares delas ficaram órfãs de pai e/ou de mãe ou de suas avós, cuidadores, pela contaminação daquele vírus tão devastador. Só no Brasil foram cerca de cento e treze mil crianças, de acordo com a Revista Pesquisa Fapesp<sup>25</sup> (Queiroz, 2021). Em outras pesquisas, como a da Agência Brasil, esse número é ainda maior: cento e quarenta e nove mil crianças e adolescentes de 0 a 17 anos, apenas entre 2020 e 2021, os piores anos da pandemia. A maioria dos órfãos era de filhos de pessoas que trabalhavam nas áreas de limpeza, alimentação, transporte ou trabalhadores informais, porque esses, assim como a maior parte dos familiares de vocês, não puderam parar de trabalhar e cumprir o isolamento social.*

*Em Campinas, cidade onde fica a nossa escola, foram cerca de 500 crianças órfãs. Eu só soube disso porque em nosso município tem uma promotora de justiça, que trabalha na Vara de Infância e Juventude do Ministério Público e que também é pesquisadora e professora; ela, junto com a sua equipe fez esse levantamento e se dedica à proteção e garantia dos direitos das crianças e jovens. O nome dela é Andrea Santos Souza. Sim, há muitas pessoas que se dedicam a pesquisar e garantir os direitos das crianças em suas múltiplas infâncias.*

*Dado esse nosso início de conversa, quero agora dirigir-me a cada um(a) de vocês, porque mesmo já tendo lido inúmeras vezes as cartas que vocês escreverem sobre a pandemia, dessa vez, eu quis fazer uma leitura como se cada um(a) estivesse aqui ao meu lado, conversando mais uma vez sobre esse assunto.*

*Voltar a ler uma carta é encontrar com quem a escreveu, e quando encontro cada um(a) de vocês pela escrita, junto com as palavras vêm os olhares, os sorrisos, as vozes, os gestos, toda a nossa cumplicidade e vínculo construídos em dois anos de convivência. Vem a possibilidade de estender, de continuar a conversa, a escuta, os pensamentos...*

*E entre uma carta e outra que relia, sentia vontade de dizer para vocês uma ou outra coisinha que não pensei quando as li pela primeira vez, na escola:*

*- **Luiza**, apesar de não conseguir dialogar com você a partir da carta escrita, em sua pré-carta, naquele exercício que fizemos de responder às perguntas após a leitura da carta*

---

<sup>25</sup> Matéria escrita por Christina Queiroz para a Edição 307 da Revista Pesquisa Fapesp (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo). Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/desamparado-disseminado/>.

*escrita pela professora, você destacou o trecho que ela dizia que não podia ver os netos e que você viveu essa realidade. porque sua avó passou pela mesma situação. Você também escreveu que sentiu tristeza e angústia ao fazer a leitura, mas que gostou da experiência. Confesso que fiquei na expectativa pela entrega da sua carta, sua escrita evoluiu muito depois que consegui vir para a escola com mais frequência. Suas faltas me preocupavam, principalmente, porque conheço sua realidade, a partir das nossas tantas conversas depois que você ficava dias sem aparecer... Lu, sua infância cheia de responsabilidades frente às durezas da vida é um retrato de muitas meninas das periferias, que tão cedo amadurecem e se dividem entre a obrigatoriedade da escola e os cuidados com a casa e os irmãos menores. Na pandemia, sei que foi ainda mais difícil. Quem sabe um dia a gente retoma esse assunto, sentadas nos bancos do corredor como fazíamos...*

- Sabe, **Emilyne**, obrigada por dizer em sua carta que você não abria a câmera durante as aulas porque tinha vergonha, você me ajudou a pensar que nós, professoras, julgamos demais, quantas vezes (até hoje) achamos que câmera desligada é sinal de desinteresse ou falta de compromisso, quando, na verdade, pode ser apenas vergonha, insegurança! Afinal, todos nós estávamos ali tendo que mostrar o rosto, a voz, a casa, apertar botões sem saber direito a função. Vou te dizer: nós também sentíamos medo e vergonha, mas a diferença é que nós, adultos, geralmente, escondemos as nossas inseguranças.

- **Maria Luiza**, eu fiquei muito feliz quando você decidiu escrever a carta e juntá-la ao desenho que fez da sua família, você desenha e escreve muito bem! Continue escrevendo bastante, mas desenhando também! Desenhar é uma forma de se comunicar! Crianças gostam de desenhar, algumas mais do que outras, mas mesmo as que gostam parecem ir deixando de lado essa linguagem, conforme vão crescendo.

- **Rhadassa**, espero que o seu pai tenha conseguido dar a volta por cima, realmente foi um período difícil para as pessoas que trabalhavam “por conta”; os trabalhadores informais e os que possuíam um pequeno negócio sofreram um grande impacto financeiro, não foi fácil! Os trabalhadores autônomos foram muito prejudicados, li em uma reportagem da Agência Brasil (Máximo, 2021)<sup>26</sup>, que trazia dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), que a segunda metade de 2020 foi a mais difícil. Esses trabalhadores, como

---

<sup>26</sup> Matéria do repórter Wellton Máximo, publicada no Portal Agência Brasil, em 08/04/2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2021-04/trabalhadores-autonomos-foram-mais-prejudicados-por-pandemia-em-2020>.

*o seu pai, passaram a receber cerca de 24% a menos de renda. Imagino que vocês também passaram por necessidades!*

*- **Phellipe**, encarar uma mudança de estado, de Pernambuco para São Paulo, no meio da pandemia, deve ter sido desafiador, deixar amigos, escola, família, casa, a vida que se vivia. Foi só quando você contou que ficou seis meses sem matrícula em nenhuma escola, que eu, como professora, parei para pensar nisso! No final do primeiro ano da pandemia (2020), de acordo com o Unicef, cerca de 5 milhões de estudantes de 6 a 17 anos não tinham acesso à educação escolar em nosso país, seja porque abandonaram (por diversos motivos), seja porque evadiram ou porque estavam matriculados, mas não conseguiam acompanhar as atividades, quando eram oferecidas. E por mais que você, Phe, tenha a sensação que isso não prejudicou o seu aprendizado, tenha a certeza que esse impacto foi grande! Que bom que você retornou para a escola e que chegou na nossa! Alguns estão fora até hoje.*

*- **Manuela**, concordo com você que aprendemos mais e melhor quando está junto fisicamente, com nossos amigos e professoras(es), claro que é possível aprender um bocado de coisas também remotamente, à distância, não é mesmo? Mas a presença do outro, o toque, o olhar, o cheiro, os gestos e expressões, tudo isso nos afeta, eu bem sei! Você também sabe!*

*- **DN**, mais uma vez, sinto muito pela morte do seu tio, lembro muito bem quando, na roda, você dividiu conosco e contou que ele tinha acabado de sair da prisão, lembro que você estava sentado mais à esquerda da roda, tinha umas três ou quatro crianças entre você e eu, lembro também de uma frase que você disse naquele momento: “- Meu tio não viveu muito, ficou preso e quando saiu, morreu!”. Eu devia ter te abraçado naquele momento, ter levantado da roda e envolvido a tua tristeza em meus braços! Obrigada, DN, por esse relato tão tocante, por confiar em nós naquele momento. Assim como a sua família, muitas, até hoje, não conhecem a causa da morte dos seus entes queridos. DN, vou te contar uma coisa: a população carcerária (pessoas presas em regime fechado/prisões) do nosso país, é a terceira maior do mundo (cerca de 750 mil pessoas), e as prisões, você deve saber, são superlotadas, muitas sem condições básicas de higiene e saúde, o que favorece a contaminação de doenças por vírus. Seu tio provavelmente foi solto por uma recomendação do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), que autorizou a soltura de 32,5 mil detentos como forma de controlar a crise sanitária provocada pela pandemia de Covid-19 também dentro das prisões, eram mães, gestantes, indígenas, idosos e pessoas do grupo de risco que não tinham cometido crimes graves, muitas delas já saíam das penitenciárias contaminadas, já que as condições dentro das prisões brasileiras favorecem a proliferação de doenças.*

- **José Carlos**, você sabia que os(as) estudantes das escolas do Estado ainda continuam tendo que assistir essas aulas online dadas “por um qualquer?”. Sim! Esse modelo de ensino que cresceu na pandemia permaneceu nas escolas estaduais, em alguns casos, até substituindo o uso dos livros físicos, fazem até avaliação na tela do computador e do celular. Saiba que tem muitas empresas lucrando com isso e as crianças seguem, como você, sem aprender quase nada! Imagino que você foi morar com a sua tia porque seus pais não puderam parar de trabalhar — muitas crianças passaram por essa situação! Sabe a Giovanna? Ela também teve que ir morar um tempo com os avós.

- **Raul**, ficar em casa não foi fácil para ninguém, não é mesmo? Perder a rotina escolar, o contato com os amigos, provocou o tal do “distanciamento social”. E você, esse menino falante, expressivo, artístico que é, deve ter sentido um bocado!

- **Jhonathan**, o isolamento nas casas e a rotina que se repetia trouxe depressão de verdade para crianças e adultos, porque não era só isolamento e rotina, era o medo, a insegurança, a desinformação, as notícias de contaminação e mortes, enfim, tivemos data para começar (março de 2020), mas não tínhamos data para terminar. Quando você diz que não aprendia com as aulas online e com as apostilas, que, na verdade, eram as atividades impressas que a escola disponibilizava porque não estava “ali” (na escola) e porque não tinha ninguém para te corrigir, você me coloca a pensar na importância das devolutivas daquilo que pedimos, correções, apontamentos, discussões... Se nós caímos no fazer por fazer, perde-se o sentido, concorda? E isso não só na pandemia, mas falando de todos os trabalhos, tarefas e avaliações que solicitamos a vocês.

- **Giovanna**, o que mais me surpreendeu ao reler as suas cartas foi perceber a maturidade e autopercepção das mudanças que você identificou nesses seis meses, entre a escrita da primeira e da segunda carta, imagino, então, agora, passados um ano e meio, que sua carta seria novamente outra. O que será que a Gi de agora diria da Gi do passado? Sobre as suas letrinhas de EVA. (que a sua mãe comprou para ajudar a te alfabetizar) — ainda estão comigo, preciso te devolver! E que bom que você tinha a casa da avó para ficar enquanto seus pais trabalhavam, a rede de apoio foi fundamental para muitas famílias nesse período.

- **Jakelline**, cinco anos se passaram desde o início da pandemia, você tinha oito anos e estava no segundo ano, e sabe o que vem em minha mente? Uma cena triste e bonita ao mesmo tempo: você brincando sozinha com as suas bonecas e abrindo os guarda-chuvas para fazer cabaninha. Lembra que você nos contou isso no dia que fizemos a roda para

*conversar sobre os objetos de memória? Os guarda-chuvas abertos, as bonecas embaixo e você brincando de faz-de-conta enquanto a pandemia era o grande bicho papão que nos assombrava!*

*- S, sua carta me comove muito, ela é muito simbólica e significativa. Você nos conta que a sua tia trabalhava na casa de uma médica e acabou se contaminando pela Covid-19. Assim como sua tia, milhares de trabalhadoras não puderam parar, continuaram prestando serviços e se arriscando porque precisavam sobreviver. O mesmo ocorreu com a primeira vítima fatal de Covid no Estado do Rio de Janeiro, uma idosa de 63 anos, empregada doméstica que foi infectada pela patroa, recém-chegada da Itália. A patroa estava de quarentena, não dispensou a empregada e nem ao menos a avisou. Que bom S., que bom que vocês ficaram bem!*

*- Lavinya, o casamento de uma filha é mesmo um grande evento — e o de uma mãe também! Imagino que você e sua avó realmente ficaram muito felizes nesse dia, e também inseguras, diante da situação que estávamos vivendo e das orientações de distanciamento e não aglomeração.*

*- Puxa, JVRT, você toca em um assunto de muita importância, que é a contaminação das(os) profissionais da saúde. Segundo uma pesquisa da Fiocruz<sup>27</sup>, profissionais de enfermagem, como a sua tia e médicos, estiveram entre as primeiras vítimas de Covid no Brasil, cerca de 4.500 foram vítimas fatais, primeiro, porque eram parte da categoria de trabalhadores que não podiam parar, os chamados trabalhadores de linha de frente, e também pela sobrecarga, falta de equipamentos de segurança, dificuldades próprias do cotidiano do trabalho, em especial, na saúde pública, e que na pandemia só pioraram. Esse estudo também mostra que entre os técnicos de enfermagem e enfermeiros que morreram, a maioria era preta e parda. Entre enfermeiros e técnicos, a maioria era mulher, e entre os médicos, a maioria, homens. Dados para pensarmos, não?*

*- DV, os bichinhos de estimação têm um valor imenso no suporte emocional de crianças e adultos e, durante a pandemia, ainda mais... penso que se você não tivesse o Chorão, sua pandemia teria sido ainda mais difícil! Sobre ele ter morrido de Covid, acredito que não, DV, a partir da sua carta fui pesquisar um pouquinho e, embora os animais,*

---

<sup>27</sup> Publicada pelo site do Centro de Estudos Estratégicos da Fiocruz Antonio Ivo de Carvalho (Fundação Oswaldo Cruz). Disponível em: <https://cee.fiocruz.br/mais-de-4500-profissionais-de-saude-morreram-por-vovid-19-no-brasil/#:~:text=A%20pesquisa%20faz%20parte%20de%20uma%20campanha,ISP%20atua%20com%20o%20sistema%20das%20Na%C3%A7%C3%B5es>

*especialmente gatos e cachorros, possam ser contaminados por seus “donos”, não desenvolvem os sintomas de forma grave.*

*- **Vitor**, mesmo não podendo sair ou saindo pouco para brincar, as crianças reinventam modos de existir brincando, seja soltando pipa na laje, porque não podem ir para a rua, ou montando uma bateria improvisada para fazer o seu show! A sua bateria feita com sobras de construção Vitinho, é um retrato da desigualdade das infâncias brasileiras, mas é também uma representação da resistência e inventividade das infâncias periféricas, você tantas vezes me ensinou que é possível criar coisas lindas com tão pouco... como esquecer a maquete da favelinha e a placa da bicicleta fazendo de conta que é moto de dar “grau”?*

*- **Cley**, você lembra do dia que sentei na arquibancada para ler a carta da pandemia com você? Eu nunca vou me esquecer do sorriso que você deu quando me contou que gostava quando as pessoas liam para você, ler para alguém e com alguém é um gesto de carinho e eu gosto de ler para as pessoas, mas também gosto de ouvir! Você pode ler a sua carta para mim? O que acha?*

*- **Cícero**, a pandemia foi um período difícil e ainda mais difícil para quem perdeu um familiar, muitos não puderam nem mesmo cumprir o ritual da última despedida, sinto muito por sua perda! Sabe, meu filho também pegou Covid e eu não podia chegar perto dele, assim como aconteceu com você e com sua mãe. Você disse que ficou desanimado por não poder ficar com ela e eu imagino que esse desânimo também pode ser chamado de tristeza, medo, insegurança, preocupação, não é mesmo? É assim que nos sentimos longe de quem amamos. Logo que conheci sua mãe, perguntei para ela se você tinha conseguido acompanhar as aulas ou fazer as atividades impressas que a escola entregava; e ela me contou da dificuldade que você e seus irmãos enfrentaram e que ela também não conseguia ajudar vocês. Sabemos que não foi fácil para ninguém, Cícero, e que foi ainda mais difícil para alguns. As mulheres ficaram sobrecarregadas com o trabalho doméstico, o cuidado com os filhos e o acompanhamento escolar.*

*- **Felipe**, nenhuma família, e, principalmente, nenhuma criança no mundo deveria passar pela situação de despejo, que deve ser uma das experiências mais fortes e tristes da vida. A moradia é um direito que está assegurado em nossa Constituição (o livro das leis do nosso país), e não pode ser negado. Durante a pandemia foi criada uma lei emergencial para impedir que as famílias fossem despejadas, mas nem toda lei chega para todos e em todos os lugares. Perder o lar, deixar para trás escola, amigos e, no caso de vocês, também o ganhão, que era o varejão, deve ter sido um grande trauma.*

- **Kaio**, lembro que na roda de “objetos de memória” você levou uma foto da sua avó e sei que vocês tinham uma relação muito forte; em uma conversa com a sua mãe soube que você já morava mais lá, na casa da vó, do que na sua própria e é quase sempre assim, não é? Casa de vó tem um aconchego diferente que nos faz sentir em casa mesmo! Que bom que você pode aproveitar bastante a presença dela, tenho certeza que ela ficava muito feliz com a sua! Sua carta me fez pensar na importância das mulheres (mães, avós, tias, vizinhas, amigas), que se unem e se ajudam para educar suas crianças e, na pandemia, com o fechamento das escolas e desemprego, a situação ficou ainda mais difícil. Assim como sua mãe, Kaio, a pandemia atingiu de forma muito desigual as mães solo, e se não fossem as redes de apoio, quase sempre constituídas por outras mulheres, não sei o que teria sido das crianças!

Antes de finalizar esta carta, quero que saibam que o que escreveram e contaram foi e é muito importante para mim, para as professoras, de um modo geral; é importante porque ler-escutar-sentir o que vocês dizem com palavras e gestos, nos ajuda a pensar em nossas práticas, em nossas ações, em nossas aulas, em nossas relações, em nossa formação. Se uma outra pandemia começasse amanhã, eu não seria a mesma professora que fui, eu seria melhor (ou tentaria ser), porque aprendi muitas coisas a partir do que me fizeram pensar, escrevendo essas cartas.

Saibam que outras professoras terão acesso às cartas de vocês e também a esta carta que escrevo. Sendo assim, a contribuição de cada um(a), não se encerra e nem se limita a esta pesquisa, outras professoras poderão pensar sobre e com os relatos que generosamente vocês concederam a mim e a suas destinatárias, que agora são muitas mais.

Que possamos nos encontrar muitas vezes ainda pela vida, seja virtual ou presencialmente. Será sempre um prazer e uma alegria, porque não seremos “um(a) qualquer” uns para os outros!

Obrigada, para sempre.

Professora Juliana

**“Não há quem goste de ser número, gente merece existir em prosa”**

Narrar o meu processo de análise das cartas a partir dos vários movimentos de idas e vindas na leitura, tanto em sua forma como em seu conteúdo, e mesmo quando eu ainda não

sabia o que fazer com elas, foi uma escolha metodológica que se deu no “caminhar” com as fontes, não foi uma escolha prévia, mas uma disposição de “andarilha” que, sem o mapa, se dispõe a percorrer caminhos desconhecidos e interessantes.

Lembrando os ensinamentos de Freire (2006, p. 136), “viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente”. Assim, lancei-me, como “de quando em vez”, a essa aventura da reflexão sobre/na/com a prática.

Enquanto lia, ouvia a voz de cada criança narradora e escrevedora das cartas, relembrava seus rostos, expressões, personalidades; rememorava nossos encontros para tratar da pesquisa e outros tantos momentos do nosso cotidiano escolar.

Nesse passo, me vi a caminhar mais uma vez pelas ruas e vielas do bairro e entorno da nossa escola: a descida da viela 2, que dá acesso às casas do Cícero e da Jake; o condomínio de casinhas populares onde mora a Gi; a descida lateral da escola, que vai dar na casa da Maria Luiza e do Cley; o loteamento mais recente do bairro, onde mora o Raul, os apartamentos da Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano (CDHU) e do Matão, onde moram a Emillyne e a Manu; a pracinha da caixa d’água, onde as crianças gostam de brincar e tem a feira de sexta-feira; a quadrinha da rua debaixo, onde a molecada come amora e bate uma bola nos finais de tarde; os comércios locais — mercadinho do Van Van, adega do Alemão, Monstrão do Açaí. Também percorri e visitei, ainda que de forma imaginária, a rua de terra onde o Cícero vivia antes de se mudar; o varejão da família do Felipe em Monte Mor; as casas nas ruas de Garça e Recife, de onde o DV e o Phellipe vieram. Como em toda “andarilhagem” encontrei muitas gentes pelos caminhos: mães, pais, irmãos, avós, primos, tias, tios, madrinhas, bisas, algumas delas não estão mais entre nós.

Nessa *leituraencontro* com gentes e lugares, pensei que todos nós, sobreviventes ou não da pandemia, viramos, somos estatísticas, estamos lá, mapeados nos dados macro, nas pesquisas quantitativas, nas tabelas e gráficos de taxas de matrícula e abandono ou evasão, das distorções de aprendizagem, dos mortos por Covid, dos despejados, dos trabalhadores autônomos que baixaram suas portas, da população carcerária, dos estudantes que tiveram ou não acesso à internet, da sobrecarga das mulheres, do empobrecimento, das migrações, do adoecimento docente, da mortalidade maior entre pretos e pobres, das crianças em situação de risco e vulnerabilidades.

Mergulhada nesses pensamentos é que tomei emprestada de Pavoni (2020) a frase que dá título a esta subseção, afirmando que ninguém gosta “de ser número, gente merece existir em prosa” e em poesia, como quem vive histórias dignas de serem contadas, conhecidas.

Paulo Freire, escritor narrativo (auto)biográfico que era, conta que, certa feita, visitou uma escola da Rede Municipal de São Paulo em um dia de planejamento que, na ocasião, ocorria com um grupo de dez escolas, e que havia, em uma das salas, uma exposição de fotografias das redondezas da instituição, “fotografias de recantos feios que sugeriam tristeza e dificuldade”, atrás dele, dois professores comentavam sobre as fotos quando um deles disse ao outro que há dez anos ensinava naquela escola e que jamais tinha conhecido sua redondeza para além das ruas que davam acesso e revelou: “Agora, ao ver essa exposição de fotografias que nos revelam um pouco de seu contexto, me convenço de quão precária deve ter sido a minha tarefa formadora durante todos esses anos”. E ainda em diálogo com o colega, se indaga: “como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?” (Freire, 2006, p. 137).

As vozes das crianças, portanto, não são apenas relatos subjetivos ou simples cartas; assim como as fotografias da referida exposição, são cartas-testemunho que trazem evidências etnográficas que humanizam os dados estatísticos sobre a desigualdade estrutural brasileira amplificada pela crise da pandemia, e, nesse caso, nas periferias.

A citação a seguir, embora extensa, é necessária a nós, docentes em permanente estado de “formação”, apesar de óbvia, como sinaliza Freire (2006):

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. Já sei, não há dúvida, que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. E a diminuição da minha estranheza ou da minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser (Freire, 2006, p. 137).

São cartas-denúncias que, mesmo concisas, em forma de pequenos relatos, quando lidas e relidas desapressadamente, provocam um efeito “zoom” e “amplificador”, de querer enxergar e escutar melhor não apenas o que dizem e escrevem as crianças, mas o que não dizem/escrevem, como dizem/escrevem, do local de onde dizem/escrevem o que somente elas podem dizer/escrever a partir de suas experiências, mas que ao dizerem e escreverem, se inscrevem enquanto coletivo, grupos que são representativos na trama de um enredo maior.

Ao se lançarem à escrita narrativa e (auto)biográfica na escrita das cartas, cada criança, entendida aqui como sujeito, se abre “ao mundo e aos outros, inaugura com seu gesto a relação

dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História (Freire, 2006, p.136)”.

### **O si mesmo como/com outro(as) e a escrita epistolar como prática de liberdade**

Como já dito em outros parágrafos, a primeira leitura que fiz das cartas escritas pelas professoras se deu no ano de 2020 e, de lá para cá, não é possível precisar quantas vezes a elas recorri novamente. “A carta deve fazer ouvir uma voz, muito mais do que desenvolver um ponto de vista, não se trata de provar que se tem razão e, sim, de suscitar a ilusão de uma presença” (Madame Du Deffant, 1996).

Primeiro pela tela do computador, já que foram remetidas por e-mail, depois, impressas em sulfite e espalhadas sobre a cama, enquanto grifava com marca-texto amarelo os trechos que mais detinham a minha atenção. Também as reli espalhadas no chão de uma pequena varanda que eu tinha em frente ao meu quarto na casa antiga, ali batia sol e era bom conversar com essas mulheres naquele espaço solitário e já não mais porque elas estavam comigo.

Sim, a leitura virou uma prosa, uma conversa entre mulheres que viviam e resistiam à pandemia-pandemônio daquele (des)governo. Cada carta era uma narrativa singular e, ao mesmo tempo, coletiva, que de voz em voz formava um coro polifônico de gritos, sussurros, silêncios e silenciamentos. Elas escreveram “para a universidade”, sem um remetente específico, mas quando chegaram às minhas mãos, eram como se todas tivessem sido escritas para mim. Realço que ser professora não era a nossa única congruência: professoras, mães, filhas, mulheres, militantes, pós-graduandas, voluntárias, irmãs, escrevedoras de cartas, mulheres vivendo a pandemia, que denunciavam e anunciavam o vivido naquele período.

O recorte das 22 cartas, entre as 67 recebidas inicialmente, foi esse encontro não marcado que se revelou como a possibilidade germinal de um projeto de doutorado. Essa conversa-escuta que se deu por meio da escrita e leitura prolongou-se e, assim como no movimento de leitura das cartas das crianças, a intenção inicial foi por uma leitura que buscasse compreender e interpretar o que fora escrito, ainda que sem categorias de análise e sistematizações, mas já buscando unidades de sentidos que dialogassem com a minha existência.

Vale ressaltar que o recorte foi necessário, considerando o grande volume de cartas remetidas e respondidas, as quais esta tese não comportaria como totalidade de fontes. Foram 67 cartas remetidas e 93 cartas-resposta, e o recorte de cartas escritas pelas professoras se deu

apenas entre as cartas remetidas. As demais foram lidas uma a uma e, certamente, serão tratadas em outras publicações, dado o conteúdo de valiosa contribuição social, histórica e biográfica.

Nas primeiras leituras das cartas das professoras, chamou-me a atenção a natureza das narrativas. Indo além da simples descrição da vida pessoal e profissional durante a pandemia, as cartas caracterizavam-se como documentos de denúncia política da crise sanitária através da lente das desigualdades sociais e da falha do Estado.

Pela escrita epistolar, professoras transformavam sua experiência pessoal em análise estrutural do social, do vivido refletido, ou do *percebido destacado*, colocando em prática o exercício de leitura crítica do mundo proposto por Freire e encontrado, unanimemente, nas missivas, por meio do par dialético *denúncia-anúncio*: “nem a leitura apenas da palavra, nem a leitura somente do mundo, mas as duas dialeticamente solidárias” (Freire, 2022, p. 147). É a leitura do mundo que possibilita a decifração das situações-limite, dos atos-limite<sup>28</sup> e dos inéditos viáveis. A pandemia, contexto da escrita das cartas-testemunho, é entendida aqui como a própria situação-limite vivida na carne por tantos e, para uns, os oprimidos, mais que outros. Os inéditos viáveis são as forças de resistência e reexistência, as saídas, as táticas encontradas para existir e sobreviver, que também são anunciadas nas cartas.

Testemunhar é declarar oralmente ou por escrito o que se presenciou; o testemunho é comumente usado para comprovar a veracidade dos fatos, a existência de algo, o testemunho tem compromisso com a realidade e com a verdade, ainda que a verdade seja questionável e as realidades, múltiplas. A carta-testemunho narra a vida, o mundo, a ação, trazendo à memória o que não se deve esquecer ou ignorar.

Para Ricoeur (2007, p. 172-173), o testemunho (que pode ter diferentes usos) revela três condições de disponibilidade das testemunhas: a confiabilidade (eu estava lá), a credibilidade (acredite em mim) e a convicção (se não acreditam em mim, perguntem a outra pessoa), essa estrutura produz a estabilidade do testemunho, o valor da confiança na palavra do outro, "competência do homem capaz".

Para Freire (2021), denunciar a realidade opressora é um ato ético, mas este ato só se completa quando, dialeticamente, se anuncia a utopia, o 'inédito viável' que se constrói pela esperança crítica.

Foi a partir do par dialético denúncia-anúncio que me coloquei na leitura e releitura das cartas escritas pelas professoras, especialmente. As denúncias se estruturam a partir de três

---

<sup>28</sup> Termo cunhado pelo professor Álvaro Vieira Pinto ao analisar o conceito de situações-limite, em *Consciência e realidade nacional*, 1960.

eixos bem demarcados, distintos e, ao mesmo tempo, correlacionados: a desigualdade social, a crítica aos governos e a intensificação e precarização do trabalho docente.

Os anúncios, manifestações de esperança crítica, ativa e propositiva podem ser observados nas menções às redes de solidariedade, à importância dos vínculos, da escuta e amorosidade, do protagonismo popular e da capacidade de auto-organização nas comunidades - palavras que rejeitam o fatalismo diante da crise e que expressam a vocação humana do “Ser Mais”:

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o Ser Mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos. [...] A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho (Freire, 2021a, p. 76).

Nas leituras iniciais e movimentos de pré-análise, passei a buscar identificações, marcas mais objetivas que me permitissem caracterizar as professoras, seus locais de trabalho e moradia, estado ou município do qual escreviam, seus núcleos familiares, descrição dos seus lugares de ser-estar, seus campos de atuação *peçoaisprofissionais*, características essas que eu destacava como uma tentativa de aproximação, mais ou menos como fazemos quando conhecemos alguém. Esses dados deram origem à ilustração abaixo:

Figura 35 - Dados gerais das professoras



Fonte: a autora, 2024.

A riqueza objetiva do material biográfico também interessa, mas não somente. Enquanto lia o que narravam, partes de seus relatos revelavam o que eu também vivia, pensava, presenciava, sentia... As histórias eram delas, minhas, nossas.

As cartas, enquanto gênero genuinamente narrativo e fontes primárias, possibilitam essa comunicação recíproca e complexa entre as narradoras (professoras que escreveram as cartas), a observadora (pesquisadora), que também narra a si mesma enquanto observa. Essa complexidade inter-relacional que se dá pela narrativa e pela subjetividade presente nas histórias de vida, é defendida por Ferrarotti *apud* Passeggi (2022):

Devemos voltar a trazer para o coração do método biográfico os materiais primários e a sua *subjetividade explosiva*. Não é só a riqueza objetiva do material biográfico que nos interessa, mas também, sobretudo, a sua *pregnância* subjetiva no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador (Ferrarotti *apud* Passeggi, 2022, p. 93-113).

Entre os fragmentos que poderiam ter sido escritos por mim, listo alguns, os quais, ao serem lidos, fortaleciam sentimentos de cumplicidade e solidariedade, possibilitando que eu pudesse reconhecer minha singularidade no coletivo, em um processo de reflexividade narrativa e aprendizagem autobiográfica, no qual a heterobiografização era o próprio encontro entre as nossas subjetividades.

*[...] tenho o privilégio de poder ficar isolada* (Adélia).

*[...] É isso, estudando, estudando!* (Adélia).

*[...] Faço parte do grupo de risco* (Jessica).

*[...] Tem sido uma mistura de desespero, angústia, revolta* (Jessica).

*[...] Sou professora da Rede Municipal* (Ester).

*[...] já passei por diversas escolas e todas localizadas nas Periferias. Gosto muito de trabalhar com as crianças da vila, até porque já fui uma e estudei em escola pública.*

*[...] Considero um propósito e um aprendizado. Sou professora dos anos iniciais* (Ester).

*[...] O meu cotidiano é de distanciamento social* (Ester).

*[...] Percebi que sou uma privilegiada por poder estar em casa, enquanto muitas pessoas não podem estar* (Ester).

*[...] Como estão nossos estudantes? Como estão nas suas pequenas casas, nos seus minúsculos espaços?* (Ester).

*[...] não tenho mais dúvidas da importância do vínculo professor-estudante, escola-estudante e escola-comunidade* (Ester).

*[...] Tem dias ótimos e produtivos, tem dias de lides, estudos e limpezas, tem dias de dormir e chorar* (Ester).

*[...] Perguntei-me: o que realmente importa?* (Ester)

*[...] Gosto muito de escrever e por isso essa carta ficou grande demais* (Ester).

*[...] Sou uma apaixonada por correspondências* (Iara).

[...] temos muitos estudantes que vivem em situação de vulnerabilidade social, logo, dentre outros recursos, não têm acesso às TCI (Tecnologias de Comunicação e Informação). Isso me deixa desolada, pois faz aumentar o “desnível” entre as possibilidades (ou oportunidades) de transmissão e partilha de conhecimentos e saberes (Iara).

[...] Já me peguei em um estado de “banzo” em certas manhãs (Iara).

[...] eu me entendo como uma pessoa “de esquerda”, que faz da docência (com decência) a sua militância cotidiana (Iara).

[...] Inclusive, eu estou bem de saúde! Então, como não dizer que sou privilegiada?! (Iara)

[...] Acontece, também, que depois do processo eleitoral, me afastei dos meus familiares por uma tentativa de escoar os conflitos, pois não consigo relativizar ódio como política, o racismo, a homolesbotransfobia. Isso também é muito triste. Essa é realidade (Maria).

[...] Estou visitando meu pai e mãe, que são idosos, pela grade da casa (Cláudia).

[...] me sinto privilegiada por estar fazendo o isolamento social em minha casa (Cláudia).

[...] Outra coisa que me sinto privilegiada é que sou funcionária pública concursada e, neste momento, até então, meus rendimentos estão garantidos (Cláudia).

[...] É muito triste e desafiador saber das histórias, das necessidades, demandas de nossos/as estudantes e seus familiares (Cláudia).

[...] Como conciliar pandemia, espaço privado, estudo e (des)conexão virtual? Criar aulas para estudantes que não têm acesso a computadores, com o intuito de provar que estamos ensinando. Estamos ensinando? (Marinalva).

[...] Da janela, estou coberta por um céu mais azul. Tenho necessidade de fotografá-lo todos os dias. E hoje encarno a necessidade de escrever que me consome durante toda a semana (Natália).

[...] Seguimos descobrindo novos cantos e vistas da nossa própria casa (Natália).

[...] Eu me envergonho de quem não está disposto ao enfrentamento da desigualdade social (Natália).

[...] as demandas estão incrivelmente maiores, os horários, mais prolongados. Não se tem borda, parece não haver limites. Mulheres, em especial, acumulando funções de trabalho e de escolarização (Natália).

[...] fico estudando para ocupar a mente e não enlouquecer (Gisele).

[...] vou no mercado só uma vez por semana, para fazer compras para o meu consumo e para o consumo de meus pais, que são idosos e moram sozinhos (Gisele).

[...] Para mim está sendo muito complicado pensar em um trabalho remoto, sendo que dar aula não dá para ser remoto, ainda mais que trabalho com crianças de 6/7 anos, na área da alfabetização (Martina).

[...] Nem todos têm acesso à internet, foi difícil o primeiro contato com algumas famílias. Não é só falar com as famílias, não é só garantir a acesso delas, é você criar um laço com elas (Martina).

[...] Estamos ensinando os pais a alfabetizar as crianças, o que é muito difícil, pois não temos recursos, somos nós e nós mesmos, nós que estamos criando a nossa própria estratégia (Martina).

[...] Tenho medo que nosso (des)governo (ou governo intencionalmente partidário do genocídio social, da necropolítica) nos leve à referida situação incontrolável, com seu negacionismo e obscurantismo (Edson).

[...] como precisamos nos comunicar pela internet e as famílias têm que pegar as atividades pela internet, algumas têm dificuldade com relação a isso (Martina).

*[...] Muitas famílias já estão trabalhando ou não pararam de trabalhar e aí elas têm mais essa demanda de realizar as atividades com as crianças (Martina).*

*[...] é um trabalho que tem uma carga emocional muito grande. E eu percebo que agora essa carga emocional aumentou (Martina).*

*[...] Estou aqui, entre quatro paredes, com um marido bolsonarista (Edith).*

*[...] Sou professora, então, sinto muita falta do encontro, do olhar nos olhos dos meus alunos, no dividir histórias, do barulho da escola (Nanci).*

A indignação diante da atuação irresponsável do governo, a preocupação com a falta de acesso e dificuldades que as crianças e famílias apresentavam para acompanhar o ensino remoto, assim como suas necessidades básicas, a consciência da condição de privilegiada, o fato ser professora de crianças na periferia, o gosto pela escrita de cartas, pela fotografia e o estudo como escape para preservar a saúde mental, o afastamento de familiares devido aos posicionamentos políticos, os questionamentos existenciais, a preocupação com os pais, o fato de estar entre as pessoas do grupo de risco, situações que colocavam a mim e a elas na mesma cena narrativa, em uma hermenêutica da relação, conforme constata Delory-Momberger (2012), afirmando que

*[...] o pesquisador empreende, ele também, um “trabalho do sujeito”, tanto quanto o autor do relato, e em interação com ele. Talvez o pesquisador, mesmo quando “armado” de seus modelos e grades, não faça e não possa fazer nada a não ser “contar” por sua vez aquilo que lhe “contam” os relatos dos outros. É pouco e é muito, é o preço de uma ciência “humana” – e é seu tesouro Delory-Momberger (p. 535, 2012, grifos da autora).*

Foi considerando essa ciência humana, perspectivada nas/com/pelas pesquisas narrativas, que a escolha foi por apresentar as cartas em sua totalidade, em seu texto original e integral, por entendermos que o narrado é muito mais que uma sucessão de eventos lógicos “contados”, mas um “trabalho do sujeito”, autor do relato, que historicizou, neste caso, pelas cartas, o vivido pela/na reflexividade narrativa, o enfrentamento da pandemia.

A não fragmentação das narrativas passa pelo entendimento de que esses testemunhos, uma vez textualizados, ganham um caráter documental, deixam de ser vestígios da História e, uma vez organizados e publicizados, tornam-se arquivos constitutivos de uma memória que é individual, coletiva e situada, com a ressalva ricoeuriana de uma memória tríplice atribuída a si, aos próximos e aos outros (Ricoeur, 2007, p. 48). Cada carta e o conjunto das cartas nos permitem acessar a intriga, a trama narrativa, o enredo da construção epistolar composta por elementos da narrativa como: o tempo, as ações, as autoras/narradoras (si) e outras pessoas relacionadas (outro), os espaços/lugares dos acontecimentos. Nas cartas, a memória da pandemia nasce na subjetividade do “si” (o enfrentamento das professoras e das crianças), que se narra na relação com outros, seus “próximos”, e culmina na atribuição ao “outro” coletivo (o

destinatário, a universidade e a própria tese, que alcança esses outros mais distantes), transformando relatos privados em denúncias públicas e fazendo uma certa justiça ética, ato de solicitude.

Trazê-las em sua totalidade é poder oferecer às leitoras e leitores da pesquisa a possibilidade de se enredarem a essa trama também, é reafirmar a importância das fontes primárias e da subjetividade explosiva (Ferrarotti, 2012) contida nas histórias de vida, dos relatos pessoais, das confissões mais íntimas, literaturizando a ciência (Alves, 2008), documentando os cotidianos como campos de disputa e de luta dos sujeitos ordinários, *praticantespensantes*, transformando-os em fontes documentais da História pelas palavras dos invisíveis, dos oprimidos — e aqui se trata das professoras e das crianças em sua arte de dizer e escrever cartas, uma escrita popular a ser reconhecida e valorizada (Certeau, 1994). É acrescentar vida aos dados macro oficiais, é desenhar rostos, sentimentos, concretudes, cenários e com eles, ler-escutar-sentir, (per)formar-se (Vieira, 2020).

Não fragmentar significa a disposição inteira à escuta. Ricoeur (2007, p.175) destaca como uma verdadeira tragédia a solidão das “testemunhas históricas”, pois “há testemunhas que jamais encontram a audiência capaz de escutá-las e entendê-las”. E sobre a ascensão dos testemunhos para a condição de arquivos, diz: “[...] o arquivo promove a ruptura com o ouvir-dizer do testemunho oral. Assume o primeiro plano a iniciativa de uma pessoa física ou jurídica que visa preservar os rastros de sua própria atividade; essa iniciativa inaugura o ato de fazer história”, mas adverte que, quando os testemunhos são escritos e se tornam documentos, “cada discurso vai rolar de um lado para outro e passar indiferentemente por aqueles que o compreendem, como por aqueles que não se interessam por ele (Ricoeur, 2007, p. 178-179)”, que estão abertos a quem quer que saiba ler, que os documentos, diferentes dos testemunhos, não têm um destinatário designado, são fadados a “dormirem” em um arquivo, mudos, órfãos e desligados de seus autores, submetendo-se ao cuidado de quem tem competência para interrogá-los e defendê-los.

As cartas aqui documentadas são compreendidas como testemunhos vivos, que transformados pela escrita-conversa, característica do gênero, e trazidas para um documento publicizável, atinge o estatuto de fonte documental, não como documento mudo, órfão, sem pai, sem designação, a ser arquivado, mas historicizados pelas testemunhas do tempo, da memória e das narrativas desse período que demarcou um inédito inviável em nossas histórias.

Ao produzirem a escrita, as professoras saem da condição de meras consumidoras para produtoras de cultura e história. Sendo assim, praticar a escrita e narrar a vida é existir e resistir diante da morte real que se apresentava diante de todas nós em forma de vírus e diante da morte

simbólica pelo silenciamento de nossas vozes e apagamento de nossas palavras e memórias, é assumir-se como sujeito *praticantepensante* (Alves, 2008) que se autoriza à autoria (Barbosa, 2008) por meio da escrita diante de uma folha em branco, é um gesto generoso de partilha no diálogo com o outro, é coragem, porque é exposição e intimidade, condição estruturante da condição biográfica, segundo Arfuch (2018 *apud* Porta e Aguirre, 2022), é ato ético, estético, político, humano e civilizatório. Assim, ainda que haja contestações por parte dos(as) leitores(as), é justo dar-lhes a palavra completa, ou melhor, oferecer-lhes a escuta toda, já que, como afirma Barbosa (2008), “nós resultamos de um processo histórico e social desautorizante e alienador”, e considerando o marcador social de gênero e classe, esse processo é ainda mais efetivo.

[...] tenho tentado fazer do ato de escrever um exercício de autoria, tenho afirmado, primeiramente para mim, que sim, que a minha palavra tem o mesmo status de importância na produção de conhecimento, que a palavra de uma renomada e reconhecida autora ou autor, reconhecendo-me como sujeito histórico, como ensina Freire. Assim, nesse exercício de autoria, busco uma escrita que seja para além de registro, um dispositivo autorizante e emancipador (Vieira, Carta à Banca Examinadora, 2023, p. 2).

Desejo que, a cada carta lida, um envelope simbólico seja aberto por nossas mãos. Não somos os destinatários iniciais e nem finais dessa carta, mas ela chegou até você, como chegou até mim. Cada mulher/professora que a escreveu (há apenas um homem entre elas), testemunhou e contou a sua experiência singular de enfrentamento da pandemia logo nos primeiros quatro meses da chegada do vírus no Brasil. Parece que faz muito tempo, não é? Cinco anos se passaram, não sabemos se essas mulheres estão ainda entre nós e desejo imensamente que sim, que tenham passado de testemunhas a sobreviventes, como nós que as lemos agora. Imaginem os rostos dessas mulheres, imaginem suas mãos a escrever, manual ou digitalmente, sentadas em frente a uma mesa de trabalho ou na cozinha, no sofá, na cadeira, no chão, a *textear* pela tela, mesmo que fosse do celular. A que horas ela escreveu? Talvez fosse de manhãzinha, enquanto tomava o café correndo para entrar no “Google sala de aula” e postar as atividades do dia para que um ou outro estudante conseguisse acessar. Talvez fosse tarde da noite, depois de ajudar a colocar os quatro sobrinhos para dormir e se sentir privilegiada por receber uma bolsa de estudos que ajuda a trazer comida para dentro de casa. Ou será que escreveu durante a tarde, um pouco antes da “live” da Emancipa começar? Pode ser que tenha sido de madrugada, depois que chorou porque não conseguia parar de pensar na mãe, que era do grupo de risco e não pode parar de trabalhar. Seja como for, cada uma delas parou o que estava fazendo para escrever, para contar, narrar, refletir, compartilhar, se expressar, se indignar, denunciar e anunciar modos de existência e de resistência.

Que força/desejo é esse que nos convoca à escrita mesmo sem ter a certeza de ser lida, o que é que nos mobiliza a ponto de trazermos a público a nossa vida privada e que tipo de escrita é essa que nos convida e nos autoriza a escrever com liberdade? Liberdade para escrever como se conversa, liberdade para misturar linguagens e criar (música, poesia, desenho, colagem...), liberdade para escrever para alguém ou para ninguém, liberdade para criticar as autoridades, sistemas e instituições, liberdade para imaginar e desejar, liberdade para odiar e amar, liberdade para sentir.

As mulheres que se (ins)crevem em cada uma dessas vinte e duas cartas escreveram(se), sobretudo, porque suas palavras importam e somente elas podem dizer o que disseram dos lugares onde vivenciaram essa experiência pandêmica, suas palavras (orais e escritas) não estão nas estatísticas, não estão nos diários de classe, não estão nos registros oficiais, suas palavras estão nas margens, estão nas escritas do cotidiano, nas cartas, nos bilhetes, nas mensagens, nos diários, nas notas escritas nos cantos dos livros e cadernos de rascunho, nas conversas ao pé do ouvido, nos silêncios também. Cada carta é, portanto, essa escrita outra (Callai; Ribeto, 2016), dessas que tanto nos interessam nas pesquisas narrativas.<sup>29</sup> A escrita como ato-limite e como *prática de liberdade* (Freire, 2022a).

As cartas são convites ao diálogo (conversa-escuta) e aos encontros, encontro dado no papel, na mão que toca a palavra, na abertura do envelope, no desdobrar das folhas, na caligrafia que revela demora ou pressa... Mas hoje nossas caixas de correio são abertas com o toque de um único dedo, cartas escritas além-mar chegam ao destino em poucos segundos e, os ceps têm arr@bas e terminam com ponto e alguma coisa. Ainda assim, a intenção comunicativo-dialógica, de alcançar o outro pelas e com as palavras, pode se dar (Vieira, 2020, p. 308).

O conjunto de cartas que segue abaixo pode ser lido em sua totalidade ou de forma fragmentada, na sequência ou fora dela; pode ser lido de trás para frente, da primeira à última ou da última à primeira; pode ser lido com um olhar analítico, crítico ou simplesmente curioso, com as lentes da Sociologia, da História, da Pedagogia, da Filosofia, da Antropologia, da Psicologia, da Psicanálise, ou da multirreferencialidade. Desejo que a intenção comunicativo-dialógica implicada de cada autora e autor aqui, se cumpra, de algum modo.

Quando a palavra ganha corpo e vira ato de escrita chegando ao leitor, é este que reconfigura a intriga segundo a sua subjetividade e interpretação. No círculo hermenêutico que se dá pelo mundo do texto e o mundo do leitor, “o leitor é livre” (Ricoeur, 2007, p. 281) e entre a atividade e a passividade, próprias do movimento da leitura e recepção da obra, afeta-se, considerando as múltiplas maneiras de recepcionar um texto e agir sobre ele, o que Ricoeur

---

<sup>29</sup> No intuito de manter a integridade do escrito pelas professoras, ao reproduzir aqui as cartas, optei por preservar a identificação anônima representada pelas iniciais, como elas próprias assinaram.

caracteriza como a fenomenologia do ato de ler e, sobre o autor atingir ou não o leitor, acrescenta: “só atinge seu leitor se, por um lado, compartilhar com ele um repertório familiar, quanto ao gênero literário, ao tema, ao contexto social, ou mesmo histórico” (Ricoeur, 2007, p. 290). Se você, leitora/leitor real chegou à leitura dessas cartas, faça-a como puder e quiser. Duas perguntas podem favorecer a recepção do texto e a produção de sentidos, uma pergunta historicizante e outra hermenêutica (Ricoeur, 2007, p. 302): que me diz o texto e que digo eu ao texto?



1. Brasil, 2020.

Olá! Sou A, professora aposentada na Rede Estadual Paulista, e professora voluntária em cursinho popular, desde 1998. Aposentada, tenho o privilégio de poder ficar isolada, minha irmã, que é babá, optou por ficar onde ela trabalha, então, estou realmente isolada, e até dia 31 de maio, aproveitei para assistir todas as aulas que eu consegui na Casa do Saber, dando as aulas do cursinho de maneira online, infelizmente, nem todos podem participar, mas os que fazem aproveitam bastante, assistindo as aulas da Rede Emancipa, evitando ao máximo sair na rua, só quando realmente é necessário (sou a chata, só fui a emergência do dentista, do veterinário, ao mercado, farmácia e pet shop), o restante se dá para comprar pela internet, ok, se não dá, fica pra depois. É isso, estudando, estudando!

Obrigada, Rede Emancipa  
#Bolsonaro #CursinhosPopularesAntifascista! #VidasNegrasImportam

Abraços, AT

2. Porto Alegre, 06 de julho de 2020.

Boa noite Emancipa e quem irá ler esta carta! Quando era adolescente, me correspondia por cartas e fazia amigos em diversas partes do Brasil. Tenho 37 anos, faz um bom tempo que não escrevo uma carta. É um prazer escrever essa, para a rede Emancipa, que tanto tem compartilhado conhecimentos, durante este momento crítico. Sou professora da Rede Municipal de Porto Alegre há 9 anos, já passei por diversas escolas e todas localizadas nas Periferias. Gosto muito de trabalhar com as crianças da vila, até porque já fui uma e estudei em escola pública. Considero um propósito e um aprendizado. Sou professora dos anos iniciais, mas já atuei em Arte Educação e Projeto de Dança. O meu cotidiano é de distanciamento social. A cada terça do Curso Pandemia e Periferias, percebi que sou uma privilegiada por poder estar em casa, enquanto muitas pessoas não podem estar. Porém, como professora, me sinto impotente e de mãos atadas. Desde o dia 18/03 estamos afastados da escola. Fazia duas semanas que havíamos começado o

ano letivo, mal conseguimos conhecer e vincular com as crianças. Minha expressão ao sair da escola no dia 17/03 foi: “não caiu a ficha que ficaremos em casa”. No início, um misto de coisas, uma possibilidade de se organizar mais para o ano letivo, desacelerar e refletir um pouco, o medo, uma tentativa de organização da rotina, o enfrentamento do vazio. Somado a isto, em relação à família, senti a impotência de não poder fazer algo pelos pais, que nada eram tecnológicos. Ansiosos ao extremo, com medo de pegar o Covid, presos em casa, preocupados em não ver seu neto de 4 anos ou a avó de 92 anos, que mora em uma casa geriátrica. Ela está sem a nossa visita – que era semanal – já por 3 meses. Eu convivo bem com a solidão, mas ver os pais, totalmente ativos, nessa angústia, faz com que eu me pergunte todos os dias, até quando? Minha mãe parou com suas vendas de Pães de Mel bem no período de maiores vendas, a Páscoa. Hoje, dia 6 de julho, mal posso acreditar que todo esse tempo de distanciamento social já se passou. Parecia que ia ser impossível suportar 15 dias. Eu moro em um bairro privilegiado e bem estruturado, com mercados, shoppings, parques, farmácias, hospitais etc., em um condomínio simples, em um apartamento JK, financiado em mil vezes. Ao lado do meu bairro, há um bairro de elite e, com isso, muitos casos importados de Covid... portanto, também arriscado de sair, de ir no mercado, mesmo de máscara. Acredito que a grande maioria do povo daqui, em sua bolha, não sabe exatamente o que anda acontecendo nas periferias. Quanto a mim, estava e ainda ando muito apreensiva. Como estão nossos estudantes? Como estão nas suas pequenas casas, nos seus minúsculos espaços? Quantas pessoas estão se aglomerando nesses espaços? Espaços menores que o meu JK. Estão comendo? E o curso Entender o mundo hoje, Pandemias e Periferias, está ecoando cada aula ainda, foi o pé na realidade atual de todas essas vidas. Nas duas escolas em que trabalho, localizadas na Zona Norte de Porto Alegre, temos muitos estrangeiros, venezuelanos, haitianos, a maioria dos estudantes negros, alunos especiais, alunos que moram em um abrigo e têm mães sociais. Tivemos de deixar tudo isso para trás. Hoje, se ainda tinha dúvidas, em meio ao sistema de ensino precário e defasado em que atuamos, não tenho mais dúvidas da importância do vínculo professor-estudante, escola-estudante e escola-comunidade na vida deles. Com a pandemia e o distanciamento, cada dia é igual ao outro, a gente acorda e olha para as paredes de casa ... nunca em 9 anos convivi tanto dentro da minha própria casa. Mas, também, cada dia é um dia, o que temos é apenas o momento PRESENTE. Não temos uma viagem marcada, não temos um evento para o fim de semana, não temos uma ida ao parque para tomar um chimarrão, até mesmo os movimentos sociais mudaram. É muito fácil enfrentar o vazio, quando se está saindo para ir dançar uma salsa ou hip hop, é muito fácil enfrentar o vazio, quando se tem “muitas correrias”. Mesmo assim, ainda agradeço por enfrentá-lo, pois sei que muita gente não consegue, por não ter como suprir nem mesmo as suas necessidades mais básicas de higiene, moradia e alimentação. Tem dias ótimos e produtivos, tem dias de lives, estudos e limpezas, tem dias de dormir e chorar. O importante é escolher manter a sanidade mental, e, no meu caso, busquei de todas as formas manter a “cabeça boa” e a imunidade em alta. Perguntei-me: O que realmente importa? E então comecei a buscar, através das minhas intuições... aquilo que eu sempre desejei fazer, pesquisar e estudar e nunca dava tempo dentro de uma rotina insana. E busquei cursos e leituras importantes para o meu desenvolvimento pessoal e

profissional. Pandemia e Periferias, foi um deles. Coincidentemente, fez link com a Pós de História e cultura Africana que eu já vinha fazendo antes. Busquei estudar temas ligados à ancestralidade, participei da semana de Educação e Ciência, tenho estudado e treinado a Dança, que tanto faz bem para o corpo e a alma e também sobre Educação financeira (que me ajudou, nesses três meses, a me estruturar financeiramente e ter um consumo mais consciente). Sinto-me egoísta, porque no início desse “pandemônio”, como a metáfora do avião, precisamos colocar a máscara primeiro para depois salvar quem está ao lado. Agora, mais acostumada e respirando melhor, estou ajudando, a cada mês, alguma causa social, principalmente as cestas básicas para funcionários da limpeza das nossas escolas, que estão com o contrato rompido com a prefeitura. Antes, eu fazia a minha parte, mas agora será uma constante em minha vida colaborar com essas causas. Meus pais, nesse meio tempo, foram morar no litoral, em uma casa que estão tentando vender, para voltar à cidade. Não que isso fosse exatamente um sonho deles. Porém, o aluguel estava caro demais. Além disso, essa pandemia evidenciou uma geração que estava acostumada a cuidar de netos, de pais, de se ocupar cuidando dos outros e não tanto cuidando de si... que estava acostumada a se deslocar pelo ambiente urbano para pagar uma conta em uma lotérica, ao invés de pagar por um aplicativo no celular. Que não estava familiarizada com a Internet e o Netflix. Ainda, precisaram enfrentar a questão da “velhice”, mesmo sem serem tão idosos e de ouvir, desrespeitosamente pelas ruas, “esses velhos têm que ficar em casa”. Não posso reclamar de nada que vivi, são muitos aprendizados até agora e agradecimentos por estar bem de saúde e ver as pessoas próximas bem de saúde também. E, depois de um mês e meio de isolamento, iniciamos as atividades escolares remotas, tudo muito novo, jamais antes visto, estamos vivenciando, em tempo real, aquilo que iremos comentar com os nossos “netos” como surreal. Realizamos 13 semanas de atividades remotas, para garantir um vínculo e um carinho, com uma quantidade mínima de estudantes e somente depois desse tempo, nossa mantenedora, a Secretaria de Educação, se pronunciou, e, em parceria com uma grande empresa, nos impuseram uma plataforma adaptada e cheia de defeitos, para postarmos atividades aos estudantes. No momento, a situação é a seguinte. Estudantes tentando se cadastrar na plataforma, muitas dificuldades, muitos não têm acesso à internet. A Prefeitura prometeu acesso gratuito à internet, porém, ainda não consolidou a promessa. Muitos não têm celulares que comportem o aplicativo, eles têm dificuldades para se cadastrar. Imagina, então, abrir a atividade, realizá-la e postar a devolução na plataforma. Muitos, não têm nem mesa para estudar... muitos estão tentando reorganizar suas casas destelhadas depois do ciclone-bomba. Em minha opinião, nós, profissionais da Educação, deveríamos sim, manter o vínculo com os estudantes, porém, deveríamos estar trabalhando, com suporte e respaldo da prefeitura, em um diagnóstico apurado das necessidades da nossa comunidade. E também, realizando formações e reuniões para repensar como será a Educação daqui pra diante?! Como eu não gosto de somente reclamar, tenho estudado por minha conta, profundamente, essas questões. Antes da Pandemia, eu vivia em festas e aglomerações, não parava um segundo, não descansava. Amo dançar salsa e sinto muita falta da vida que tinha antes. Mas vi esse período como oportunidade de me regenerar, assim como tem feito a natureza. Incomodei-me profundamente com o uso da máscara, essa coisa de não ver o sorriso das pessoas e ter

que ficar mexendo com os olhos para se comunicar. Depois, aproveitei para silenciar, observar mais as coisas e meditar, observar a natureza, observar tudo que está acontecendo e quais são os propósitos. Percebi que o mundo anda doente mesmo! Gosto muito de escrever e por isso essa carta ficou grande demais. Não tenho a intenção de romantizar essa pandemia infernal, onde o medo nos incomoda a todo o momento. Somente dizer que escolhi passar os dias de uma forma “leve”, se é que isso é possível, diante dessa insegurança de realmente perceber que não temos o controle de absolutamente nada, algo que achávamos que tínhamos, quando vivíamos nossas vidas nas nossas correrias mundanas. Todos os dias me pergunto: O que vai mudar no mundo e nas pessoas? Será que tem gente que não vai mudar em nada? Como educadora, como posso pensar a educação daqui pra frente? Como posso começar por mim? O que eu quero para a educação? Quando isso vai acabar? Estou no caminho certo? O que realmente importa? O que posso fazer pelas outras pessoas de forma a compartilhar algo, ajuda, carinho? Será que já estou fazendo algo? Será que estou me cobrando demais? Eu não sei bem as respostas... mas eu tenho um sobrinho de 4 anos. Assim como milhares de crianças, está afastado de toda essa socialização que é superimportante nessa idade, aprendendo em casa, se reinventando, com sorte de ter uma família que o estimula. Percebo que realmente importa é a qualidade do vínculo, o momento presente, a escuta sensível, o olhar no olho, o abraço, o compartilhar e claro... viver! Obrigada, Emancipa! Pois senti esse carinho nas terças-feiras à noite, por mais pesados que fossem os assuntos. Gosto de dizer: Tamo Junto! E foi esse o clima que eu senti. Com certeza seguirei acompanhando as ações e estudos da Rede Emancipa.

EP

### 3. Aracaju outonal e chuvosa, um terço do mês de junho de 2020.

Prezada/o/s, cordiais saudações. Gostaria de deixar aqui meu relato sobre como estou nesse período de quarentena, que já chega a quase “noventena”. Sou de Belo Horizonte; resido e trabalho na capital sergipana há quase dois anos. Atuo como professora de Francês no Colégio de Aplicação da UFS<sup>30</sup>, embora eu sempre diga que me vejo (e sinto) muito mais como educadora, em sentido amplo. Estou afastada do trabalho e do convívio social desde 18/03; não me confinei/solei plenamente porque frequentemente preciso ir ao supermercado, à farmácia, aos Correios ou ao banco – e só! Como não faço uso de telefone celular, meu contato com as pessoas se dá por telefone fixo, redes sociais e Skype. Nesse sentido, só tenho a agradecer pelo fato de poder contar com tais recursos, além de estar no conforto de uma casa – alugada, mas na qual posso contar com água, luz e proteção. Nesse contexto, faltou dizer que também escrevo e recebo cartas! Sou uma apaixonada por correspondências desde a infância e, felizmente, ainda dá para contar com a ECT<sup>31</sup>, embora os serviços de postagem de correspondência entre particulares estejam mais raros e mais desvalorizados – e os Correios vêm sendo

---

<sup>30</sup> UFS – Universidade Federal de Sergipe.

<sup>31</sup> ECT – Empresa de Correios e Telégrafos

sucateados. Felizmente, troco cartas todo mês. O colégio onde trabalho não aderiu ao ensino remoto porque temos muitos estudantes que vivem em situação de vulnerabilidade social, logo, dentre outros recursos, não têm acesso às TCI (tecnologias de comunicação e informação). Isso me deixa desolada, pois faz aumentar o “desnível” entre as possibilidades (ou oportunidades) de transmissão e partilha de conhecimentos e saberes. O que alivia é que tanto a direção do colégio, quanto a maior parte dos colegas (técnicos e professores) se mostram muito implicados com a situação – encaminhando cestas básicas, livros didáticos e outros. Muitas famílias também estão mobilizadas, compartilhando conosco suas impressões, suas sugestões e suas inquietações. Mesmo assim, é quase impossível perceber/assimilar o que se passa nos lares – e mais, nas mentes e corações de crianças e pré-adolescentes do Ensino Fundamental II (“meu” grupo de alunos e alunas). Muitas vezes, sinto-me impotente, limitada. Menos pela familiaridade com as plataformas do que com o fato de sentir que o fosso da desigualdade e da injustiça só faz aumentar a olhos vistos nesse período de pandemia-pandemônio. Sem televisão há alguns anos, acompanho as notícias pela internet, pelos mais diversos canais e programas. Às vezes, participo de algumas discussões com colegas docentes, ou outros amigos, para poder dividir um pouco esses confusos sentimentos... Já me peguei em um estado de “banzo” em certas manhãs. Para combater a letargia, tento fazer alongamentos, nutro minha espiritualidade, busco me alimentar de modo saudável e resolvi fazer alguns cursos online (Arte, Filosofia, Educação Financeira). Até consegui abrir minha máquina de costura e arriscar uns remendos em algumas peças de roupas. Também tenho visto filmes e vídeos, e foi através do canal de Henry Bugalho que cheguei à Rede Emancipa. Minha vontade em participar dos encontros se somou à vontade de me capacitar melhor para o diálogo, para o confronto com opiniões divergentes da minha, para o enfrentamento dos percalços da vida. Humildemente, também para me informar acerca do que está acontecendo em universos tão sofridos, como no caso das periferias. Se é que posso assinalar assim, eu me entendo como uma pessoa “de esquerda”, que faz da docência (com decência) a sua militância cotidiana. Procuo ser informada, mas os tempos hodiernos nos exigem um engajamento diferenciado, muito mais efetivo. [Permitam-me um comentário que foge ao contexto da pandemia. Em BH<sup>32</sup>, ao longo de 13 anos, trabalhei em um curso pré-vestibular que começou voltado para estudantes da rede pública, mas que, ao longo do tempo, acabou se abrindo ao mercado – pelo êxito de centenas de estudantes. E, pior, foi apropriado por um de seus criadores como instrumento político – tanto que hoje ele é o vice-prefeito da cidade. Dessa experiência com estudantes de camadas sociais menos favorecidas – também recebíamos jovens do Vale do Jequitinhonha e cegos, para os quais havia metodologias especiais –, o que mais me marcou foi o fato de podermos construir a consciência do autorrespeito, muito mais do que da autoestima dos estudantes. Isso foi fundamental para o ingresso de muitos jovens negros e/ou oriundos da rede pública nas universidades (principalmente as públicas), para além do sistema de cotas; fundamental para que entendessem que eram vítimas de uma desigualdade social estrutural e histórica, mas protagonistas de suas vidas... Por fim, acredito que estou vivendo essa

---

<sup>32</sup> BH – Belo Horizonte.

travessia até com certa tranquilidade, apesar do grande desalento que trago no peito e na alma, diante desse desgoverno atroz, desse “dementador-mor” que ocupou a presidência, e todo o seu ministério. O que se faz com o MEC<sup>33</sup>, com a Cultura, com a Saúde e com Meio Ambiente é o que mais me dói. Se, por um lado, tendo a me afligir com a situação de meu companheiro, que teve de se deslocar da Bahia a Pernambuco, para cuidar da mãe idosa e vive uma situação muito adversa, por outro lado, reconforto-me com o fato de que todos os meus familiares estão bem de saúde. Inclusive, eu estou bem de saúde! Então, como não dizer que sou privilegiada?!... Isso, porém, não elimina minhas inquietações nem a vontade de agir em prol de um mundo melhor, mais justo e solidário. Por fim, expresso aqui uma vez mais a gratidão por vocês levarem adiante as várias frentes de atuação da Rede Emancipa, por esses encontros das noites de terça-feira. As convidadas e convidados têm dado valorosa contribuição intelectual, moral, ética e mesmo afetiva aos debates que nos mobilizam nesses tempos de incerteza. Solidarizei-me com a campanha da turma de BH e espero poder ajudar outras. Torcendo e rezando pelo bem-estar de toda/o/s, despeço-me, com confiança, acima de qualquer temor! Saúde & Paz – resistamos! Terno abraço virtual.

IR

4. Boa Noite, Universidade Emancipa. Tudo bem? Escrevo essa carta para contar-lhes um pouco sobre a vivência desta quarentena. Primeiro, preciso me apresentar. Sou professora da Universidade Federal do Tocantins, atualmente, estou afastada para cursar o doutorado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Vim para o Rio no final de mês de fevereiro e logo em seguida, entramos na quarentena. Hesito em crer que a crise sanitária frustrou as minhas expectativas de estudo no doutorado, já que, na realidade, essa pandemia impacta profundamente a vida de tantas pessoas: as que foram vítimas, os sobreviventes e os/as familiares que perderam seus entes queridos. Nem consigo imaginar a dor. Além disso, não paro de pensar na desproteção social das pessoas que estão sem trabalho e não têm condições de prover seu sustento e da sua prole. O mínimo que posso fazer, além de exercer a solidariedade de classes, é saber o que está acontecendo e acreditar na ciência. Por isso, apesar de desesperador, seguimos acompanhando as notícias e análises críticas que são produzidas no âmbito dos movimentos de esquerda. Moro com meu companheiro e temos possibilidade de aderir ao afastamento social, pois temos as condições mínimas de ter um apartamento, que ainda pequeno, tem energia, água encanada e internet. Nós saímos, excepcionalmente, para ir no supermercado e farmácia, pois não gostamos da ideia de "pagar" alguém para pegar o vírus no meu lugar. Além de optar por não fortalecer o sistema precário do trabalho no delivery. Para não surtar, nós criamos uma rotina de trabalho, estudo, exercício físicos, terapia e ocupação com atividades domésticas. Aqui, nós dividimos o trabalho da reprodução social para não me sobrecarregar. Ainda assim, observo que o meu trabalho no âmbito do cuidado é mais naturalizado. Além dessas questões, temos o processo de adoecimento que acomete todas as pessoas, face à desproteção social do

---

<sup>33</sup> MEC – Ministério da Educação.

Estado, as políticas de extermínio do governo e o fortalecimento dos movimentos ultraconservadores. Temos medo do autogolpe e da política de matança. E nos preocupamos muito, com a naturalização das mortes. Esses dias, saímos para comprar comida. A rua estava cheia, bares abertos e praticamente todo comércio funcionando. Havia jovens e pessoas idosas sem máscaras. Não havia controle da entrada de estabelecimentos e sequer álcool em gel disponível. Isso tudo se tornou ainda mais preocupante, porque o prefeito do Rio de Janeiro autorizou a flexibilização do afastamento social. É tudo aterrorizante. Às vezes, temos a impressão de que a quarentena (pra quem tem condições) não é seguida adequadamente. E, por vezes, me questiono se só a gente está seguindo as diretrizes sanitárias da OMS. De repente, eu preciso trocar mais experiências com essas vivências. Só que, ao mesmo tempo, não queremos acionar uma moralidade regulatória para julgar quem deveria ou não estar em casa. Quem somos nós, não é mesmo? O que nos remonta, novamente, à importância da atuação do Estado. Para acalmar, bebemos chá todas as noites. No entanto, ainda não sabemos lidar com os pesadelos noturnos e com a ansiedade repentina. A saudade e a preocupação com a minha mãe, que trabalha no hospital geral no interior do Tocantins, são latentes. O meu receio é que ela, que é grupo de risco, seja acometida pela doença e eu não tenha condições de ir visitá-la, já que não existe fluxo aéreo para o Tocantins. Ao mesmo tempo, tenho que lidar com a incredulidade por parte do meu irmão, que votou no Bolsonaro. Nem sei ao certo o que ela pensa sobre o Covid, sobre as mortes, sobre os impactos. Sei que ele optou por não se proteger e, conseqüentemente, não resguardar a nossa família. Enfim, existe até culpa por este sofrimento. Para nos humanizar, ouvimos as lives diárias da Teresa Cristina para acalantar o coração. Acontece também que depois do processo eleitoral, me afastei dos meus familiares por uma tentativa de escoar os conflitos, pois não consigo relativizar ódio como política, o racismo, a homofobia e a transfobia. Isso também é muito triste. Essa é a realidade. Sabemos que a luta deve ser constante e indissociável da nossa vida social. Mas, está tão difícil. A luta é a nossa tarefa civilizatória, em tempos de barbárie. Mas, como devemos nos organizar? São esses os questionamentos que povoam meu pensamento na madrugada. Ainda bem que temos iniciativas no campo popular, como as aulas que a Universidade Emancipa organizou. Posteriormente, pretendo me vincular a essas ações. Enfim. Espero que tudo passe logo e eu até queria elaborar algo mais esperançoso em tempos tão desleais. Peço que desculpem os erros gramaticais e de coerência, estou escrevendo a cartinha pelo celular. Um beijão para todos/as.

ML

5. Boa tarde! Meu nome é MCPS. Tenho 56 anos. Sou baiana. Vim para o Estado do Rio de Janeiro em 1993. Resido na favela da Rocinha, desde 1994. Concluí a graduação em Pedagogia, em 2011. Realizando este grande sonho, rompendo um grande e constrangedor paradigma familiar: ter baixa escolaridade, analfabetismo... Sou a primeira pessoa da minha família a alcançar este degrau. Mas, espero, com muito interesse, perder este lugar de destaque. Mudando de assunto, a minha vivência e

convivência neste período indefinível e indecifrável de pandemia, devido à Covid-19, tem sido bem desafiante. Sou Coordenadora Pedagógica de projetos, e por conhecer parte da realidade social da favela da Rocinha, o meu primeiro ímpeto foi me tornar voluntária virtual, pois sou do grupo de risco (alérgica respiratória), com reações que variam dos espirros à variação vocal. Eu tenho aproximado pessoas às instituições, tanto de dentro, como de fora da comunidade. Há muitas pessoas com interesse em apoiar as comunidades, tanto das periferias quanto das favelas, mas nem sempre sabem como fazê-lo. Neste momento, torno-me mediadora. Apesar de tantas dificuldades, dores, tristezas, demandas, sofrimentos e perdas humanas, percebemos, também, que este é um momento de muitas oportunidades e de mobilizações. Houve grande aumento da percepção de toda a sociedade brasileira, que surpreendeu-se com o protagonismo existente nas favelas e periferias. Costumamos afirmar que somos nós por nós mesmos. Infelizmente, o poder público não nos dá o devido valor. Mas acreditamos plenamente que as mudanças virão. Não temos facilidade para nos surpreendermos, pois as políticas públicas sempre nos colocam em último plano... Nosso pensamento coletivo, periférico e favelado, tem nos levado a amplas análises, principalmente para o futuro político do Brasil, em suas variadas instâncias. Chegamos a mais esta confirmação, a partir das demandas surgidas, sem o devido suprimento imediato, uma vez que, tivemos que buscar saídas rápidas para conseguir, desde o material de higiene pessoal, de limpeza, de cestas básicas, máscaras, além de outros itens tão necessários quanto... A comunidade favelada permanece se resignificando. E eu, indo junto... Conseguimos apoio emocional, uma vez que surgiram muitos casos de tentativa de suicídio, violências diversas, devido ao confinamento, e resultante de muitas pessoas residindo em pequenos espaços, além do desemprego, da falta de perspectiva futura... Algumas das nossas tantas e duras realidades. Enfim, eu tento fazer a minha parte, pois percebi há anos atrás que favelas e periferias não são locais só de fragilidades, antes de tudo, são locais de grandes oportunidades, principalmente para quem deseja realizar ideias de ampliação de ações coletivas, produção de novos conhecimentos, de captação de recursos humanos, a partir das realidades históricas das pessoas que construíram o crescimento local. Estas realidades nos mostram o tamanho do patrimônio imaterial que temos. Este valor ultrapassa o poder da doença e da morte.

## MCPS

6. Minha experiência com a pandemia e a periferia.  
Sou uma feminista idosa de 68 anos e esta experiência foi a mais chocante de toda a minha vida. Só na época da ditadura militar vivenciei um período de tanto medo, horror e tolhimento de minhas ações, do meu direito de ir e vir. Considero que sou uma pessoa razoavelmente esclarecida e politizada, participante do movimento feminista desde 1975, e já militei em partido de esquerda até 1987, portanto, com acúmulo de discussões sobre conjuntura política e planejamento de ações para inúmeras lutas. Participei ativamente do lobby do batom, que garantiu os direitos das mulheres na Constituição Federal vigente, assim como de outros, como reforma agrária e direito de moradia, e meio ambiente, apoio aos indígenas. Enfrentamos muitos, mas muitos percalços.

Durante esta caminhada com poucas conquistas. O grupo que participo existe há 39 anos: a União de Mulheres de São Paulo, e profissionalmente, trabalho como arquiteta especializada em habitação popular, sempre trabalhei com implantação de políticas públicas, e docente num curso de Arquitetura na cidade de Votuporanga, onde moro atualmente. Mas vivi 60 anos em São Paulo, nasci na periferia de São Paulo, no bairro de São Miguel Paulista, na época, enfrentei todas as agruras de morar na periferia e estudar e trabalhar no centro da cidade ou na USP. Em São Paulo, trabalhei na prefeitura de São Paulo, com urbanização de Favelas, e na Prefeitura de Taboão da Serra, também com a mesma atividade, e também em assessoria técnica em urbanização de favelas. Aqui trabalho com Planta Popular no Departamento de Habitação na prefeitura, sou servidora pública, temos um convênio com o curso de Arquitetura e Urbanismo, onde as/os estudantes produzem o projeto de arquitetura e eu sou a responsável técnica, pela Universidade, pois sou docente lá, e pela prefeitura, acompanho as obras. Esta população enfrenta uma situação muito difícil para construir sua casa, e muito se esforça e sofre para botar a casa de pé e sair do aluguel, costumam ir aos fins de semana, pois a maioria das construções se dá por autoconstrução ou mutirão familiar, ou um pedreiro que faz mais barato, mas só trabalha no fim de semana. Desenvolvo três iniciações científicas, uma sobre indígenas da região, para recuperar suas memórias e raízes, outra sobre encarceramento em massa das mulheres e o presídio feminino enquanto edificação, e a última e mais antiga, requalificação urbana e edificação dos bairros Propovo e Santa Amélia, núcleos precários da região norte da cidade. Sou docente nas disciplinas de projetos de arquitetura e de urbanismo. Em relação à pandemia: quando de repente cheguei na prefeitura e minha chefe me disse que eu teria que ficar em casa porque era grupo de risco, resisti, pois “e as pessoas que eu estava atendendo?”. Mas era um decreto do prefeito e não teve discussão. Liguei para as/os municípios e, como sempre, foram muito compreensivas/os e disseram que eu deveria ficar em casa porque podiam esperar. À noite também recebi um telefonema da Universidade para que não fosse dar aula, pois estavam entrando na quarentena. Me senti pendurada na brocha. Na verdade, o mundo estaria de ponta cabeça? Um pânico se estabeleceu, pois o presidente da república sai negando a pandemia e se instala no Brasil um descalabro em relação ao gerenciamento da pandemia. Me recolhi e iniciei uma articulação com o grupo de arquitetos e as mulheres da Rede Panapanã de Mulheres do Noroeste Paulista. Depois de três dias, a adesão ao isolamento social foi grande na cidade e durou 15 dias. Alguns grupos iniciaram campanhas de solidariedade e recolhimento de alimentos, colaborei com articulações. Um grupo de mulheres produziu máscaras e contribuí financeiramente para a produção destas máscaras. E organizamos um grupo de arquitetos para acompanhar a evolução dos boletins epidemiológicos e foi feita a espacialização dos casos, e análise de como as populações mais vulneráveis estavam mais ameaçadas. Protocolamos o documento na prefeitura para que contribuísse para o Comitê de Crise. Eu e outra arquiteta deste grupo fizemos vistoria nestas áreas mais vulneráveis, 42 dias depois o grupo de risco foi convocado a voltar a trabalhar, a prefeitura avaliou de forma incorreta que a curva tinha estabilizado. Mas o que vivemos hoje é que está interiorizando a epidemia e ela tomou a cidade em todos os bairros, tem casos de Covid, é claro, mais casos nas áreas mais vulneráveis. Estamos tocando o trabalho da planta popular e o

acompanhamento das obras, com as precauções de utilização de máscaras e álcool gel, e estamos expostas. No dia das mães o prefeito cedeu às pressões da Associação Comercial e abriu o comércio 15 dias depois, aumentou 50% os casos, e os primeiros óbitos. Depois abriu no dia dos namorados e em seguida flexibilizou para as academias. E novamente 15 dias depois, os casos têm aumentado, em 10 dias, aumentou 50%, até o dia de hoje 5/7/20. Agora o prefeito flexibilizou tudo, menos igreja, restaurante, o restante está aberto. Depois de 15 dias de férias na Universidade, passamos a lecionar de forma remota, muito difícil a adaptação, a qualidade do ensino caiu, mas as turmas dos 4º anos, como já dominam a metodologia de projetar em arquitetura, tiveram um excelente resultado. Nesse ínterim, como não saio mais nos fins de semana, foi que acabei conhecendo a Rede Emancipa pelas redes sociais, e estou adorando, as aulas muito me fortaleceram para aguentar este processo difícil que o nosso país e o planeta estão vivendo. No Brasil, um desgoverno e um governo genocida, os ruralistas da cana e da soja mandam na região. Aqui em nossa região vivemos uma correlação de força muito difícil, a direita é muito forte. Sempre na região predomina a maçonaria e os partidos de direita. Mas vamos resistindo, participando das lives de protesto, e fazendo twitaços de protestos aos milhares. Não houve nenhuma manifestação de rua, nem de direita e nem de esquerda. Elaboramos um projeto sobre o impacto da Covid nas cidades da região Administrativa de São José do Rio Preto e as condições de moradia e urbanização pela TEMA Planejamento e Projetos Urbanos Arquitetônicos e Sociais Ltda., foram levantados todos os boletins epidemiológicos e o perfil das 96 cidades, agora vamos localizar especialmente os casos de contaminação e cruzar com a qualidade da moradia e infraestrutura urbana, a intenção é criar condições para estruturar um programa de melhorias habitacionais para essas famílias que precisam ampliar a moradia e qualidade de habitabilidade em geral, pois esta pandemia deu uma visibilidade para esta precariedade, e precisamos aproveitar para avançar com as propostas de ação nas áreas urbanas e habitacionais.

Votuporanga, cidade com 94.000 habitantes – região administrativa de São José do Rio Preto – Noroeste Paulista.

TOG

7. Belo Horizonte, 07 de julho de 2020.

Queridos/as companheiros/as,

Como estão? Escrevo-lhes hoje, tardiamente, para contar como está sendo minha quarentena, o isolamento de presença. Adianto que não está sendo nada fácil ter contato com as pessoas de forma virtual. Estou visitando meu pai e mãe, que são idosos, pela grade da casa. Tenho feito umas comidinhas aqui em casa e levado para eles para, quem sabe, reduzir essa distância de tempo/espço. Isso porque nos encontrávamos, praticamente, todos os domingos para cozinarmos, conversarmos, comermos, brincarmos, jogarmos, conversarmos e bebermos uma cerveja ou vinho, enfim, matarmos a saudade da casa do pai e da mãe e, no meu caso, dos/as sobrinhas/as,

cunhados, irmãs e irmão, pois moramos em cidades diferentes, embora não seja longe. Mas, com toda essa falta me sinto privilegiada por estar fazendo o isolamento social em minha casa, que não é grande, mas para mim, é o suficiente para comportar meu escritório/ateliê, minha biblioteca, separado dos ambientes sociais e de descanso da casa. Sabemos que muitos/as estão sem teto neste momento ou estão vivendo em barracos minúsculos com o número maior de pessoas por m<sup>2</sup> que o indicado pela convenção habitacional. Também há pessoas que nem esse cubículo têm para morar. Por essa razão, trabalhadores/as se organizam em busca de um teto, como o movimento MTST – Movimento dos Trabalhadores Sem Teto e o MST – Movimento dos Trabalhadores sem Terra, este, além da moradia, busca terra para o plantio de subsistência e dos demais, claro que esses movimentos são organizações coletivas que buscam muito mais que teto e terra, buscam cidadania, educação, saúde, enfim, uma luta para os direitos fundamentais constitucionais com qualidade. Acompanho ao longo das ocupações urbanas e do campo, bem como a luta diária em busca de subsistência e do bem comum. Um dos cursos que estou fazendo nesta pandemia é Pandemia e Periferia, pela Universidade Popular Emancipa, estou aprendendo muito. Na aula de Pedro Arantes, Lurdinha e Bianca Tavorari, Pandemia e Urbanização Precária, aprendemos, por meio da aula e dos materiais bibliográficos, que há nos centros urbanos uma especulação imobiliária criminosas que visa somente lucro e que a urbanização é feita para atender as classes altas e classe média alta, empurrando, cada vez mais, os pobres para as periferias. Isso muda toda a vida das pessoas que sobrevivem, por exemplo, de trabalho nos grandes centros urbanos, pois com transporte precário faz com que os trabalhadores destinem grande parte de seu tempo com mobilidade, empregos com salários baixos e, muitos ainda, sem direitos trabalhistas. Direitos como o acesso ao lazer, educação e cultura ficam para segundo ou até mesmo terceiro plano. Reduzindo drasticamente a qualidade de vida que, como uma bola de neve, se forma, contribuindo para o sofrimento do/a trabalhador/a. Há também aquelas pessoas que não conseguem se inserir em movimento de luta para a efetivação de seus direitos fundamentais constitucionais. O caminho possível é ficar em situação de rua. Imagine agora, neste momento de Pandemia, como estão? Onde e como estão se alimentando, se higienizando, se informando? Nem sempre as cidades têm a política pública emergencial de alugueis. Com isso, a população fica desamparada e a rua, como já disse, é o lugar possível. Outra coisa que me sinto privilegiada é que sou funcionária pública concursada e, neste momento, até então, meus rendimentos estão garantidos. Isso quer dizer que muitos dos/as trabalhadores/as estão desempregados/as ou em trabalhos precarizados, conforme Paulo Lima, o Galo, nos contou na aula “A necropolítica no Brasil ontem e hoje”. Ele é um entregador de aplicativos e está liderando uma luta para o reconhecimento da profissão e garantias de direitos. Assim, trabalhadores precarizados, alvos da necropolítica em que “instaura-se como a organização necessária do poder em um mundo em que a morte avança implacavelmente sobre a vida. A justificação da morte em nome dos riscos à economia e à segurança torna-se o fundamento ético dessa realidade” (Almeida, 2019, p. 77). Como estou em teletrabalho consigo me organizar para realizar vários cursos, ler meus livros, organizar minha casa, desenhar, pintar, criar, assistir a filmes e séries, enfim, realizar coisas que somente em

férias conseguia fazer, mesmo assim, selecionando algumas. Estive, do dia 19 de março até 16 de junho de 2020, em sobreaviso Covid-19, a partir de 17 de junho, em teletrabalho. É ruim essa limitação de contato presencial, mas o mais revoltante é a quantidade exorbitante de mortes no Brasil e no mundo. Mas, o que mais me entristece é que no Brasil, alguns dos governantes não têm dado importância e assistência necessária a essa pandemia, especificamente, o governo de Minas Gerais e o presidente do Brasil. É muito triste assistir a essas mortes e não poder fazer nada para impedir, ou melhor, o que posso contribuir neste momento, é financeiramente, é muito pouco diante das necessidades da população periférica. Mas é o máximo, porque também estou inserida em grupo de risco em função de comorbidades respiratórias. Sabemos que essas mortes têm endereço certo, pois estão morrendo, em sua maioria, pessoas pobres e pretas que vivem em periferias, e pessoas que trabalham diretamente com área de saúde, como médicos/as, enfermeiros/as etc. O risco de morte que, em princípio, era maior para pessoas mais velhas e com comorbidades (doenças consideradas de risco), hoje são essas e mais as pessoas que estão sem condições econômicas de fazer a quarentena e as pessoas que moram nas periferias. Isso porque as pessoas que têm mais condições financeiras e bons planos de saúde conseguem ter um atendimento mais eficiente em relação àquelas que não têm. Isso está muito difícil porque estão morrendo as pessoas pobres e pretas, porque a pobreza no Brasil tem cor. Sabemos que a crise atual estrutural do capitalismo gera efeitos nefastos e destrutivos para a maior parte da população do planeta. No intuito de manter seu processo de acumulação em meio à crise, o capitalismo necessita, como nunca, ampliar e aprofundar as desigualdades sociais, raciais e de gênero. Necessita, ainda, reduzir as possibilidades de participação democrática, retirar direitos conquistados pelos trabalhadores, desmontar os serviços públicos essenciais e excluir grandes massas (a grande maioria negros, em se tratando do Brasil) do processo produtivo. E neste momento de Pandemia se evidencia e se aprofunda ainda mais essa crise. Diante desse contexto de injustiça social, econômica e étnico racial, reafirmo que sou privilegiada por poder fazer a quarentena em casa, com comidinhas gostosas, comprar materiais tanto para organizar a casa como pra trabalhar e criar, acessar a jogos interessantes, internet etc. Mas uma preocupação me assombra neste momento: o avanço da privatização da educação, bem como a precarização do trabalho docente. Trabalho na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, como já mencionado, e estamos, neste momento, planejando e nos formando para o trabalho com os/as estudantes. Estou a cada minuto assistindo a quantidade exorbitante de ofertas de ferramentas tecnológicas que antes eram pagas e que agora estão disponíveis para o uso. São ferramentas ofertadas por grandes empresas e cursos por instituições, na maioria, fundações financiadas por bancos, ou seja, a educação transformada em capital monetário. Isso vem acontecendo de forma mais velada desde os anos de 1990 e agora está encontrando terreno fértil para agir, sobretudo, porque o Governo Federal escancarou também os interesses de privatização. O próprio poder público, que sem ação efetiva e política pública de atendimento em momento de pandemia, indica esses cursos para os/as funcionários/as trabalhadores/as em educação fazê-los. Provavelmente, exigirão que se apliquem o aprendizado. E de que forma? Com que recursos? Aqui na Rede Municipal de Educação estamos refletindo muito sobre isso,

realizamos um Seminário, organizado pelo nosso sindicato – SindRede, que nos possibilitou construir 150 propostas para o trabalho neste momento de pandemia, além de cartas para o prefeito e secretária de educação e comunidade escolar. É uma Rede politizada com um pouco mais de recursos em relação a muitas, mas uma coisa é comum, estamos percebendo que a maioria dos/as estudantes não têm nem mesmo alimentação suficiente para o dia, menos ainda, condições materiais de qualquer tipo de atendimento escolarizado virtual, que é o que está se impondo neste momento. Ainda mais evidenciado no resultado do levantamento preliminar por meio de questionário sobre essas condições. É muito triste e desafiador saber das histórias, das necessidades, demandas de nossos/as estudantes e seus familiares. Sabemos, com isso, que quando acabar esta pandemia voltará à vida no ritmo de antes ou até mais acelerado, para correr atrás de muitas coisas que não pudemos fazer em isolamento social, aí sim, os desafios serão muito maiores. Mas, por agora, continuarei a fazer os cursos que achar interessantes, dando preferência por aqueles ofertados por movimentos sociais, sindicatos, partidos políticos de esquerda, entre outros. Assim, encerro essa carta dizendo que estou com muitas preocupações com as pessoas que estão sendo infectadas e morrendo por Covid-19, estou temerosa por tudo que ainda possa acontecer. Mas consciente que ninguém pode soltar a mão de ninguém neste momento.

#### CRA

8. Olá, caro receptor desta carta. Espero te encontrar bem. Sou Gicélia. Muitos adjetivos me fazem: mulher, negra, nordestina, periférica, filha, tia, estudante, professora e assistente social e sonhadora. Nessa pandemia, causada pelo Covid-19, tive a sorte de conseguir ficar em casa, tivemos alimentação, água e energia. Sou bolsista de um programa de graduação na universidade estadual. Esse foi durante a pandemia o recurso que proveu a mim, minha mãe, um irmão, a companheira dele, duas sobrinhas, uma de 7 e outra de 1 ano, dois sobrinhos de 6 anos. Meu irmão, cortador de tecidos e que ganhava 1 salário mínimo, foi demitido. Minha mãe, que tem uma pensão, também ajudou a prover os custos. Quanto à questão financeira, foi meio desesperador, sabe. Estávamos todos juntos, até abril, tudo corria bem. Aqui em Fortaleza, nós paralisamos em 17 de março. Até que chegou maio, minha irmã mais velha, que mora em uma casa conjugada, teve que voltar a trabalhar, ela é representante comercial e seu companheiro também. Aí, caro leitor, foi um desespero. Na primeira quinzena, já em maio, ela começou a apresentar sintomas e seguiu-se uma sequência de contágio: minha mãe, de 62 anos, meu irmão, minha cunhada e eu. Ainda tenho sequelas, ou seriam sintomas. Nem sei. Mas sei que ainda não estou bem. Uma situação me deixou profundamente grata: uma grande amiga fez uma campanha para angariar recursos para mim e minha família. Colegas de profissão, professores, pessoas que eu nem sequer conheço doaram valores. Somados, fizeram muita diferença. Porém, o maior presente foi a mobilização e a vontade de ajudar de cada uma daquelas pessoas. Serei grata para toda a vida. Senti-me protegida, mesmo em meio à tanta desproteção. Ocorre que nesse período tenho buscado responder muitas respostas, tenho perguntado a Deus, na ciência, na militância. Pergunto sobre por que tantas desigualdades? Por que o homem quer dominar o homem?

Por que amar é sempre tão puro e ao mesmo tempo tão pouco praticado? Por que Deus ainda permite que o homem destrua tudo? Foram muitos os sentimentos, foram muitas lágrimas e muitos risos nestes quase noventa dias. Mas uma coisa foi frequente: que isso tudo vai passar, vai aprofundar as nossas marcas, mas vai passar. Durante este período, ouvi muito Belchior e vou aqui deixar uma mensagem dele:

Humano hum (Belchior)  
 Lavrar a palavra a pá,  
 Como quem prepara um pão.  
 Quando o mar virar sertão,  
 Nossa palavra será  
 Tão humana como o pão.  
 E o canto que soar um palavrão  
 Se mostrará como é:  
 Anjo de espada na mão.

Vamos lavrar este tempo de tanta aridez para, em breve, estarmos juntas/os. Sinta um abraço forte e afetuoso.

GAS

9. Sou professora de Matemática, mãe de 4 filhos, todos meninos. No começo da pandemia, foi muito difícil, pois a escola que trabalho ficou aberta, funcionando normalmente, enquanto outras escolas não estavam abrindo. Então, optei em deixar meus filhos em casa, pois temia pela segurança deles. Esse período em que a escola abriu foi de 16 a 20 de março, como não era obrigatório, exigia das escolas bom senso. Olha, a semana do dia 20 de março em diante foi uma loucura, pois eu gravava as aulas de manhã e ficava à tarde de plantão para tirar dúvidas, em meio a isso, tinha que acompanhar meu filho, que está no 5º ano, e os outros três. Também tenho minha mãe e minha irmã que dependem de mim para as compras, pois elas são do grupo de risco. Nas primeiras semanas foi difícil, com o passar do tempo, fomos nos adaptando e, por incrível que pareça, aproveitei para realizar cursos, e isso tem me feito muito bem. Não sei quando as coisas vão melhorar, moro na periferia do Jardim Mazza, próximo ao Jardim Angela, aqui moradores são desinformados ou acreditam que são imunes, pois as crianças vivem na rua, idosos, tem festas, pancadão. Onde moro, as pessoas não usam máscaras. Os supermercados estão superlotados. Tenho medo, pois nossos governantes não estão preocupados com a saúde da população e sim em ganhar dinheiro abrindo o comércio. Acredito que esse momento não é de flexibilizar a quarentena e sim de os governantes nos passarem segurança e respeito. O presidente, que eu não tenho vontade de dizer seu nome, é um homem mais preocupado em esconder os crimes familiares que ser um governante que mereça credibilidade. Acredito que o único caminho para que o Brasil melhore é a educação. A educação mudou minha vida e eu tenho me colocado como ferramenta para mudar a vida dos meus alunos. Só a educação vai trazer uma vida digna e melhor para pessoas das comunidades. Eu moro na comunidade e garanto, aqui

tem muita gente boa, trabalhadora, que luta para dar uma vida decente a suas famílias. Moro na comunidade e minha família e eu somos pessoas dignas e honestas.

DAM

10. Manifesto ao tempo presente, "carta".

Escrevo neste dia 8 de julho e penso quantas coisas ocorreram desde que entrei em dias de isolamento social. Este isolamento que nos leva ao pensamento e à reflexão das bases e da estrutura de nossa realidade. Desde o dia 16 de março estou, efetivamente, em casa – *mi casa* – que não passou a ser *su casa*; negligenciamos a possibilidade do outro nos visitar, compartilhar nossa presença. Aqui no Rio Grande do Sul, mais precisamente, em Porto Alegre, passamos por períodos de seca, frio, calor, frio, ciclone-bomba. E, agora, neste momento, chuvas, alagamentos. Em meio à pandemia, famílias deixam suas casas às pressas: fome, miséria, desigualdade social. Cai a máscara que tentava esconder nossa tão desigual sociedade. Resistir, viver, lutar, sobreviver. Falo de um ponto ainda privilegiado, estou em casa. Foi ao entrar em casa que um universo mostrou-se maior, por incrível que pareça – depois de muitos anos, passei a ter algum tempo para pensar. Estava exausta, cansada demais para isso. Muitas horas em pé, acordar cedo demais, correr o dia todo, ocupar a cabeça com mil desafios, escola é maratona. Foram anos entre rede particular e pública, passados a luta, 10 anos vividos sem pausa, sem domingo, sem sábado. Planejar, planejar, não pensar. Parece contraditório, quando o silêncio de casa foi ouvido, o pensamento passou a vibrar. O trabalho passou a ser remoto, ininterrupto, dependente de energia elétrica. A casa, a oficina, a planilha, a chamada. Como ensinar se os estudantes dependem de um celular, quando tem. Quais as doenças que passaremos a ter relacionadas à exposição diuturna a plataformas virtuais? Como conciliar pandemia, espaço privado, estudo e (des)conexão virtual? Criar aulas para estudantes que não têm acesso a computadores com o intuito de provar que estamos ensinando. Estamos ensinando? Ensinamos e obedecemos. Não necessariamente nessa ordem. De carta, manifesto minha angústia.

Abraços,

MDD

11. Palavras de quarentena “Estamos todos perdidos e essa é a nossa salvação” - Edgar Morin

Da janela, estou coberta por um céu mais azul. Tenho necessidade de fotografá-lo todos os dias. E hoje encarno a necessidade de escrever que me consome durante toda a semana. Difícil organizar. Inicio antes de entrar num encontro online de tirar o fôlego, que me lembrou da frase do Morin, acima citada. Ali alimento-me das palavras que preciso para finalizá-lo. Ouço passos na rua, como num domingo de feriado prolongado. Há a pausa, a quietude, pequeno movimento. Não consigo ver o isolamento da janela. Não há quarentena para todas as casas. Ainda que ela exista na minha. Aqui estamos em

casa porque cuidado das marcas de uma cirurgia simples, que me colocou em quarentena enquanto parte da equipe tem que abrir a escola. Para ninguém, todos os dias. Porque não há investimento suficiente em educação para que uma unidade escolar não corra perigo em tempos de tensão. Porque não há investimento em conservação e segurança. Minha janela tá cheia de incertezas. De suspensão. De adiamento. E até poder aprender com tudo isso, é um privilégio. Porque muitas janelas estão lotadas. Pobres. Com inúmeras faltas. Outras estão vazias, visto que o tempo de parada também é um privilégio. Sempre estiveram. Poucos sempre se importaram, desde que a economia continuasse a rodar. Economia. Como se fosse algo vivo, algo maior e mais importante do que alguém vivo. Que justifica políticas de morte, violência, dominação, segregação. Para quem? Quem é economia? Este ser do alto, que nada mais é do que uma invenção social, não pode mesmo se reinventar a quem deveria servir? Nas minhas humildes considerações, a economia deveria servir às pessoas. Vivemos seu oposto. A preocupação também está em mim, afinal e infelizmente, todos precisamos de dinheiro e, na maioria das vezes, trabalhamos mais do que deveríamos para ter menos do que precisamos ou gostaríamos. Há muitos falidos e muitos falecidos violentados pela tal economia, diariamente. Num momento como esse, é inevitável concretizar em meu corpo uma suspeita já antiga e partilhada: Um sistema que “quebra” em uma semana definitivamente não é um bom sistema. Um sistema que funciona deveria proteger os envolvidos em momentos extremos. Tá tudo errado. É isso que devo ajudar a salvar? Há quem esteja no refúgio da janela e nem possa olhar para fora. Adequando-se à realidade, somos muitos trabalhando em casa. E as demandas estão incrivelmente maiores, os horários, mais prolongados. Não se tem borda, parece não haver limites. Mulheres, em especial, acumulando funções de trabalho e de escolarização. Tantas professoras e professores atendendo exigências que não se atendem dessa forma. Trabalham agora e depois ainda vão repor aulas? A escola está funcionando em todas as casas? Há corpos adultos e infantis sentindo-se aprisionados. O cárcere tão bem aceito e desejado por quem se diz justo, se expande além muros. E há corpos que não sabem se mover fora de suas instituições. Longe de delegações e condicionamentos. Trocamos dicas do que fazer com nós mesmos e com aqueles que mais amamos no lugar que construímos. Se é para fazer isso, ouçam AMARElo, do Emicida. É quase uma súplica, porque tudo, tudo, tudo que “nóis tem é nóis” e quem já não sabia, aprendeu nesses primeiros dias que a janela da vida é a arte. Uma das coisas que eu mais admiro no “ser gente” é o poder da criatividade. Da janela, podemos olhar milhares e milhares de tudo que foi criado e recriado por alguém. E essa reinvenção já tem aparecido em muitos trabalhadores. Sem contar as correntes de solidariedade, que vão desde ajudar o vizinho até a vaquinha para que o pipoqueiro da escola fique em quarentena. Já vi tantas boas ideias. Tantas maneiras de ajudar as pessoas. Os deputados brasileiros anunciaram uma delas. Por que bancos e donos de grandes fortunas se calam? Apesar deles, a janela se abre e se enche de luz. Quando não estava olhando pela janela, assisti ao filme “O poço”. Tudo ali acontece na verticalidade, inclusive o isolamento. Nele, há uma ironia sobre a existência da “solidariedade espontânea”. Há um *status quo* que diz o que não pode ser de outro jeito. E janela se torna poço em nosso fazer político. Como todos que têm acesso à internet em casa, tenho lido muitas coisas nas redes sociais. Se antes já eram

um lugar perigoso, diante das tendenciosas informações que circulam, agora o risco é ainda maior, enquanto não voltarmos ao encontro físico. São muitas dúvidas, muitas informações contrastantes, muito medo. Tudo isso habita em mim também e tento me manifestar pela janela virtual e física, sem tentar fechá-la ao outro. O que nem sempre é fácil por aqui. Um mergulho em poço. Mas tem algo que, nesse momento, eu preciso gritar pelas janelas. Peço licença, mas é preciso escancarar este pensamento. Tenho lido que este não é o momento de falar/fazer política. Você ainda está vivo e em consciência? Vive em grupo? Então, toda hora é hora de fazer política. É política como você se relaciona, se posiciona, age, compra. É política sua partilha de ideias, suas decisões para o bem comum. Como cuida das suas palavras. Sua postura ética. É política sua relação com a ciência, com a OMS, com as Universidades, com o SUS. De novo, sua postura ética. Outra coisa é governo, que, para mim, este, hoje, é abominável. Peço desculpas, mas a vida toda venho tentando me descolonizar, então, não aceito discursos puramente mercadológicos, travestidos de preocupação. Somos um dos países mais desiguais do planeta e como cidadã, procuro eleger quem representa as políticas públicas sociais que acho que farão a diferença neste contexto injusto. São muitas as doenças que antecedem o vírus. Só que há um tanto de política numa janela indiscreta: a governança. Assim, além de despersonalizar a economia e seguir no poço, prefiro estender na minha janela a bandeira da equidade, da justiça social e, por isso, para mim, neste momento, faz sentido refletir: é palpável o reflexo da reforma trabalhista neste momento? E se a geração que, segundo o governo, deve ser a única a ser isolada, já fosse vítima da reforma da previdência? Num lugar em que a lógica de que muitos podem ser explorados para que poucos lucrem com isso, alguns podem morrer para que outros sigam a vida. É a experiência que é falha quando isso não promove indignação. Eu me envergonho de quem não está disposto ao enfrentamento da desigualdade social. Com os pés no chão, ainda que com o coração na janela, posso dizer que diante da democracia representativa em que vivemos, a postura do representante importa sim. E se, invés de discursos contraditórios e confusos, tivéssemos um governo pensando numa crise, não iríamos estar abrindo as portas com maior rapidez? Qual é o trabalho de um governo dentro de uma crise? Quem tem que pensar nas soluções e ter a responsabilidade sobre sua função ou sobre aqueles que representa? Não há vitória sem coletivo. Daqui do alto, não vejo a hora de estarmos longe do poço, de ocuparmos as ruas novamente, tanto com trabalho quanto com lazer. Quanto mais rápido todos nos afastarmos, mais curto será o afastamento. Continuarmos divididos prolonga a dor, a ansiedade, o medo, o prejuízo. Entre o poço e a janela, sigo no desejo de que todos, ainda que independentemente das condições, porque essa coisa linda ninguém nos tira, possam algo aprender e transformar. Seguimos nos ajudando, ampliando a criticidade, a vontade de cuidar do outro e rever valores. Seguimos descobrindo novos cantos e vistas da nossa própria casa. Mesmo aquela que não é casa própria. Esse momento não é qualquer coisa e necessita de persistência ética, de escolhas lúcidas, de consideração ao outro e ao todo. Que valha a pena em mais de um sentido. Muitos de nós têm insistido tanto em sairmos das bolhas... Hoje, com muita lucidez precisamos delas. Mas ainda bem que existem as feitas de sabão..., mas enquanto sonhar da janela for permitido, escolherei sonhar com um país vivo e sadio, pronto para criar possibilidades às absurdas convenções. Que tudo

que eu faça de bem e de bom, seja pelas gerações que me antecederam e me trouxeram à vida. E que nunca mais ousem nos desafiar a escolher a vida em detrimento de qualquer outra abstração. E tenhamos em mãos, novamente, o direito de cuidarmos de nossa própria vida.

NT

## 12. Barueri, 01 de julho de 2020.

### A Rede Emancipa

Meu cotidiano na pandemia.

Meu nome é GPA, moro em Barueri/São Paulo e sou funcionária pública concursada como PEB<sup>34</sup> I na prefeitura de Barueri, atualmente, estou emprestada para a Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social, trabalhando em um centro de convivência para idosos. Marquei minhas férias para março, pois estava planejado o nascimento do meu primeiro neto, que ocorreu no dia 03 de março de 2020, bem no início da pandemia no Brasil. O meu local de trabalho foi fechado devido atender só idosos, gozei as minhas férias e foi reestruturando o jeito de trabalhar, entre as funções que eu exerço, dou aula de dança sênior e de dança circular, que passou a ser dada on-line. Os funcionários foram trabalhando presencialmente, por um sistema de rodízio, para evitar aglomeração, e os maiores de 60 ou que se enquadravam no grupo de risco, foram afastados. Com o passar do tempo, a situação foi se agravando, os municípios solicitando ajuda e a secretaria apresentou uma demanda de funcionários para auxiliar na avaliação socioeconômica para enviar cestas básicas emergenciais, foi deslocada para esta função. Há 3 meses estou trabalhando todos os dias, pois não sou do grupo de risco. A realidade que vivo hoje é:

- vejo colegas de trabalho positivando com Covid-19, sendo afastados, uns assintomáticos, outros sofrendo com os sintomas, precisando de internação e cuidados específicos;
- outros que positivaram e já passaram o tempo de quarentena, voltando ao trabalho;
- alguns que, infelizmente, não sobreviveram;
- familiares idosos de colegas de trabalho que mesmo no confinamento, infelizmente, positivaram ao vírus e não sobreviveram.

A demanda de serviço só aumenta, porque a população que já era vulnerável, agora aumentou absurdamente o número, por dia, são liberadas 2.100 cestas básicas que são entregues na residência do munícipe, de segunda a segunda. Sem contar que outras demandas, como fralda, cadeira de roda, colchão casca de ovo e outros atendimentos não pararam de ser solicitados e só aumentou demanda, pois alguns estão sequelados pelo vírus, precisando deste auxílio também. Vivo hoje uma guerra invisível, cada dia é uma história. Rotina é uma palavra que há 4 meses não sei o que é, meu neto???? Vejo pessoalmente esporadicamente, só quando faço o teste do Covid e dá negativo. Saio do

---

<sup>34</sup> PEB I – Professor de Educação Básica.

trabalho e vou direto para casa, moro sozinha e vou no mercado só uma vez por semana, para fazer compras para o meu consumo e para o consumo de meus pais, que são idosos e moram sozinhos. Mas sigo confiante que estou fazendo a minha parte como cidadã e como funcionária pública. As aulas têm sido um bálsamo para todo este tormento, o tempo ocioso, que ficaria fechada em casa depois do trabalho, fico estudando para ocupar a mente e não enlouquecer. Gratidão à rede emancipa e a todos os professores e profissionais.

GPA

13. Olá! Adorei a ideia de poder falar um pouco. Sou educadora (trabalho com programa Jovem Aprendiz voltado para jovens e adultos com deficiência intelectual e/ou dentro do espectro autista). A maioria absoluta dos educandos do programa são moradores das periferias de São Paulo. O Instituto em que trabalho determinou férias coletivas para 90% dos trabalhadores, em abril. E nos meses de maio e junho, 75% está com contrato suspenso e com redução de salários. Portanto, em casa, mas com as garantias que ainda temos pelos contratos CLT<sup>35</sup>. Acho importante ressaltar que isso atingiu todos os níveis hierárquicos da instituição. Eu faço parte desse grupo de pessoas que está em casa desde abril. Eu sou educadora com formação inicial em Ciências Sociais. Portanto, como a maioria de meus colegas, estou surtando de várias formas. Principalmente por conta do impacto social que esse momento está causando. Mas tenho total consciência que faço parte de uma minoria privilegiada. Tem sido uma mistura de desespero, angústia, revolta. Tenho conseguido agir muito pouco. Faço parte do grupo de risco, por ser hipertensa e alérgica. E as incertezas sobre cuidados médicos, caso eu seja contaminada, me fazem ter crises de pânico e ansiedade. Nem vou falar do medo de pessoas próximas a mim adoecerem, porque acho que isso é meio óbvio. Mas o que tem me fortalecido é que eu sei que faço parte do grupo de pessoas que precisa se fortalecer, principalmente, para dar suporte qdo as coisas estiverem diferentes. É uma das formas que encontrei de fazer parte desse processo de debates oferecidos nesse momento pela REDE EMANCIPA. SEGUIMOS FORTES!!!

JSC

14. Como me sinto em relação ao confinamento e à pandemia do Covid19: entre medo, preocupações, irritações e alguns momentos de convívio, gratificação e prazer, eu sinto medo de crescimento "explosivo" das infecções, e que eu ou alguém de minha família possa contrair a doença, a ponto de ser hospitalizado, correr risco de vida e/ou morrer. Medo de ocorrer uma trágica situação hipergeneralizada e incontrolável de mortes, que gerem o caos, e que atinjam amigos, colegas da universidade e estudantes. Temo que as pessoas, ao desenfreadamente continuarem suas atividades, mesmo aquelas à distância, não tomem cuidados suficientes, e que isso facilite o crescimento rápido e trágico do

---

<sup>35</sup> CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas.

problema. Tenho medo e muitas incertezas do como será nossa vida "pós-pandêmica". Receio que todos os erros que a sociedade cometeu para nos trazer à atual situação possam retornar com mais força, e implicar em ainda mais problemas, violências, injustiças e desigualdades sociais. Tenho medo que nosso (des)governo (ou governo intencionalmente partidário do genocídio social da necropolítica) nos leve à referida situação incontrolável, com seu negacionismo e obscurantismo. E me irrita com colegas da universidade que insistem em realizar atividades de EaD<sup>36</sup> antes de termos uma situação minimamente controlável da curva da pandemia/infectados, sem concordância expressa de 100% dos alunos, e se adiantando a uma decisão institucional, ainda não explicitada na instituição onde trabalho. Em relação, ainda, ao sentimento de medo, tem uma peculiaridade de minha família, que é meu pai doente, com Alzheimer. Ele tem 82 anos, e é do grupo de risco. Ele todo dia quer ir ao banco ou sair de casa, pois com a memória totalmente prejudicada, esquece que estamos nessa situação. Segurar ele em casa é muito difícil. Ele está sem o rapaz que trabalha para ele de motorista meio período, pois o avô da sobrinha dele, com quem ele teve contato, morreu de Covid-19, e o rapaz teve que ficar de quarentena, que prolongamos lhe dando férias, para evitar saídas desnecessárias de casa, de meu pai. Então, meu pai, que atualmente mal consegue dirigir, e que está com CNH<sup>37</sup> cassada (e ele nega/esquece-se disso), também corre risco de pegar o carro e sair... Ele tentou fazer isso dias atrás, mas o carro, com vários dias sem uso, não ligou, pois a bateria descarregou. Foi providencial... Mas ele já chamou conserto, e o risco existe, persiste. Ele mora sozinho em São Paulo e tem uma empregada que fica com ele direto, atualmente, sem folga nos fins de semana, para se manter reclusa. Mas ela obviamente tem limitações e dificuldades para se impor e segurar os impulsos e vontades do "patrão", e nem sempre consegue impedir ele. Meus irmãos que moram em São Paulo, onde meu pai vive, têm feito esse papel, e eu, de longe, de São Carlos, telefono e tento também dissuadi-lo. Sinto-me impaciente e irritado com ter que lidar com essas inúmeras preocupações e com o excesso de trabalho (me refiro em especial ao aumento expressivo de reuniões à distância (mais cansativas que as presenciais), tarefas em casa que não fazia (e tenho feito todos dias), o que demanda boa parte do meu tempo diário, e que implica em eu ficar mais tempo acordado, para dar conta de todas tarefas (domésticas, de trabalho, com filhos, tanto cuidados de alimentação e higiene com eles, como orientações e ajudas nas atividades escolares). A incerteza também gera tristeza e desesperança. A irritação não é constante, mas percebo ela, por vezes, esporadicamente, se manifestar em mim, e em outras pessoas da minha família: na minha esposa, filha (7 anos) e filho (13 anos). E também nas cansativas reuniões remotas com colegas da pós-graduação e de Departamento. Há, porém, momentos felizes e de união familiar, de ajuda mútua, que são muito gratificantes. Me sinto também feliz em poder participar do InformaSUS UFSCar (atividade de extensão sob coordenação do Prof. Gustavo Nunes de Oliveira, do Departamento de Medicina) e produzir textos e orientações para a população (participo dos GTs<sup>38</sup> "Saúde do Trabalhador" e Saúde Mental"). Tal atividade tem me demandado, também, bastante

---

<sup>36</sup> EaD – Educação a Distância.

<sup>37</sup> CNH – Carteira Nacional de Habilitação.

<sup>38</sup> GTs – Grupos de Trabalho

tempo de dedicação. Mescla sentimento de prazer, mas também de ansiedade, pois há certa preocupação em conseguir fazer tudo nos tempos e prazos previstos, a cada semana. Li alguns livros nos dois primeiros meses da pandemia (5 livros), mas o ritmo diminuiu um pouco, ligeiramente, nas duas últimas semanas, por conta de demandas múltiplas inadiáveis, já referidas, que se acentuaram. Estou a concluir uma sexta e densa leitura no dia que aqui escrevo, livro de 400 páginas, de Dardot e Laval, "A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal", do qual já digitei/registrei várias anotações. Foram bem gratificantes tais leituras, ainda que, muitas vezes, madrugada adentro, limitando o meu número de horas dormidas. Foram elas: "Sociedade do cansaço" (do sul-coreano Byung-Chul Han), "Discurso sobre a servidão voluntária (Étienne de La Boétie)", "Racismo Estrutural" (Silvio de Almeida), "A valsa brasileira: do boom ao caos econômico" (da economista Laura de Carvalho), e a literatura "O retrato de Dorian Gray" (Oscar Wilde). Outra atividade prazerosa é tocar cavaquinho, tenho aula à distância, uma vez por semana. Não treino como deveria nos outros dias e, por vezes, há semanas que passa em branco, só com a aula. Mas no presente dia, no qual ora escrevo essa carta, farei uma Live musical ("Interação e Cultivo") com amigos antigos, familiares e um grupo interdisciplinar de professores da UFSCar, denominado "Complexidade, Inteligência Coletiva e Coronavírus", com o qual tenho me reunido todas as sextas-feiras, das 15h às 18h, para construir ações, de caráter prático e científico, no combate à pandemia – e do qual brotou essa ideia da Live musical (temos 2 músicos no grupo que já fizeram suas Lives em dois sábados anteriores). Há dias em que durmo muito tarde, madrugada avançada, o que tem gerado o sentimento de cansaço, sobretudo se sou obrigado a acordar para reuniões na parte da manhã. Sinto o tempo "sempre curto" para dar conta de tudo que tenho e/ou quero fazer, e me pego, por vezes, almoçando rápido, ou mesmo durante o início de reuniões, por não conseguir fazer isso antes das 14h, horário que geralmente tenho as reuniões da instituição onde trabalho, a UFSCar. Outros momentos gratificantes são conversas frequentes com meu filho mais velho (que não mora comigo e que está em Campinas), pelo telefone, por meio de chamadas de Whatsapp com vídeo; sendo que também faço isso com amigos, irmãos, sogro e sogra. Com meu pai não, pois ele está sem celular e também não sabe usar o Whatsapp (mas meu irmão comprou um de presente e irá de máscara e gel, na casa dele, o ensinar, e ensinar a funcionária dele que, como disse, fica direto lá com ele, até no fim de semana, no atual contexto da necessidade de reclusão). Há, portanto, sentimentos de medo, preocupação, irritação e cansaço. E também, apesar destes, momentos que me sinto feliz em estar bastante tempo de convívio com filhos e esposa, vivendo aprendizados incríveis desse estar junto, assim como outras atividades gratificantes e prazerosas já mencionadas.

EPS

15. Bom dia! Aqui a quarentena tem sido bem agitada. Ministro aulas para o Fundamental I, inglês, e na EMEI, com os pequenos. As atividades, reuniões, cursos e planejamento de aulas estão bem puxados. Mas, infelizmente, a minha maior tristeza é saber que muitos dos meus alunos não estão com acesso à internet. Aqui na região o sinal não é

dos melhores e sei o quanto eles passam por necessidades. Noto que muitos estão se conscientizando da gravidade que vem com a pandemia e utilizam máscaras e os que podem, ficam em casa. Mas temos outros aqui que fazem até festas e se reúnem sem a mínima preocupação. Temos, aqui, em vários momentos, tentado conscientizar a comunidade e ajudado no que podemos. A distância de minha família está difícil e vamos seguindo, nos comunicando por vídeo, telefonemas e redes sociais. Meu neto.... ai que saudade que dói... e dos meus pais e filhos.... nossa, nem se fale! Contudo, vamos seguindo e nos ajudando!!!

VRS

16. Sou professora da rede pública da Baixada Santista/SP. Para mim está sendo muito complicado pensar em um trabalho remoto, sendo que dar aula não dá para ser remoto, ainda mais que trabalho com crianças de 6/7 anos, na área da alfabetização. Dia 23 de março as escolas fecharam e não tínhamos orientações. Depois de alguns dias, começamos a ter orientações de como seriam as aulas na pandemia, mas, na verdade, tudo foi atribulado, e ainda está sendo. Cada dia uma informação nova. Dia 22 de abril começaram as aulas remotas. Nas primeiras semanas tínhamos que entrar em contato com os pais e manter esse contato. Já estava angustiada por tudo o que estava acontecendo, quando começou esse processo, minha angústia aumentou. Nem todos têm acesso à internet, foi difícil o primeiro contato com algumas famílias. Não é só falar com as famílias, não é só garantir o acesso delas, é você criar um laço com ela, é acolher essa família e ela se sentir acolhida, confiar em você. Demorei praticamente um mês para que eles entendessem que precisávamos trabalhar em parceria, tínhamos que criar um elo, que foi quebrado por conta da pandemia. Muitas vezes me vi mais como “psicóloga” dos pais, pois eles começaram a relatar diversas coisas com relação ao aprendizado da criança e dos acontecimentos da vida cotidiana. E isso me angustia muito, pois não estava preparada para tal demanda e não sei se consigo ajudar plenamente os pais. Estamos ensinando os pais a alfabetizar as crianças, o que é muito difícil, pois não temos recursos, somos nós e nós mesmos, nós que estamos criando a nossa própria estratégia. A educação no Brasil, antes da pandemia, já era tão desigual. E com a pandemia, essa desigualdade se agravou mais e escancarou algumas desigualdades. Por exemplo, o acesso à internet e a qualidade desse acesso, como precisamos nos comunicar pela internet e as famílias têm que pegar as atividades pela internet, algumas têm dificuldade com relação a isso. Percebo que tem questões cada vez mais se agravando agora, como, por exemplo, a criação dos filhos, muitas mães relatam que estão trabalhando e quando chegam em casa, ainda precisam dar conta das atividades com os filhos, outras relatam que o marido está em casa, mas é ela que faz as atividades com as crianças. E a nós professores nos cabe ouvir/ler, acolher essa mãe, pois ela não está sozinha e orientá-la com relação às atividades. Muitas famílias já estão trabalhando ou não pararam de trabalhar e aí, elas têm mais essa demanda de realizar as atividades com as crianças. E isso me dói, e o que eu consigo fazer é acolher. Nosso trabalho, como professor, sempre foi desafiador, por vários motivos que nem precisa

elencar, e além de tudo, é um trabalho que tem uma carga emocional muito grande. E eu percebo que agora essa carga emocional aumentou.

MM

17. Bom dia! Sou professora, atuando na coordenação do Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano, no município de Vila Velha, Grande Vitória, ES<sup>39</sup>. Estou em isolamento social desde 17/03, com marido e filho maior. Tanto minha casa quanto a escola ficam no Bairro Itapoã, que se divide em pessoas de grande poder aquisitivo, pessoas classe média baixa, como eu, e pessoas moradoras da Rua do Lixo e Bairros ocupados pela Colônia de Pescadores, bairros Divino e Cristóvão Colombo, considerados "perigosos", por serem ocupados pelo tráfico de drogas. Em casa, estamos tranquilos, procurando nos entender da melhor forma, usando leituras, trabalho pela internet e tarefas domésticas. Não passamos falta de alimentos. Minha maior preocupação é com meus alunos, parte deles, sem a menor condição econômica. Moram em casas pequenas, muitas à beira do Canal Bigossi, altamente poluído, brincam nas ruas e seus pais saem o dia todo para o trabalho. Muitos são informais, muitas empregadas domésticas, trabalhadores da limpeza dos shoppings da região e muitos estão desempregados. A Escola tem entregue cestas básicas fornecidas pela Prefeitura, e nós estamos enviando tarefas impressas e pela internet, embora saibamos que todos sairão prejudicados. Nós, professores, estamos conversando por vídeo, todos os dias, tentando buscar soluções para diminuir a angústia das crianças e dos seus pais, pois a escola possui três turnos, com Fundamental I e II e EJA, à noite. Todos precisam do nosso afeto e da nossa atenção. Acreditamos que não vai passar logo e isso nos angustia e paralisa. É isso. Estamos otimistas, apesar de tudo, embora tenhamos clara a gravidade do problema que nos atinge. Um abraço.

RRD

18. Olá, me chamo MDC, porém, desde criança, me chamam de C. Tenho 53 anos, moro na zona sul de São Paulo. Bem, como está minha quarentena... Não posso dizer que está ruim, pois estou junto com meus filhos, minha base. Sou pedagoga e trabalho como professora de educação infantil, na rede conveniada. No momento, me encontro desempregada, pois dois dias antes de retornar às aulas, em fevereiro, a entidade em que eu prestava serviço chamou todas as professoras e anunciou o fechamento da mesma, deixando muitas crianças sem atendimento e mais de 200 professores, sem trabalho. Foi muito difícil, nessa altura, ficar desempregada, e o pior, sem receber os respectivos direitos. Não fiquei tão preocupada, pois confiei em minha vasta experiência na área, acreditei que logo estaria empregada em outra creche, foi quando ocorreu a situação da pandemia, aí tive que confirmar de me manter em casa e aguardar. E dessa forma, estou seguindo a vida na esperança que tudo isso logo termine e voltaremos à ativa.

MDC

---

<sup>39</sup> ES – Espírito Santo.

## 19. Taboão da Serra, 9 de junho de 2020.

Sou professora de duas redes municipais: São Paulo e Taboão da Serra. Estudei bastante. Três graduações. Tive algumas evoluções profissionais, que me oportunizaram morar num local privilegiado, prédio com tantas árvores que nem consigo ver, ouvir, sentir a rua. Enfim, confinada dentro do apartamento. Saio somente para o necessário (mercado/farmácia), mas, em uma saída dessas, desde o dia 17/3/2020 saí de casa 4 vezes, vi muita gente na rua. Sem máscara, sem respeitar a distância... Me deu crise de desespero, nervoso e atacou a gastrite, além do choro. Como vou fazer 50 anos em dezembro, vivo dando bronca nos meus filhos: a de 26 (onde trabalha não respeitaram a quarentena) e também no rapaz de 30. Enfim, ficaram "de mal" comigo, achando que eu sou exagerada. Muito, nos cuidados.

Estou aqui entre quatro paredes, com um marido bolsonarista, sexista, homofóbico, xenofóbico, mas não encrenca comigo, pois ouço a fala dele, discordo e prossigo com minhas ideologias. Em relação aos empregos: a batalha com o Classroom e afinamentos pedagógicos são intensos. Troco o dia pela noite, colaboro com os mantimentos para que os moradores façam sopa para os moradores de rua. Enfim, ouvindo TV, um gosto amargo na boca e desacreditando dessa desvairada briga governamental cheia de vaidade.

Psicopedagoga, Taboão da Serra - SP  
EFA

20. Olá, Rede Emancipa, meu nome é NA, sou moradora de Mesquita, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, a periferia do RJ<sup>40</sup>. Mas diferente das periferias próximas ao centro, que ganham maior visibilidade midiática, a Baixada é aquele lugar onde todos confundem tudo numa coisa só, são 13 municípios com governantes diferentes e o principal ponto de referência no imaginário do que é vinculado ao meu território é a Beija-Flor, uma escola de samba tradicional. Como foi e está sendo a pandemia? Quase seis meses desde que paramos, descobrimos novas mobilidades e os encontros estão ocorrendo no ciberespaço. Sou professora, então, sinto muita falta do encontro, do olhar nos olhos dos meus alunos, no dividir histórias, do barulho da escola... São meses de um silêncio estranho, a minha casa fica ao lado de uma escola infantil e em frente a uma escola também infantil, então, o que mais escutava era risos de crianças, grito, às vezes, da professora. Estranhamente, sinto falta, era algo que, às vezes, reclamava, quando estava de folga. Moro com meus pais e com duas irmãs, então, é ótimo ter uma rede de apoio, pois tem dias que é insuportável o noticiário e saber que, mesmo com todo caos, ainda sou privilegiada por ter comida, casa, suporte e estarmos seguros. Minha mãe é aposentada e meu pai é trabalhador informal, ele demorou muito tempo até que pudesse receber o auxílio, recebeu a primeira parcela há pouco tempo, ele e minha irmã puderam receber, deu um respiro. Eu sou professora, mas voluntária em um pré comunitário, o +Nós, dou aula de História em Nilópolis e o que me motiva é ver outros corpos como o

---

<sup>40</sup> RJ – Rio de Janeiro.

meu circulando e ocupando as universidades públicas. Sou graduanda em turismo na Unirio, então, levo, em média, 2:30 num transporte público lotado, sinto falta do trem e até do desconforto que era o Japeri. Pesquisa turismo em favelas, então, mesmo com as atividades paradas, a pesquisa continua e minha coordenadora está fazendo encontros online, o que tá sendo ótimo, é muito bom fazer vídeo chamada e ver e conversar com as pessoas, a sensação de clausura passa. Aqui tá rolando um movimento que abraça o +Nós, que é o Movimento Caxias, no qual uma juventude muito cheia de luz tá dando a resposta pra população, que deveria ser papel do Estado, mas ele só aparece nos nossos territórios com violência ou as ausências enormes. O Movimento Caxias está doando kit de higiene e cestas básicas, a solidariedade ativa que é tão presente nos diálogos do curso Pandemia e periferia. O curso tá sendo enriquecedor. Confesso que estou um pouco cansada de tanto trabalho remoto e videoaulas. E retomando a esse assunto, alguns deles não conseguem acompanhar o ritmo das aulas e teve uma evasão enorme... Alguns não têm internet, o que dificulta, e acredito que o Enem<sup>41</sup> é inviável nesse contexto. Me assusta pensar que como indivíduos... alguns não conseguirão sair dessa turbulência melhores, e eu sei que não existe um normal após essas catástrofes, cada vida importa e muitas famílias vão sair da pandemia dilaceradas. É estranho perceber como o consumo ainda é prioridade e existe fila pra entrar em shopping, enquanto tem gente morrendo, não temos leitos. Alguma coisa muito errada aconteceu no nosso processo de evolução. Tá sendo uma montanha russa emocional e a saúde mental é algo que vai virar prioridade, acho que num mundo pós Covid. Em síntese, nunca pensei viver isso e ainda ter que produzir, faço uma especialização e tenho que entregar uma monografia no final do ano, espero ter forças e psicológico para entregar algo bom. Espero que possamos sair dessa, melhores.

NA

## 21. A Pandemia em minha alma

Incrível como descobrimos novos sentimentos em situações diferentes que vivemos. Sou professora na rede pública, litoral paulista, e quando nos vimos em home office, veio um turbilhão de coisas à mente, e agora, como será? Meu companheiro, também docente e de licença médica e pessoa de risco, meus pais com mais de 80 anos, tenho que provê-los. Um filho na dependência química, que pode contaminar a família. Duas casas para coordenar e o sindicato, parece que quando as coisas estão na normalidade não sentimos, mas agora parece tanta coisa... Como sou coordenadora no sindicato, temos os professores sem aula e sem renda. Precisamos fazer campanha solidária. Agora, somente nós dois em casa, 24 horas. Coisa inédita, pois trabalho três períodos, por estar em duas redes. A princípio, primeira semana, televisão, e após, começamos a organizar nossa rotina. Tudo começou a se encaixar e vem o governo, nos enche de coisas. Atividades, alunos, reuniões online, cursos. Pensei que fosse entrar em parafuso. Pessoas morrendo ao meu lado. Parentes infectados. Vamos continuar porque nada

---

<sup>41</sup> ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

parou e sim se modificou. Recebi uma postagem da EMANCIPA. Vou fazer, vou entender e estudar tudo que nos cerca antes, durante e após este processo. Difícil falar sobre o que está sendo este confinamento para mim. Mas estou descobrindo muitas coisas. Como ser mulher e enfrentar o machismo cultural, ser mais tolerante, me organizar e viver sempre da melhor forma. Não sei se ajudei, mas acho que esse relato acaba sendo mais para o mundo que para vocês. Obrigada pela oportunidade.

PN

## 22. “Carta da Pandemia”

Em um dia do mês de março de 2020 surge uma certa moléstia que, segundo estudiosos, surgiu na China. É designada como Covid-19, cientificamente, e como corona vírus para grande parte dos sujeitos populares. Surgem os EPIs<sup>42</sup> (máscara, álcool gel, sabão), mas se faz perceptível que num país subdesenvolvido e dominado pela elite, as pessoas que sofreram são os populares e periféricos. Como professora há 20 anos, entrei em parafuso, vendo colegas da saúde e da educação partindo para outro plano. Uma pandemia excludente que pressiona ainda mais através do panorama político desorientado, diga-se de passagem, o governo presidencial que mais nomeou e demitiu ministros. Como docentes que exercem reflexão e criticidade, coordenadas pelas ideias de Paulo Freire e Marx, continuamos vendo a força do capital e do assistencialismo através de valores irrisórios que aglomeram as filas nas cidades, outros setores foram devastados, os feirantes, as mães solteiras, os ambulantes da minha cidade, os negros, os idosos, os homossexuais, sujeitos da minha amada EJA – Educação de Jovens e Adultos. Muito difícil, no entanto, nunca mais seremos os mesmos depois desse período, mas percebo que as periferias são mais solidárias do que as elites, que ajudam num percentual de apenas 31%. Isso nos faz refletir sobre o capitalismo e política governamental que já se estrutura para as próximas eleições. O “ouro de tolo”, como dizia Raul Seixas, até quando o bem material será superior à vida do sujeito? Como retrocedemos a décadas passadas diante de várias conquistas e direitos estabelecidos? Minha carta vai para os educadores que semeiam a criticidade a cada sujeito, a cada educando, a cada comunidade. Escolhas como comprar roupas, joias, maquiagem? Não podemos nem sair, para quê consumir? Espero que essa carta chegue e amplie vivências humanas e tenha um efeito estufa de reflexão sobre nós e o nosso papel enquanto seres coletivos. Democracia deve reinar, já fomos negativados há muito tempo, principalmente nós, os negros, os assalariados, os desempregados, os periféricos, os LGBTQ+<sup>43</sup>, não iremos sucumbir, Elza Soares nos chama pra luta com essa canção, debates coletivos, lives, cursos que abordem essas temáticas nunca foram tão bem vindos como nesse momento. Então, vamos viver um momento de voz tecnológica e

<sup>42</sup> EPI – Equipamentos de Proteção Individual;

<sup>43</sup> LGBTQ+ é um acrônimo para lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e queer, com um sinal "+" para reconhecer as orientações.

aconchegos nos teclados, porém, respeitando e colaborando com quem está do nosso lado. Principalmente aqueles que tiveram e continuam tendo seus direitos negados.

## YPF

Como pesquisadora, leitora e praticante da escrita de cartas, necessito partilhar um sentimento que, por vezes, beira o incômodo: a comum associação das cartas, frequentemente, de forma generalizante, às escritas românticas, romantizantes e romantizadas. Esse conjunto de 22 cartas nos mostra o quanto a escrita epistolar pode ser poética e, ao mesmo tempo, política, amorosa sem ser ingênua, social sem deixar de ser singular, com dados objetivos e mensuráveis mergulhados nos entremeios das subjetividades de suas autoras. As cartas de amor romântico, escritas por todas nós em algum momento de nossas vidas, não são ridículas, ou só são consideradas ridículas por aqueles que nunca as escreveram, como Pessoa, por seu heterônimo Álvaro de Campos um dia escreveu. Não se trata de negar as cartas de amor, a sua importância, todo seu romantismo, seu encanto e o seu valor histórico, inclusive para a epistolografia, mas de reconhecer as inúmeras variedades, formatos e finalidades das missivas, sejam elas formais ou informais.

Sob a lente freiriana, as cartas das professoras revelam a consciência crítica de quem lê e escreve as palavras e o mundo para denunciar as estruturas de poder, o contexto de ingerenciamento da pandemia e a interseccionalidade dos marcadores sociais da diferença em um exercício de práxis (ação e reflexão sobre o mundo para transformá-lo) como forma de resistência e militância educacional. Neste contexto, a carta deixa de ser apenas um meio de comunicação ou um gênero literário para se tornar um suporte de expressão da resistência, da subjetividade, de testemunho e do afeto político, nesse sentido é que as tenho nomeado de “cartas-testemunho”.

No dicionário Michaelis (2015), testemunho pode ter diferentes sentidos a depender do contexto: refere-se ao ato de testemunhar, declarar o que viu ou o que se sabe, também pode indicar uma declaração em juízo para fins de depoimento jurídico, uma prova, sinal ou indício de algo, narrativas de fatos ou pode ter seu significado no campo da fé e da geologia. O testemunho aqui empregado é o da narração dos fatos a partir do que se viu e do que se sabe, ou seja, dos fatos a partir da própria experiência que é mobilizada pela/na/para a narrativa. Ao procurar pela palavra cartas-testemunho, em uma breve busca pela internet, e não a encontrar, lembrei-me que este era um termo muito usado pela Professora Isabela Camini durante o curso “Cartas Pedagógicas como prática de ensino e pesquisa”, ministrado por ela, do qual participei durante o ano de 2023, ao se remeter às cartas-sínteses que escrevíamos ao final de cada aula e

também às correspondências que ela trocou com os “sem terrinha”. Fui então buscar uma conversa nossa, via mensagem de texto por celular, na qual eu trazia o termo para pensar junto com ela em escritas futuras, dado o sentido comum dessa palavra composta que usávamos/usamos. Transcrevo aqui esse contato, por entender que uma tese se faz, ou esta tese se faz, no diálogo com muitos outros, no que chamo de conversa-escuta:



*Professora Isabela, bom dia, desculpe te mandar mensagem logo cedo, mas é que depois que a gente entra na escola, não consegue fazer outra coisa que não seja relacionado à escola e às crianças. Em primeiro lugar, dizer da alegria e poder de compor esse encontro de ontem, dizer que é sempre muito bom te ouvir e que para além do conteúdo, sempre humano e urgente, das suas palavras, o que me encanta também é a forma, sua forma e conteúdo são muito coerentes e são muito belos, eu gosto de ouvir a sua voz, de ouvir o seu sotaque, de ouvir as palavras que a senhora escolhe, porque são palavras encharcadas de vida, de experiência e de sabedoria. Quando a senhora relatou da experiência de troca de cartas com as crianças, lembrei do meu movimento atual da tese, que inclui e procura ouvir, escutar as vozes das crianças através da escrita de cartas, então, eu tenho trabalhado com cartas escritas por professoras no entrecruzamento de vozes nas cartas escritas pelas crianças, contando como foi enfrentar a pandemia na periferia, do território que eles habitam e que é o território que minha escola está inserida. E aí encontrei uma ressonância grande... vou gravar um áudio para não ficar longo, porque já está.*

*Primeiro, a senhora relata que seu livro estava na escola do MST e as crianças tiveram contato com ele e leram aquilo que a senhora escreveu e que não foi escrito para o público infantil, eu tenho pensado sobre isso, sobre esses textos artificializados que muitas vezes subestimam a capacidade reflexiva e crítica da criança, então, na minha tese, eu disponho para as crianças cartas que as professoras escreveram de diferentes lugares do Brasil, contando como foram os seus enfrentamentos da pandemia, ou seja, as cartas não foram escritas para as crianças, as cartas foram escritas para um curso que nós fazíamos na época, durante a pandemia, um curso online onde as professoras foram convidadas a narrar a pandemia através das casas. Então, a primeira ressonância é essa: a leitura de um texto que não foi escrito para crianças, um “texto de adulto”, [...] oferecer à criança o texto que está num contexto, que está no contexto social e não um texto “produzido” para público infantil [...] Outra coisa que eu já tenho pensado há um tempo e ainda não tinha entrado em contato com a senhora, mas já tinha dito isso, inclusive no meu grupo de pesquisa, é que na minha tese uso o termo “cartas-testemunho” e quando eu uso carta-testemunho dessa forma (que eu não li escrito em nenhum lugar), acho que tem muito da influência dos nossos encontros, porque testemunho é uma palavra que a professora Isabela usa muito em seu livro, também encontro a palavra testemunho várias vezes, acho que a gente poderia pensar numa escrita, uma escrita sobre esse tipo específico de carta [...] as cartas geralmente trazem uma relação com uma escrita romântica, com troca de afetos, com juras de amor, e as cartas que têm me interessado mais são essas cartas que testemunham a vida, essas cartas que anunciam inéditos viáveis, que testemunham e que denunciam a realidade social [...] acho que é uma faceta assim da carta que precisa também ser dialogada para que as cartas não fiquem sendo associadas, muito rasamente, a algo de romântico.*

*Bom dia, Juliana querida. Nossa, que alegria ouvir os teus comentários! Eu levantei bastante cedo hoje, eu estou finalizando várias tarefas, mas também aqui fiz um chimarrão, estou sentada no sol, tomando um banho de sol, tomando um chimarrão e curtindo ainda assim todo o ambiente, o encontro com vocês de ontem à noite, o reencontro que me trouxe muita alegria, muita esperança, na verdade, assim, da gente enxergar tantas possibilidades que nós temos pela frente, teríamos que ter vida longa para poder realizar tudo aquilo que eu enxergo que a gente poderia fazer coletivamente, em grupos menores, em duplas... não pode imaginar quantas ideias, quantas inspirações têm me surgido! Ouvir a tua voz tão calma, me pareceu que tu estavas aqui conversando comigo e não sei se tu toma chimarrão, mas me deu a impressão que eu tinha que te alcançar uma cuia de chimarrão [...] sobre esse trabalho com a infância, tu sabe que foi uma surpresa tão grande, porque as crianças dessa escola, elas tomaram naquele livro que é exatamente como tu diz: “para adultos” [...] Porque eu acho que tu e eu temos, sim, várias questões que podemos aprimorar e trocar e crescer com isso, porque se a gente começa um trabalho com a infância, sobre cartas, você pode imaginar o que será quando eles chegarem no nono ano ou no nível médio? Então, a gente vai conversando sobre isso, e... muito interessante a tua reflexão de que de fato as crianças não devem só ler o que é uma literatura infantil, mas elas têm condições de ler outras literaturas e aqui está o exemplo de que eles têm esta capacidade [...] vou estar num evento do MST, num encontro nacional do MST, de Pedagogia, lá em Porto Seguro, em janeiro, estou segurando nas mãos os dois livros que eu vou levar e distribuir lá, e além do outro livro que é: “Cartas pedagógicas: testemunhos de uma vida”, que também abre um leque ali, como você falava, um grande leque para a gente pensar, “cartas testemunhos”, e me lembra Francisco Julião, que escreve aquela carta-testamento para a sua filha Isabela, “até quarta, Isabela”, é um testamento que ele faz para sua filha, que também tem a ver com testemunho [...]. Um grande abraço e, seguimos.*

Recuperar essa conversa no período de férias escolares, enquanto eu lia o livro recém lançado pela Professora Isabela, foi importante para retomar como fui construindo o que pensava ser uma carta-testemunho, a qual hoje relaciono com a natureza das cartas trazidas para a pesquisa. Uma escrita epistolar que parte do vivido e tem esse compromisso ético-político das professoras e das crianças com a veracidade ao narrar não uma verdade única, mas suas verdades sentidas na carne, escritas que denunciam as injustiças e desigualdades, sem deixar de esperar futuros, uma escrita autoral que encarna a voz-palavra de quem nem sabe se será ouvida-lida, mas fala, diz a sua palavra, não silencia, não cala. Crianças e mulheres são silenciadas desde sempre, ainda hoje e todos os dias. Escutá-las é um modo de confrontar a história em seu caráter machista e etarista, na qual mulheres e crianças nada têm a dizer que mereça importância. E enquanto escrevo, penso que uma outra característica da escrita de uma carta-testemunho é que a sua autoria deva emergir sempre de grupos e/ou de pessoas subalternizadas, ou serem escritas por pessoas que se solidarizem a essas.

Como pudemos ler e seguiremos discutindo, tomo o exemplo do relato da professora Adélia, escrito no epicentro da crise sanitária e política de 2020, transcende a mera crônica cotidiana para se tornar um objeto de análise pedagógica e social. Sob a lente de Paulo Freire, o texto revela uma consciência crítica que não apenas lê as palavras, mas decifra as estruturas de poder que moldam o Brasil. A carta é um exercício de práxis — ação e reflexão sobre o mundo para transformá-lo, situando-se no tenso equilíbrio entre a consciência do privilégio e a urgência da militância.

Uma forte dimensão freiriana presente no texto é a denúncia. A autora inicia desvelando o que Mbembe (2018) denomina necropolítica: a capacidade do Estado e das classes dominantes de definir quais corpos são protegidos e quais são sacrificáveis.

Contudo, a carta de Adélia não se encerra no lamento; ela caminha para a dimensão do anúncio. Para Freire (2021b), o anúncio é a busca pelo inédito viável: a solução que pode ainda não existir plenamente, mas que se vislumbra na luta coletiva e nas microações de cada pessoa que se coloca ativa diante da luta.

A carta de Adélia e todas as cartas das professoras são fragmentos de resistência que confirmam a atualidade de Paulo Freire. A carta não é apenas um relato pessoal; é um manifesto de esperança equilibrada — aquela que, segundo Freire, não é espera passiva, de esperar pela pura espera, mas "esperançar" como verbo de ação. Nas cartas, essa esperança aparece de muitas formas, principalmente, no compromisso com a educação popular, na solidariedade, na valorização do afeto e na crença de que a crise pode gerar um aprendizado humanizador: "Espero que possamos sair dessa melhores."; "A saúde mental é algo que vai virar prioridade, acho que num mundo pós covid."; "[...] sinto muita falta do encontro, do olhar nos olhos dos meus alunos, no dividir histórias, do barulho da escola [...]"; "[...] é ótimo ter uma rede de apoio, pois tem dias que é insuportável o noticiário e saber que mesmo com todo caos ainda sou privilegiada"; "Olá! Sou A, professora aposentada na Rede Estadual Paulista e professora voluntária em cursinho popular, desde 1998. [...] É isso, estudando, estudando! Obrigada, Rede Emancipa #Bolsonaro #Cursinhos Populares Antifascista! #VidasNegrasImportam".

A análise das 22 cartas que integram esta pesquisa revela um mosaico profundo das desigualdades brasileiras escancaradas pela pandemia de Covid-19, em 2020. Os marcadores sociais da diferença deixam de ser conceitos teóricos e se tornam evidências de uma realidade onde o "direito ao isolamento" é um privilégio de classe. As cartas escritas pelas crianças vão nessa mesma direção, quando relatam sobre a tia que não parou de trabalhar como empregada doméstica na casa da médica, que não tinham equipamentos e internet que fossem adequados para acompanharem as atividades online, da mãe que era a responsável por colocar comida na

mesa da família, do despejo e fechamento do pequeno “varejão”, fonte de sustento, ou mesmo da exposição aos riscos ao brincar de soltar pipa na laje. Quem já morou na periferia sabe dos perigos de brincar numa laje, em Perus, quando criança, minha mãe morria de medo de deixar a gente brincar sozinho lá, de que nos aproximássemos da mureta e caíssemos daquela altura toda; as casas periféricas estão sempre “em construção”, com seus vergalhões expostos a “esperar” a concretagem da próxima etapa, permitindo a emenda ou continuidade da obra quase sempre inacabada.

As cartas se convertem em um testemunho coletivo que desmascara uma sociedade desigual, mostram que, embora o vírus fosse biologicamente o mesmo para todos, o impacto social foi brutalmente diferenciado pelos marcadores de classe (quem pode cumprir o “isolamento social” e quem foi forçado à exposição), raça (as cartas explicitam que a cor da pele pode determinar a situação de vulnerabilidade), gênero (como o gênero estrutura a exaustão física e mental das mulheres), território (onde o sujeito mora determina sua exposição e as suas chances de sobrevivência), geração (necessidades de diferentes grupos geracionais, como crianças, idosos e deficientes) transformando a crise sanitária em um agravador de injustiças históricas e interseccionais.

Além de se caracterizar como testemunho coletivo, ao escrevê-las, as professoras e as crianças fazem um exercício de reconhecimento de seus lugares sociais, tanto aqueles que se consideram vulneráveis, como aqueles que reconhecem o seu privilégio, mesmo que pequeno: “sou privilegiada por ter comida, casa, suporte e estarmos seguros”, reflete Nanci; para Mônica, “Foi muito difícil, nessa altura, ficar desempregada e pior, sem receber os respectivos direito”; “Nós tivemos que ir embora da nossa casa em Monte Mor porque a gente tinha um varejão e teve que fechar, a gente perdeu um monte de coisa e fomos embora morar com a minha avó.” - lembra Felipe.

Schwarcz (2019) sublinha que os marcadores sociais não são só descritivos, mas prescritivos, por ditar o lugar social que os corpos devem ocupar e que, em nosso país, o uso de tais marcadores contribui para naturalizar o fato de que uma parte da população possui privilégios enquanto a outra está exposta ao risco e à insegurança.

A leitura das cartas demarca a interseccionalidade e as sobreposições dessas categorias: gênero, raça, classe, território e geração Segundo Akotirene (2019, p. 19), esta perspectiva visa “desvendar as sobreposições de discriminações sofridas por mulheres negras, em que o racismo e o sexismo não podem ser analisados separadamente”, como, por exemplo, quando a menina S. fala que teve que dormir na tia, que era empregada doméstica na casa de uma médica. Tia e sobrinha são negras, pobres e moradoras da periferia, seus corpos estão hierarquicamente

localizados e marcados pelo território onde vivem, pela cor de sua pele, pelo subemprego. O mesmo pode ser observado na carta da professora Adélia, que denuncia as estruturas opressoras ao desvelar a "hierarquia do cuidado", onde sua posição de considerável privilégio lhe permite o isolamento, enquanto sua irmã, no papel de babá, é empurrada para o risco, risco esse estendido, naturalmente, às crianças desse convívio. O trabalho doméstico no Brasil é, historicamente, o lugar destinado a corpos negros, mantendo essas mulheres "sob o domínio da necropolítica".

Para Mbembe (2018), a necropolítica é o poder de ditar quem pode viver e quem deve morrer com base em critérios de raça e classe; essa política da morte é uma denúncia quase unânime nas cartas escritas pelas professoras. Relacionar a leitura freiriana desta carta ao conceito de necropolítica, permite compreender como a desigualdade social no Brasil de 2020 não foi um acidente, mas uma forma de exercício de poder sobre os mais pobres.

As professoras, conscientes de suas classes, vulnerabilidades e privilégios, fazem uso da palavra para registrarem a leitura crítica da realidade em seu contexto político, reafirmando suas posições militantes e denunciando as intervenções agravantes dos efeitos da pandemia por parte do governo, o que é representado por termos como: "Genocida" / "#BolsonaroGenocida"; "Dementador-mor"; "Necropolítica"; "Desgoverno" / "Descaso"; "Barbárie"; "Negacionismo". O uso dessas palavras na escrita epistolar retira o governo de uma posição abstrata e o coloca como um dos principais responsáveis pelo sofrimento e risco dos sujeitos periféricos. Uma denúncia direta à gestão política, o que Freire chamaria de negação da vida e Mbembe classificaria como o Estado exercendo o direito de expor sua população ao "perigo de morte".

Enquanto a Necropolítica descreve o mecanismo de destruição de corpos considerados descartáveis, a pedagogia freiriana, desvelada nas cartas, promove que esses mesmos corpos, e outros na relação com eles, se reconheçam como sujeitos de direitos e rebeldes contra essa sentença de morte, porque “não é na resignação, mas na rebeldia em face às injustiças que nos afirmamos” (Freire, 2022c, p. 75). Ainda para o autor,

Uma das questões centrais com que temos que lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é o ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio da sua superação, no fundo, o nosso sonho (Freire, 2022c, p. 76).

A acentuação das desigualdades sociais e pobreza, a precarização e invisibilidade do trabalho docente e o contexto do agravamento da pandemia pelas ações (des)governamentais encontradas nas cartas, caracterizam as situações-limite que deflagram a “justa ira” e exigem

uma postura de rebeldia e a busca por um mundo mais gentificado, o que pode favorecer a construção, ou a produção dos inéditos viáveis, predisposição humana da busca por “Ser Mais”, negando o fatalismo (embora sejamos condicionados) e anunciando possibilidades de transformação, uma utopia propositiva que nega a superação ingênua e sem crítica.

São diversos os fragmentos que, entre as cartas, anunciam atos-limite, isto é, atos que representam a “superação e à negação do dado, em lugar de implicarem na sua aceitação dócil e passiva” (Freire, 2021a, p. 205) e a esperança preme de inéditos viáveis, segundo o autor, seria uma contradição se: “inacabado e inconsciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança” (Freire, 2021a, p. 70). Sermos criticamente esperançosos e anunciar inéditos viáveis é indispensável à nossa experiência histórica como seres humanos inacabados em permanente processo de busca.

O próprio gesto de escrever cartas é um ato-limite, ação concreta de resistência e reinvenção que elas realizaram para não sucumbirem à paralisia imposta pela pandemia. Em um contexto de "morte simbólica" e silenciamento docente, a escrita surge como uma negação da passividade. Enquanto a situação-limite era o isolamento, o descaso de um governo da morte e o abismo digital da/na educação remota, especialmente das crianças periféricas, os atos-limite podem ser encarnados no ato de dizer a sua palavra, dar aulas como voluntária em um cursinho popular, as redes de solidariedade auto-organizadas, estudar, ler, nas campanhas de doações de alimentos e máscaras, na negação por realizar atividades da EaD na universidade e respeitar a decisão dos estudantes, encarar a “batalha do Classroom” e de outras ferramentas digitais, mesmo com dificuldades ou até mesmo indo soltar pipa na laje e montando uma bateria com restos de construção para brincar quando não era possível ir para as ruas, mudar de estado (de Recife para São Paulo), mudar de cidade (de Guará para Campinas), buscar abrigo na casa da avó diante da situação de despejo, “treinar” a leitura usando as letrinhas de EVA para superar a dificuldade da alfabetização, desistir das aulas online ao perceber que “não aprendia nada”, tomar a vacina mesmo diante de tanta insegurança e desinformação e usar a tão desconfortável máscara para não se contaminar, proteger a si e aos outros.

No miúdo é que a “justa ira”, que a “indignação”, que a consciência das “situações-limite” nos leva aos “atos-limite”, ponte dos “inéditos viáveis”, aquilo que pode parecer uma insignificância se converte em afirmação do que nos constitui enquanto gente, nas nossas singularidades.

Nessas cartas-testemunho, enredada pela intriga da trama narrativa apresentada pelas mulheres professoras, no encontro com cada uma, em nossa conversa-escuta dada pela leitura

e escrita na varanda, sobre a cama, na mesa, entre dezenas de livros e goles de café, é que fui me fazendo outra de mim, um si mesmo como/com outras. Nesse sentido, a escrita-leitura das cartas é um encontro de alteridades que promove a reflexão narrativa em uma hermenêutica do si duplamente experienciada: por quem narra (e nesse caso, escreve as cartas) sua experiência pandêmica e por quem lê, favorecendo a elaboração de uma identidade narrativa que se dá na relação com a trama. *O que sou* eu ao longo da vida naquilo que me constitui (mesmidade)? *Quem sou* eu na relação com essas mulheres e com essas crianças e envolvida por/nessa configuração da intriga/trama (ipseidade)?

As denúncias e anúncios presentes nas narrativas das professoras e das crianças faz emergir o desejo de um mundo belo e justo, menos desigual, “gentificado”, lembrando o que Ricoeur nomeia de visada ética: “vida boa, com e para outrem em instituições justas” (Ricoeur, 2014, p. 186), instituição, no contexto desta pesquisa, especialmente representada pela escola, pelos núcleos familiares, pelos governos, pelas universidades, cursinhos populares, associações de bairro, espaços comuns citados nas cartas.

Se constituímos a nossa identidade narrativa, sempre em processo, portanto, inacabada, entre o idem e o ipse na relação alteritária, minha voz passa a ser nossas vozes, suas dores, nossa dor, suas denúncias, nossas responsabilidades, seus desejos de justiça, nossa pequena ética. Eu-outra-si-nós-outras.

Carta-*postfácio*:  
Aos que chegaram ao  
fim da leitura dessa  
pesquisa de formação  
narrativa  
(alter)biográfica

ensinar exige  
**QUERER  
BEM  
AOS  
EDUCANDOS**

10 Junho de 2024

Bom, como foi a minha  
No começo foi a minha  
ensinar, eu ficava a minha  
brincadeira, eu ficava a minha  
sua, eu não estava a gostar  
a mexer com o computador  
muito tempo a minha mãe  
em casa e minha mãe  
outros meses, é porque eu  
sobre a prática da educação  
conselho a prática da educação  
à mão e não de máquina  
me. E quando eu vou  
então, isto é, eu vou  
Um beijo!

MARIA LUIZA  
MASCARA DO GEL, ROFF, ESCOLA  
E O GOSTO DA ESCOLA  
MINHA MÃE DA ESCOLA



11/12/2023  
PARA CADA UM DE VÓS  
MODO EM CADA DIA PARA  
FAZER UMA 3 AVULSA PARA  
PODIÁ PARA SAIR DA ESCOLA  
COM ELA E TAMBÉM FAZ  
MÉDIA DE 2000

E que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, como professor, não me acho tomado por este outro ser, o de que preciso estar aberto ao gosto de quem ensina, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura para querer bem não significa, na verdade, que, porque quero bem, me obrigo a querer bem a todos os alunos de uma turma igual. Significa, de fato, que a afetividade não é uma coisa que não tenho medo de expressar. Significa, também, que não tenho medo de expressar a minha abertura ao querer bem a meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na prática, a abertura ao querer bem a todos os alunos de uma turma não é uma prática específica do ser humano. Na verdade, a abertura ao querer bem a todos os alunos de uma turma não é uma prática específica do ser humano. Na verdade, a abertura ao querer bem a todos os alunos de uma turma não é uma prática específica do ser humano.



**CARTA-POSFÁCIO: AOS QUE CHEGARAM AO FIM DA  
LEITURA DESSA PESQUISA VIDA-FORMAÇÃO NARRATIVA  
(ALTER)BIOGRÁFICA**

Dezembro de 2025, quase 2026.

Não pode haver ausência de boca nas palavras:  
nenhuma fique desamparada do ser que a revelou.  
(Barros, 2010)

*Quando eu morder  
a palavra,  
por favor,  
não me apressem,  
quero mascar,  
rasgar entre os dentes,  
a pele, os ossos, o tutano  
do verbo,  
para assim versejar  
o âmago das coisas.  
(Evaristo, 2008)*

*Eu creio no poder das palavras, na força das palavras,  
creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que  
as palavras fazem coisas conosco. As palavras  
determinam nosso pensamento porque não pensamos  
com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a  
partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a  
partir de nossas palavras (Larrosa, 2002).*

É preciso voltar aos passos dados, ver outra vez o que já foi visto, como nos ensina Saramago (1997), e como escreveu Korczak (1986), só registramos algumas experiências — aquelas que levam mais tempo na memória. E para falar do que pretendo, é preciso recuperar alguns fragmentos “catados do chão”, como pedrinhas ou pedacinhos de pão, que ajudam a refazer os caminhos trilhados.

“A escrita docente narrativa (auto)biográfica como um percurso (per)formativo” é o título do capítulo que escrevi para o livro que ajudei a organizar em 2023, “Diálogos entrecruzados - modos de narrar e pesquisa-vida-formação”, fruto de um compromisso coletivo diante das atividades comemorativas de uma década do NEPEN/UFSCar e coordenado pela Prof. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Aygadoux, escrita que nos convidou a dialogar com os referenciais da abordagem biográfico-narrativa na relação com nossas ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão de processos educativos. Na ocasião, a escrita da tese já estava em curso e parte dos escritos entrou na composição do capítulo, que acredito ser pertinente retomar aqui, por representar parte dos adensamentos teorico-metodológicos do/no percurso do

doutoramento. Percurso que vai se revelando como *pesquisavidaformação*<sup>44</sup> e compondo a “artesanaria” de um texto-tese que “chama” a *vidaformação* para dentro da pesquisa e vice-versa.

Retorno a essa publicação com o objetivo de relacioná-la ao meu percurso (per)formativo na relação com os estudos e produções do/no campo das narrativas e do biográfico, das histórias de vida e da formação neste momento de quase finalização da tese, porque uma tese não se faz só com a pesquisa delimitada dentro de um tempo de realização pré-estabelecido, no caso do doutorado, os quatro anos e, no meu caso, cinco, devido às prorrogações.

Uma tese na abordagem narrativa (auto)biográfica e que se constitui como *pesquisiformação*, não se sustenta apenas na materialidade das fontes e sua interpretação, na relação orientadora-orientanda e na leitura das referências que vão compor a escrita. A tese, nessa perspectiva, também se faz das escritas já elaboradas, publicadas ou não, das pessoas que vamos nos aproximando e conhecendo, das amizades e parcerias de longa e curta data, das notas tomadas nos cadernos de rascunhos, de lampejos que podem surgir em um sonho, em uma conversa informal, na mensagem trocada no WhatsApp, nos devaneios que surgem do nada e que gravamos e enviamos para nós mesmas, com a intenção de retomar em algum momento, das fotografias que porventura registramos sem a finalidade de uso, dos poemas escritos em dias mais reflexivos, das vozes que escutamos e que ficam a ecoar dentro de nós, dos livros que lemos há muito tempo e dos livros que não conseguimos terminar. Uma tese assim se converte em um texto que desnuda os movimentos constitutivos da pesquisa e da pesquisadora em processo de construção de conhecimento e permanente formação, formação entendida como existencial e não apenas acadêmica. Narrar e metanarrar o vivido na/da/com a pesquisa é potencialmente (per)formativo, uma *pesquisiformação* “[...] no processo de compreensão dos sentidos formativos, plasmados em cada história narrada, não acontece apenas para quem academicamente pesquisa. Acontece, também, para quem, reflexivamente, narra” (Motta; Bragança, 2019, p. 1044). E para quem academicamente *pesquisanarra*.

Durante o mestrado, em 2018, começo a sistematizar por escrito a resignificação da palavra “formação”, palavra usada indiscriminadamente no campo pedagógico, ora sem elaboração de sentido e de forma generalizante, ora atrelada a conceitos pré-determinantes. Um primeiro movimento de problematização na tentativa de esboçar uma palavra-ideia, a “(per)formação”, bem longe do esboço de um conceito, mas de explorar os sentidos das palavras que usamos, porque elas também são feitas do que somos, do mesmo modo que somos feitas

---

<sup>44</sup> *Pesquisavidaformação* grafado junto para evidenciar a indissociabilidade de um tipo de pesquisa que tem como centralidade as experiências docentes na relação com suas histórias de vida e formação.

por elas. Larrosa (2014, p. 43) ao explorar os sentidos da palavra “experiência” observa que o leitor acadêmico, o investigador está sempre apressado, querendo chegar muito rápido a uma ideia/conceito e adverte que é necessário resistir às determinações porque pensar as palavras e seus sentidos requer que os processos de elaboração sejam mais lentos, menos superficiais, menos tranquilos e mais intensos, já que os conceitos “dizem o que dizem, mas as palavras, dizem o que dizem e, além disso, mais outra coisa”. Iniciei uma exploração dos termos: performance e performativo, que aparecem frequentemente relacionados ao universo artístico, e encontrei sentidos interessantes que poderiam dialogar com o campo pedagógico, observados no excerto da dissertação, defendida em 2020, e que trago na íntegra:

[...] duas definições que pareciam representar, em partes, o que eu estava querendo dizer ao usar o (per) antes de formação. Segundo a artista sérvia Marina Abramovic, em entrevista à SP-Arte (2015), “performance é uma construção física e mental que o artista executa num determinado tempo e espaço, na frente de uma audiência. É um diálogo de energia, em que plateia e artista constroem juntos a obra”. Ao consultar um dicionário, encontramos algumas definições, entre elas, [Teatro] Espetáculo teatral em que o ator exerce sua liberdade e age por conta própria, fazendo interpretações ou representando algo de sua autoria. Na primeira definição, a ideia de construção coletiva e na segunda, o conceito de autoria. O que para mim, parecia bastar para justificar a escolha “intuitiva” pela brincadeira com a palavra formação. A escolha “intuitiva” talvez não fosse o que parecia ser. Às vésperas de um processo de escrita mais elaborado do texto para qualificação, recorri a um caderninho de rascunhos que mantenho desde março de 2016. Leio todas as páginas, cerca de oitenta, rascunhadas nas frentes e versos com anotações que fiz como aluna especial, aluna ouvinte, como participante em cursos, algumas reflexões sobre filmes, muitas falas de professores anotadas ao pé das páginas, palavras desconhecidas para pesquisar o significado, sugestões de leitura, pequenos fichamentos e alguns copie-cole de trechos significativos das leituras realizadas, na tentativa de encontrar registros potentes que dialogasse com o texto maior. Os trechos iluminados à marca-texto, ora verde, ora cor-de-rosa, destacavam-destacam fragmentos e anotações importantes onde descubro que o apreço pela palavra performativo já existia antes mesmo de compor o meu título<sup>45</sup>. Na parte inferior da folha, precedido por asterisco, encontro o seguinte registro: \*Passeggi...O processo de autoria nos memoriais é um ato performativo, no qual dizer é ser. Decerto que a escolha não era intuitiva (Vieira, 2020, p. 22-23).

O que lemos, o que ouvimos e falamos vai se amalgamando e, num dado momento ganha sentido na relação com as nossas experiências, com as nossas pesquisas. Nem sempre conseguimos localizar a origem de um pensamento que vai se convertendo em novas formas de pensar a palavra aberta a novos significados e sentidos. Passeggi (2021), ao evidenciar a força dos memoriais como atos performativos, se apoia em Austin<sup>46</sup>, filósofo da linguagem, e em sua teoria dos “atos da fala”, ao dizer que alguns enunciados são formados por verbos performativos, onde dizer é fazer. Minha anotação no caderno de rascunho foi equivocada, no

<sup>45</sup> Narrativas do cotidiano (per)formativo: a escrita de cartas como modo de dizer-ser.

<sup>46</sup> Austin desenvolveu a teoria dos atos da fala, descreveu os tipos de enunciados e entre eles, os de caráter performativo, onde dizer é fazer. Para o autor, a partir da linguagem, agimos sobre o mundo. Acesse: [https://youtu.be/ItFecPzV2wk?si=JAolW2ddf\\_RGkKBZg](https://youtu.be/ItFecPzV2wk?si=JAolW2ddf_RGkKBZg)

que registrei “dizer é ser” e não “dizer é fazer”. Contudo, costumo dizer que “fazemos o que fazemos porque somos o que somos” (Vieira, p. 101), assim, penso não estar de todo equivocada. Delory-Momberger (2012), também se refere ao caráter performativo dos relatos a partir das histórias de vida na relação entre narrativa e ação:

Enquanto operação constitutiva do relato, o enredamento tem, portanto, uma dimensão performativa. Ele age e produz ação, e a ação que produz se exerce sobre o texto enquanto forma, mas se exerce também sobre o agir humano a que se refere o texto. As duas dimensões de formatação textual e de configuração da ação são consubstanciais. O relato, então, não é somente o produto de um “ato de contar”, ele tem também o poder de produzir efeitos sobre aquilo que relata. É nesse “poder de agir” do relato que se baseiam, aliás, as propostas de formação que se valem das “histórias de vida” para dar início a processos de mudança e de desenvolvimento nos sujeitos (Delory-Momberger, 2012, p. 529, grifos da autora).

Ao destacar o caráter performativo da biografização e afirmar que o relato não é apenas um produto passivo de um "ato de contar", a autora, dialogando com Ricoeur, ressalta que a narrativa possui um poder de agir. Esse poder se manifesta na capacidade de o texto reconfigurar a experiência humana: quando o sujeito narra, ele não apenas descreve sua vida, ele a organiza, conferindo-lhe novos sentidos e, conseqüentemente, novas possibilidades de ação.

Foi durante o IX Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), em 2021, realizado no formato online, devido à pandemia, em minha sessão de diálogos, já nas palavras finais, que lembro de ter falado brevemente sobre pesquisar narrativa e (auto)biograficamente, afirmando aos presentes que a abordagem narrativa de pesquisa (auto)biográfica me constituía de tal modo, que não me vejo pesquisando a partir de uma outra abordagem e que talvez nem soubesse pesquisar de outra forma.

Me aprofundando um pouco mais nesta afirmação, penso que pesquisar a partir dessa abordagem é uma escolha. Uma escolha de quem compreende a pesquisa como movimento de co-formação entre os sujeitos participantes, uma pesquisa que é formação e que se dá ao longo de todo o processo e para além dele, por isso, uma *pesquisiformação*. É também uma escolha de quem compreende os sujeitos com toda a sua inteireza: complexidades, fragilidades, potencialidades, emoções, sentidos, subjetividades e reflexividade, sujeitos de experiências e relações, atores sociais, capazes de refletirem sobre as suas realidades e atuarem sobre/com elas, sujeitos de trans-form-ação. Assim, entendo que as concepções que tenho acerca de: pesquisa, formação e sujeito, fundamentam essa escolha por um modo-outro de pesquisar (Vieira, 2023, p. 110).

Pesquisar narrativamente e (auto)biograficamente tem se convertido como um modo de pensar, viver e formar narrativamente, a escrita de si e as histórias de vida se convertem em autoconhecimento, (auto)formação (Pineau, 2010), o que promove a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica (Freire, 1967), mobilizando ações de transformação de si que

se convertem no campo da ação, de intervenção no mundo. Um agir único porque é singular, mas mútuo e plural (Josso, 2004), porque o si se faz na relação com outros (Ricoeur, 2014), constituindo processos identitários e de autoria. Um processo (per)formativo? A constituição do sujeito biográfico (Passeggi, 2016)?

Viver-pesquisar-narrar-formar se entrelaçam e se tornam uma forma de existir no mundo, de reexistir, de reinventar, como afirmou Bragança em uma entrevista concedida em 2021, durante a pandemia de Covid-19.

Como *pesquisadoranarradora* (auto)biográfica que se forma, ou (per)forma no ato de *pesquisarnarrar*, tenho exercitado mais o pensar com a escrita, a escolha das palavras, das contrapalavras, as subversões da/na escrita, tenho mastigado mais as letras para sentir o gosto amargo ou doce e o sabor que se prolonga na boca quando digo e escrevo uma coisa ou outra. Ler-escutar-sentir-escrever as palavras, nossas e dos outros, é, assim, exercício de alteridade e autoria, de estranhamento e aproximação, de questionamento, criação, reflexão e metarreflexão narrativa.

Pesquisar sob essa perspectiva é tomar as palavras nos dentes para versejar o âmago das coisas, como visceralmente nos ensina Conceição Evaristo (2008). Manoel de Barros (2010), em sua intimidade carnal com as palavras, poeticamente diz que “não pode haver ausência de boca nas palavras: nenhuma fique desamparada do ser que a revelou” e, por fim, Larrosa (2002) criticamente destaca a relação íntima entre o sujeito da experiência e as palavras: “as palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos, são mais do que simplesmente palavras” e afirma que fazemos coisas com elas e elas fazem coisas conosco.

Retomo historicamente os marcos temporais da pesquisa (auto)biográfica nos cenários, internacional e nacional nesta carta por dois motivos: primeiro, para situar as leitoras e leitores que não são do campo, mas que se interessaram pela minha-nossa pesquisa; segundo, porque entendo a escrita da tese também como tempo-espço de formação pela leitura, escrita e reflexão, sendo oportunidade de sempre retomar e reafirmar os estudos que temos feito.

A ruptura com os paradigmas tecnicistas e comportamentais, consolidada no cenário internacional nos anos 1980, e no Brasil, um pouco mais adiante, na década de 1990, marcou uma transição fundamental nas ciências humanas e sociais. Se antes as pesquisas educacionais centravam-se na lógica da racionalidade técnica e objetiva, a academia deslocou o olhar para a centralidade dos sujeitos, que deixam de ser objetos de estudo para serem compreendidos como atores sociais e autores de suas próprias histórias, constituídos pela linguagem, pelas subjetividades e pelo meio. No plano internacional, o campo das histórias de vida e formação

de adultos encontra, em marcos como a obra de Nóvoa e Finger (1988), os pilares que fundamentaram e aprofundaram as investigações sobre o método (auto)biográfico.

No Brasil, essa semente encontrou um solo fértil para criar uma identidade coletiva com solidez institucional e foi se consolidando com a criação do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), em 2004, e com a fundação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph), em 2008, como nos traz a Profa. Maria Helena Menna Abrahão, em uma entrevista:

[...] Ninguém se conhecia, um aqui e outro acolá. Já naquele momento sabíamos que alguns pesquisadores trabalhavam com histórias de vida ou narrativas, eram aproximadamente doze grupos de pesquisa no Brasil. O primeiro CIPA foi muito interessante, pois estas pessoas foram convidadas por mim para escrever capítulos sobre suas pesquisas e nós primeiro fizemos um livro, e do livro aconteceu o CIPA. [...] Eu não poderia imaginar o que aconteceria depois, por todo este tempo. Nós não tínhamos como imaginar que haveria esse *boom*, esse crescimento do campo de pesquisa. Nós ocasionalmente nos líamos, mas nós não nos conhecíamos, não interagíamos. E isso aconteceu porque passamos a nos conhecer e conversar sobre nossas pesquisas. Era justamente essa a minha preocupação na época. A minha ideia era poder conversar entre si, interagir, pensar em pesquisas que pudessem ser realizadas conjuntamente. A partir daí, o movimento cresceu muito. Eu costumo dizer que nasceu forte (Abrahão, 2023).

A abordagem narrativa (auto)biográfica em educação, em suas múltiplas vertentes, sustentada por princípios epistemopolíticos, contesta a tradição positivista, da neutralidade e das verdades universais, comprovadas e aplicáveis para legitimar a palavra dos sujeitos e suas experiências vividas como fontes produtoras de conhecimento. Trata-se de um conhecimento que não é dado, mas que emerge da reflexividade, da escuta sensível, do diálogo e do reconhecimento da subjetividade e da incompletude humana.

Nesse contexto, a pesquisa (auto)biográfica em educação vai ganhando relevância e, embora a virada biográfica tenha marcos nas décadas de 80 e 90 do século XX, Paulo Freire, desde a década de 1960, em suas experiências de alfabetização de adultos e em sua primeira obra, “Educação como Prática da Liberdade”, publicado em 1967, o autor já antecipava práticas e teorias que tinham como centralidade os sujeitos, seus contextos e suas histórias de vida, com uma escrita essencialmente narrativa e biográfica:

“Amanhã”, disse certa vez um gari da Prefeitura de Brasília, ao discutir o conceito de cultura, “vou entrar no meu trabalho de cabeça para cima”. É que descobrira o valor de sua pessoa. Afirmava-se. “Sei agora que sou culto”, afirmou enfaticamente um idoso camponês. E ao se lhe perguntar por que se sabia, agora, culto, respondeu com a mesma ênfase: “Porque trabalho e trabalhando transformo o mundo” (Freire, 2022a, p. 145).

O trecho acima citado me remete às cartas das crianças, especialmente as de Giovanna,

Jakelline, Cícero e Felipe. Quando nos encontramos, seis meses depois da escrita da primeira carta, Gi e Jake pediram para escrever uma nova carta. Ambas se percebem outras com o passar do tempo, escrevem de outro modo o que já haviam escrito, parecem sentir a necessidade de dizer que já estavam no sexto ano (nós, professoras, sabemos que essa transição é quase que um rito de passagem, uma conquista, especialmente, nas camadas populares onde a evasão é sempre o risco à espreita de agir). Cícero e Felipe que na primeira carta precisaram de mim como escriba, aceitaram o desafio da escrita e, com um pouco de ajuda, conseguiram escrever de próprio punho suas cartas. Ressalto alguns excertos:

*Prazer, eu sou a Giovanna do futuro, tenho 11 anos e sou do 6º ano A. A Giovanna do passado era meia exagerada, né? Haha... mas eu do futuro não sou mais, mudei bastante nesses meses (Giovanna).*

*Eu vou falar um pouco de mim, tenho 12 anos e estou no 6º ano (Jakelline).*

Tanto na voz do gari como do camponês, como nas vozes das meninas e dos meninos participantes da pesquisa, podemos observar movimentos de emancipação e autoria pelo processo de biografização por meio da escrita de cartas. Palavra que se converte em ação: seja no ato de Giovanna, de redigir outra carta porque, ao refletir, percebe não ser mais a mesma, seja no ato de escrever por si só, porque se reconhece autor, escritor e leitor e, portanto, não precisa mais da professora como escriba, seja na cabeça erguida ao entrar no trabalho ou na mudança da consciência sobre o poder transformador do mundo pelo próprio trabalho.

Esse modo-outro de pesquisar, no qual as histórias de vida e as narrativas da experiência dos sujeitos da pesquisa (e não do par pesquisador-pesquisado) são a trama que promovem a reflexividade e, potencialmente, a construção de conhecimento e os processos de transformação e autoria, é o que me interessa mais. (Per)formativo, me parece ser esse modo outro de compreender e fazer a pesquisa, a formação, os processos educativos, que, pela narrativa, convoca a “Ser Mais”, conosco, com os outros e com o mundo, seja pelas narrativas escritas, orais, imagéticas e multimodais.

Ao valorizar as diversas formas de "ser-estar-fazer" no mundo, a pesquisa (auto)biográfica fomenta processos de autoria e emancipação. Nela, o sujeito habita sua própria história, construindo-se em uma formação existencial que transita entre o pessoal e o coletivo. Como bem define Josso (2010), a constituição do ser não é um fenômeno puramente individual, mas um processo de caráter singular plural: uma caminhada única, mas intrinsecamente tecida nas relações com o outro e com o social, um caminhar para si.

Passeggi (2016, p. 77), nossa outra grande referência no campo, sublinha a incondicional relação do “auto” (autoconhecimento e aprendizagem autobiográfica) na aprendizagem, na

construção de conhecimento e, portanto, na formação com/pela experiência compartilhada: “A aprendizagem é autobiográfica ou não é aprendido. O conhecimento é autoconhecimento ou não é conhecimento do qual podemos dispor. É nesse contexto que se fortalece a valoração do biográfico, da arte de refletir sobre a própria experiência consigo mesmo e com o outro” (Josso, 2010; Larrosa, 2002; Passeggi, 2011).

Nesse percurso acadêmico e coletivo desde 2018, caminhando com os grupos de pesquisa a partir das leituras, das apresentações, dos autores-referência, da escuta das contribuições de cada colega acompanhante de caminhada e da participação nos eventos e espaços citados, fui tomando nota de saberes e não saberes e a cada voo ou mergulho coletivo, novos conhecimentos se constituíam/constituem, sempre na relação com as experiências e histórias de vida narradas nos entremeios por cada uma/um, histórias pessoais, profissionais, narrativas da escola e dos cotidianos em que estamos inseridos.

As leituras propostas durante as disciplinas e encontros dos grupos de pesquisa desencadeavam uma sensação permanente de repertório insuficiente, de não-saber. Desse modo, lidar com a incompletude, soltar-me das amarras do não saber, considerar que o conhecimento não é dado, mas construído por cada um(a) com/no coletivo e que a experiência é constitutiva dos processos formativos tem sido um desafio permanente nesse percurso de *pesquisavidaformação*. Quantas e quantas vezes o meu eu professora, ainda distante do si, me (des)autorizava a ocupar os espaços da pesquisadora... leitura densas, difíceis, muitas vezes, para o meu repertório tão empírico, tão concreto e “prático” como professora de educação básica. No mestrado, ao ler (e precisar reler) um pouco da obra de Bakhtin, questionava-me se a universidade era lugar para mim, a sensação da falta de repertório e condição de compreensão eram constantes, o mesmo no encontro com Ricoeur, no doutorado. Ao se adensarem as leituras, era comum o ir e vir, o uso do dicionário, uma conversa aqui e ali com companheiras mais experientes e o sentimento me assaltava outra vez: “Não tenho repertório e nem capacidade de elaboração e compreensão”.

Na ocasião de participação em uma disciplina, “Pesquisa (Auto)biográfica e Formação de Professores”, a qual estava cursando, sobre voos e mergulhos, encontro uma nota no meu caderno de rascunhos:

*[...] talvez eu não consiga ir do voo ao mergulho, na vida me vi por várias vezes insegura, com medo, na borda da piscina, recuando a decisão de entrar na água de cabeça... a visão turva, o corpo inundado e imerso, o fôlego que faltava... Mas o voo e o mergulho coletivos encorajam e, aos poucos, vamos nos autorizando (Vieira, Caderno de rascunho, 2020).*

No segundo semestre de 2021, ainda em pandemia, tendo recém mudado de casa, cidade e emprego, iniciei uma outra disciplina virtual, na lista das obrigatórias – Ricoeur e outros. Talvez, não tivesse optado por ela, se estivesse entre as eletivas, dada a minha dificuldade já descrita para compreender a profundidade do autor. Parte do trabalho final era o de recuperar o nosso percurso na disciplina e textualizar as aprendizagens de modo a autorizar-se à autoria.

Entreguei meu trabalho (muito provavelmente, atrasada<sup>47</sup>) em forma de carta, a qual recupero e partilho adiante, em sua integralidade, porque considero pertinente e porque ela dialoga com esta outra carta que aqui escrevo, e, ainda, por revelar como se deu o processo doutoral e o quanto pesquisar narrativa e biograficamente não é tarefa fácil, dói no corpo, por vezes, a construção do conhecimento e de uma consciência mais crítica, onde compreender um autor não é reproduzi-lo, mas dialogar com ele. Hoje, ao reler a carta “perdida” e recuperada em meus arquivos digitais, percebo que grande parte das palavras-sentido que eu registrava como verdadeiros pontos de interrogação no caderno de anotações, podem ser compreendidas por mim, em um estágio um pouco mais denso de reflexão. A carta também revela indícios de constituição de autoria, bem como denuncia as tensões vividas como professora da educação básica na escola pública e as dificuldades de conciliação entre trabalho docente e pesquisa acadêmica, mesmo quando a pesquisa é sobre/com o trabalho docente, assim como é possível notar nas cartas escritas pelas professoras, ao escrever narrativamente nossas experiências de *pesquisavidaformação* em formato epistolar, exercitamos a natureza pedagógica das cartas escritas por professoras e que são encharcadas de denúncias-anúncios, evidenciando, também, sua natureza política.

---

<sup>47</sup> Meus trabalhos acadêmicos eram quase sempre entregues com atraso. Costumo dizer uma frase que justifica, em parte, essa circunstância, a dificuldade que é ser pesquisadora na universidade, sem afastamento do trabalho na escola: “A escola sempre ganha!”. Na lista de prioridades, as urgências da escola acabam consumindo a maior parte do nosso tempo. Pesquisar, nesse contexto, é sempre um desafio que nem sempre conseguimos fazer com a densidade que gostaríamos e dentro dos prazos estabelecidos.

Figura 36 - Carta (Trabalho final de uma disciplina)



Fonte: a autora, 2021.

*Caríssim@s Professor@s Bárbara, Marcelo Furlim e colegas de disciplina,*

*Escrever uma carta é uma escolha daqueles e daquelas que prezam pela conversa e, ao mesmo tempo, uma opção àqueles e àquelas que se sentem mais à vontade escrevendo do que falando, o que é o meu caso. Assim, uma carta busca ser um texto-conversa.*

*Quando chegou a proposta de trabalho final da disciplina, lá pelo Classroom, não consegui me sentir convidada à escrita, mas convocada a cumprir mais uma tarefa de final de ano para ser entregue, mais uma entre as demandas acadêmicas e as escolares.*

*Sim, é preciso dizer que escrever dá trabalho, que exige disposição, é preciso dizer, também, que a nossa opção por uma escrita narrativa (auto)biográfica exige reflexão, estudo, leituras, releituras, inteireza, sensibilidade e criatividade, ou seja, não é uma escrita intuitiva, leve, fluida e natural, ao contrário do que muitos pensam sobre nós, professor@s-pesquisador@s-narrativ@s- (auto)biográf@s, não temos o dom da escrita, nem tão pouco vocação, nem jeito ou facilidade para escrever, mas nos colocamos a. Colocamo-nos a narrar, e não a relatar. A refletir, não a descrever. A compreender, não a analisar. A buscar e construir sentidos, não a constatar verdades. A estudar nossos referenciais para dizer a nossa palavra, não sobre o que outros já disseram, mas com eles, por semelhança ou discordância ao que pensaram.*

*Mas começar é difícil e sobre começos, um dia, um aluno de nove anos me disse:*

*- Prô, não sei o que acontece... antes de começar eu fico meio sem ideia nenhuma do que fazer, mas depois que eu começo, vem um monte de ideias na minha cabeça!*

*Escrever narrativa e (auto)biograficamente exige esforço e entrega e, nessa reta final do ano, eu já não a queria. Meu corpo se recusava, eram comuns a sudorese, a taquicardia, a sensação de aperto no peito na última hora que antecedia às aulas, não apenas as aulas dessa disciplina, as demais também. A mesma sensação era percebida aos finais de domingo, já que a segunda se anunciava. O cansaço e o ano vivido intensa e conflituosamente*

*pareciam-parecem ter mais força sobre mim do que eu sobre eles.*

*A tarefa final chegava em um momento que eu havia acabado de escrever um memorial para uma outra disciplina, e vocês sabem o que é escrever um memorial; estava em semana de avaliação na escola, inserção de dados individuais acerca das aprendizagens dos alunos no sistema, havia recém apresentado a minha proposta de tese ao grupo de pesquisa, o que significa ter passado algumas noites em claro na elaboração do que seria a apresentação. E imersa nesse contexto, eu me negava a escrever, não me autorizava a escrever, não queria, não tinha vontade, não desejava. Eu sei que podia escolher não escrever, mas o compromisso assumido, o “contrato” assinado me lembra do direito de escolher não escrever e do dever de fazê-lo.*

*Voltei aos meus cadernos de registros com a intenção de rememorar o percurso da disciplina a partir das anotações realizadas durante as tardes de terça-feira, um movimento de presentificar o passado e adentrar ao círculo hermenêutico com a predominância da mimese I, a pré-compreensão, os pensamentos vagos ainda, anotações das leituras realizadas e/ou inconclusas, registros das falas d@s professor@s e colegas, notas de conversas do chat... de tudo o que ia (re)lendo passei a grifar alguns trechos na tentativa de pensar melhor a partir deles e com eles. Pensei e me indaguei: no que tudo isso colaborou para a minha pesquisa, para a minha prática docente, para a minha existência? Para que estudar Ricoeur e outros? Confesso que não foram poucas as vezes que me flagrei pensando assim ao voltar da escola nos dias dos nossos encontros vespertinos. Enquanto me debruçava para ler os textos que exigiam o máximo esforço para compreensão mínima, enquanto assistia as aulas do Prof. Dr. Rui Josgrilberg e ouvia as vozes daqueles que compunham a aula de terça, era inevitável não me perguntar acerca do sentido dessa imersão coletiva nos contributos filosóficos e existenciais de Paul Ricoeur e outros.*

*Por mais que o compromisso assumido com o programa de pós graduação, com a disciplina, com a orientadora, com o grupo, me colocasse ali, na composição das janelas virtuais, as minhas questões estavam na vida prática – no aluno do 5º ano que não consegue ler, no outro que arruma briga todos os dias, nas aulas a serem planejadas, nas avaliações, nos documentos a serem entregues, na mãe que marcou para conversar, na diretora autoritária, nos colegas se afastando do trabalho, no concurso que se aproxima e que não consigo estudar, nos exames de saúde que tenho que fazer e que a rede pública não dispõe, na terceira dose da vacina que chegou para mim e não para tod@s, nas contas que chegam e na grana que não sobra para comprar os livros, para arrumar o carro, para fazer uma pequena viagem, no aluguel que já vai vencer de novo, nos meus pais que deixei em outra cidade e que não consigo ver uma vez por mês. E Paul Ricoeur ali, no meio dos problemas da vida prática e diária que se colocavam-colocam como urgências na lista de prioridades.*

*Que sentido fazia-faz pensar nas aporias do tempo, se o tempo que para mim se apresenta é o tempo chronos, impiedoso e implacável, que cobra a ação do agora?*

*Que sentido fazia-faz lançar-me à hermenêutica do si, se por vezes mal compreendo uma ação minha aqui e ali?*

*Que sentido fazia-faz refletir sobre a intriga, a trama e o drama enredados em uma escrita que não é a escrita que solicitam a mim no cotidiano escolar?*

*E escrevendo esta carta, que até já virou lamento, me deparo com uma Juliana devorada pelo sistema, que parece estar pensando como “eles” querem que pensemos – que a filosofia é desnecessária, que a vida acadêmica é perda de tempo, que as urgências da vida diária devem se sobrepor a qualquer outra possibilidade de escolha do que fazer.*

*Me encontro nesse entrelugar do passado que oprime e do futuro que deprime, como bem pontuou, outro dia, o professor Agostinho Rosas. Enquanto a minha caixa de remédios*

*vai ficando pequena para as caixinhas que a compõem, a (des)esperança vai batendo à porta insistentemente, como nunca antes. E Paul Ricoeur ali, no meio dos problemas da vida prática e diária que se colocavam-colocam como urgências na lista de prioridades.*

*Daqui a pouco estarei eu a dizer que teoria é uma coisa e a prática é outra? Que as práticas acadêmicas não consideram as realidades escolares?*

*Que o mundo do texto anda desconectado do mundo da vida?*

*Que a universidade deve ser para poucos e que temos que seguir o caminho da educação profissional, como defendeu o (des)ministro Milton Ribeiro?*

*Mais alguém? Só eu? Quem mais? Que eu é esse que vai se desvelando em mim? O eu social, contextualizado historicamente em meio a esse caos nunca vivido antes, caos sanitário, caos político, caos social, caos cultural, cenário de cegueira branca e coletiva, feito o filme inspirado no livro de Saramago.*

*Desistir, desesperançar é desumanizar, desumanizar-se. Paul Ricoeur defendia que narrar torna o tempo humano, talvez seja essa falta de tempo humano o que tem me desumanizado, que tem me feito acreditar que narrar não basta, que é inútil, que não leva a nada, que é “perda de tempo”, que não dá para lutar com meia dúzia de palavras escritas, que uma carta, um artigo, um capítulo não vai alterar os rumos dos fatos, da história, da realidade, que essa busca por autoria não altera o fato de sermos mais um ou uma a compor a engrenagem desse sistema colapsado.*

*Estou aqui, desde sexta-feira a pensar nessa narrativa, fazendo leituras, escrevendo. Hoje, domingo, sinto-me irritada porque, lá fora, no parque que dá para os fundos do apartamento onde eu moro, uma mulher que não vejo, apenas ouço, grita o tempo todo dando ordens às crianças que brincam, brincam com ela, ora de esconde-esconde, acredito, porque ela manda fecharem os olhos e contar, ora de alguma outra brincadeira que não conheço, mas que as crianças com certeza sim. O meu tempo aqui é o *chronos*, me cobrando a tarefa da escrita reflexiva, o deles é o *kairós*, tempo de brincadeira sem cronômetro, tento lembrar qual foi a última vez que brinquei com as crianças com essa entrega. Não lembro. Eles agora parecem brincar de “urso dorminhoco”, a mulher finge dormir, de repente acorda e sai pegando as crianças que gritam, gritam, gritam e não me deixam escrever outra coisa que não seja atravessada por elas.*

*Ela não precisa refletir sobre as aporias do tempo, ela simplesmente encarnou o tempo das crianças, que daqui a pouco voltarão para suas casas, tomarão seus banhos, comerão qualquer coisa e dormirão felizes e satisfeitas, sem pensar no tempo futuro, se é que ele existe para elas.*

*Agora já passa de oito da noite de domingo, o céu já está escuro, não ouço mais a mulher e nem as vozes das crianças no parque lá embaixo, talvez da próxima vez eu decida transgredir e interromper o trabalho de escrita para observá-las lá de perto, lá de baixo, para rir e talvez espiar o terreiro das galinhas que fica ao lado do parque, dizem que as galinhas dormem cedo e acordam mais cedo ainda, ultimamente tenho acordado com elas, mas dormido muito tempo depois. Comecei a tomar remédio para dormir melhor, o médico disse que a memória depende do sono e que sem sono de qualidade, esquecemos com facilidade das coisas que precisamos lembrar. Tem ajudado. Tenho dormido melhor. Tenho sonhado, mas ainda me sinto cansada. Cansada.*

*Volto ao caderno de anotações, agora para ler só os destaques, percebo que tenho mais incompreensões do que compreensões, já não é de hoje que noto que me falta a lente da História para compreender a Filosofia e vice-versa, dois campos os quais minha dedicação precisa ser maior para sair da ingenuidade crítica e superficial da Educação.*

*Identidade narrativa, hermenêutica de si, aporias do tempo, mesmidade, ipseidade, memória, esquecimento, narrativa histórica, narrativa ficcional, compreensão, intriga, tramas, dramas, episódios, eventos... palavras-conceitos que surgem com maior ou menor frequência nos meus registros.*

*Paul Ricoeur convida a pensar a nossa existencialidade, textualizá-la, mais do que isso, a interpretá-la, compreendê-la, narrá-la para dar sentido à vida, tornar humano o tempo e assim, teorizar as nossas ações, refletir sobre e com elas, responsabilizando-se por um modo de ser-estar no mundo, onde o eu vai cedendo lugar ao si que se faz nas relações e pela linguagem. Sobre e com Ricoeur, é esse entendimento que consigo traduzir com palavras minhas. Já sobre as questões de Mills, penso que:*

*- Procuo escrever para os meus pares, professores, professoras e também para as mulheres, dirijo-me mais a elas do que a eles.*

*- Ao escrever acabo assumindo o status de mulher-mãe-professora-pesquisadora-cidadã, que busca sentidos ao escrever, que ao escrever se forma, se comunica, se inscreve e exercita a coerência entre ser-dizer-escrever-fazer.*

*- As lembranças que escolhi-escolho narrar são as que me escolhem primeiro, as que pulsam em mim.*

*- Que a dificuldade e complexidade do meu trabalho e, acredito que aqui, se referem à pesquisa, é justamente a de encontrar a relevância social, a contribuição que a mesma possa trazer para o campo, ainda que um pequeno campo, além do tato no que diz respeito às subjetividades e rigor científico.*

*- Entre as lembranças narradas e percurso trilhado na disciplina, vislumbro a leitura-conversa entre tempo, narrativa, histórias de vida e cotidianos, uma aproximação maior entre Ricoeur, Josso e Certeau.*

*Termino esta carta com a poesia regional-universal do poeta Thiago de Mello e com a poesia dura da vida cotidiana do meu aluno, de 10 anos... porque faz escuro, mas escrevemos...*

*Faz escuro mas eu canto,  
porque a manhã vai chegar.  
Vem ver comigo, companheiro,  
a cor do mundo mudar.  
Vale a pena não dormir para esperar  
a cor do mundo mudar.  
Já é madrugada,  
vem o sol, quero alegria,  
que é para esquecer o que eu sofria.  
Quem sofre fica acordado  
defendendo o coração.  
Vamos juntos, multidão,  
trabalhar pela alegria,  
amanhã é um novo dia.  
(Mello, 2017).*

*- Prô, você pediu para copiar um poema, mas eu copiei quatro!*

*- Que beleza, H.!!!*

*- Eu fiz só dois, pô... bem na hora que tava lá fazendo o poema, os "polícia" chegou. Eles queriam o documento do meu pai.*

*Um abraço, terno e demorado abraço a tod@s!! Sigamos...narrando!*

*Juliana Vieira*

Talvez meus voos e mergulhos não tenham sido suficientemente altos e profundos, em especial, no que diz respeito à fundamentação teórica, diversos podem ter sido os motivos: o da crença em minha dificuldade em compreender determinadas teorias e autores; o fato de cursar o doutorado sem afastamento do trabalho como professora da/na educação básica, em condições extenuantes e de precarização; a priorização das demandas da escola versus universidade, ainda que sempre tentando conciliá-las; a limitação visual que me impedia, muitas vezes, de continuar as longas leituras, embora tenha recorrido a recursos como luzes, lupas e áudios; o turbilhão decorrente das mudanças radicais na/da minha vida nesse período. Mas a consciência que esse processo de imersão doutoral nos fundamentos não foi suficiente, traz também o reconhecimento da minha (in)completude, das minhas limitações e da minha humanidade, além da certeza que os processos formativos são permanentes e que a pesquisa não acaba, ao contrário, nos lança a novos voos e mergulhos.

Esta tese trouxe a pandemia de Covid-19 como o cenário de uma trama, trama na qual crianças de uma escola de educação básica do município de Campinas (SP) e professoras de diferentes estados brasileiros narraram suas experiências por meio da escrita de cartas. Junto com as crianças e as professoras, havia a pesquisadora, que também é professora da educação básica na periferia e que enxergou nas cartas fontes para uma pesquisa e estando inserida em grupos de pesquisa narrativa que tinham-têm a *pesquisaformação* e o *biográfico* como escolhas teoricometodológicas, se enredou a essa intriga e se entregou ao ato de ler-escutar-sentir-escrever uma tese narrativa e (auto)biográfica, na qual a experiência pandêmica da própria *professorapesquisadora* se entrecruzou com as vozes escritas das crianças e das professoras, dando corpo a um texto polifônico, íntimo, testemunhal, epistolar e autoral.

Em um dado momento da escrita da tese, em uma ocasião de orientação pós qualificação, perguntava-me, ainda, sobre o tema da pesquisa, se seria a pandemia, as infâncias, a pandemia nas periferias ou a escrita de cartas. Para me auxiliar, recorri à elaboração de um quadro elencando as potencialidades, fragilidades, provocações, sugestões e e comentários gerais feitos pelas professoras durante a qualificação (Apêndice 2). E só em um estágio muito adiantado da pesquisa é que o campo problemático, tão vasto, se delimitou. O (auto)biográfico, que tenho chamado de (alter)biográfico, dado o caráter de uma pesquisa que versa sobre o si na relação com muitos outros, é que se revelou como centralidade, evidenciando que a escrita narrativa de si (e as cartas favorecem a escrita encarnada) entremeada pelas histórias de vida, pela experiência do vivido refletido pode favorecer os processos de autoria docente e discente em contraposição aos currículos dados, numa perspectiva de emancipação e educação/formação como prática da liberdade.

Os estudos ininterruptos que tenho realizado desde o meu ingresso no mestrado profissional, em 2018, até o atual momento do doutorado, neste ano de 2025, as disciplinas cursadas; os encontros virtuais e presenciais dos/nos grupos de pesquisa Polifonia e Nepen; as reuniões de orientação; as produções escritas de cartas pedagógicas<sup>48</sup>, artigos e capítulos de livros; os eventos (encontros, seminários e congressos); a participação nos grupos de Pesquisa em rede: Diálogos Latino-americanos e Do Outro Lado da Margem, apresentaram-se como um tempo-espço de estudos (com)partilhados, mas, essencialmente, um “lugar” de múltiplas vozes e experiências a narrarem a vida, a pesquisa e a *formação de si na relação com o outro e com o mundo*.

Ao tematizar os pressupostos teóricos e metodológicos da abordagem narrativa (auto)biográfica, em um movimento de adensamento coletivo nas dimensões epistemológicas, nos processos teoricometodológicos e epistemopolíticos das pesquisas (auto)biográficas na relação com as nossas vivências, experiências e memórias, fui constituindo meu-nosso processo identitário como indivíduo e como grupo, (autor)izando-me como sujeito epistêmico, empírico e biográfico (Passeggi, 2016), que pesquisa e produz conhecimento narrativamente, biograficamente na/com/pela escrita, especialmente.

Assim, junto com as crianças e as professoras — meus outros próximos e distantes —, compreendendo as cartas como dispositivo (per)formativo, com o recorte temporal da pandemia como situação-limite e inédito (in)viável do vivido por todas nós, especialmente nas realidades periféricas, é que constituo, por essa identidade narrativa aqui construída, minha-nossa pequena ética, onde renovo o desejo de viver bem, com e para os outros, em instituições justas.

Volto ao título da tese, apresentado na ocasião da qualificação, quando a professora Inês Bragança fez uma provocação sobre ser longo demais. Talvez agora, após essas reflexões, tecidas nesta que parece ser a última carta da tese, e em um ponto mais adiantado da pesquisa, retomar essa questão se faça necessário; voltar aos passos dados não é retrocesso para mim, é uma chance mais de (des)aprender a pressa, esticar o tempo, aprender o tempo da experiência: “parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar [...] suspender o automatismo da ação” (Larrosa,

---

<sup>48</sup> O termo “Cartas Pedagógicas” é comumente encontrado quando se fala de cartas e de Paulo Freire. Criado por Ana Maria Araújo Freire, professora, escritora e segunda esposa de Paulo Freire, a partir da publicação de *Pedagogia da Indignação* (2003), após a morte dele. Reconheço a importância do termo e a vasta literatura que a ele se refere, destacando-se autores como Vieira, 2008; Zimmer, 2005; Freitas, 2003; Camini, 2012. Porém, embora o use ao me referir às cartas produzidas no âmbito do doutorado, faço a opção de usar, na escrita desta tese, apenas “cartas”, por dois motivos: primeiro que as cartas pessoais entraram em minha vida desde a infância, ou seja, cheguei primeiro às cartas do que às cartas pedagógicas; segundo porque compreendo a existência de Paulo Freire como uma presença pedagógica no mundo, sendo assim, cada carta por ele escrita terá, naturalmente e politicamente, esse caráter, pedagógico.

2014, p. 25); pensar mais uma vez, afinal, somos seres viventes com palavras, pensar com e sobre elas não é mero palavratório ou questão terminológica.

*Ler-escutar-sentir o que dizem as professoras e as crianças e seus modos de viver a pandemia nas periferias através da escrita de cartas: a publicização das vozes não documentadas* foi o título apresentado, a tentativa, ao elaborá-lo foi a de evidenciar palavras que contextualizassem o território da pesquisa: as professoras, as crianças, a pandemia, a periferia e as cartas, permeadas pela subjetividade do ato de ler-escutar-sentir. Mas, pensando melhor, um título nem precisa cumprir essa função, para isso temos as palavras-chave, para isso temos o resumo e para isso temos a pesquisa toda, na qual não precisa se revelar por completo, porque uma pesquisa que se pretende narrativa é pesquisa a ser desvelada e não revelada em um passar de olhos pela primeira página.

Da qualificação até esse momento foram muitas inquietações e tentativas de rascunhar outras possibilidades, conforme me envolvia com cada tempo vivido na pesquisa, as configurações do título iam se alterando, ao modo que, em alguns momentos, achava que havia encontrado o ouro de mina e, em outros, me via novamente a procurar as palavras perdidas, porque já não brilhavam mais.

Encurtar seria a solução mais rápida, cortar pela metade, clicar no delete até que chegasse aos dois pontos, solução rápida. Ou mais rápida ainda, selecionar a metade da sentença e, num único delete, apagar o que já não pode ficar. Mas talvez a Professora Inês quisesse dizer outras coisas também, ao usar a palavra longo, talvez não fosse essa a mensagem a ser recebida e reconfigurada, “está um pouco longo - deixe mais curto”, mas “reflita mais demoradamente sobre o título”.

Morder as palavras, pensar com as palavras, nomear, aludir. As epígrafes desta carta me devolvem um outro título, um pouco mais curto também, mas, essencialmente outro, porque fazer da pesquisa um movimento (per)formativo é nos darmos a chance de viver a aventura de uma travessia (alter)biográfica, na qual a trama narrativa nos permite dizer as nossas palavras — mordidas, escolhidas, cantadas do chão, ditas, escritas, imaginadas, ressignificadas, mas nossas, porque somos com elas, seres viventes com as palavras.

*Escrita (alter)biográfica como prática de liberdade: cartas-testemunho da pandemia vivida nas periferias por crianças e professoras.*<sup>49</sup>

---

<sup>49</sup> O título da tese foi atualizado após o percurso de escrita-escuta de quase toda a pesquisa.

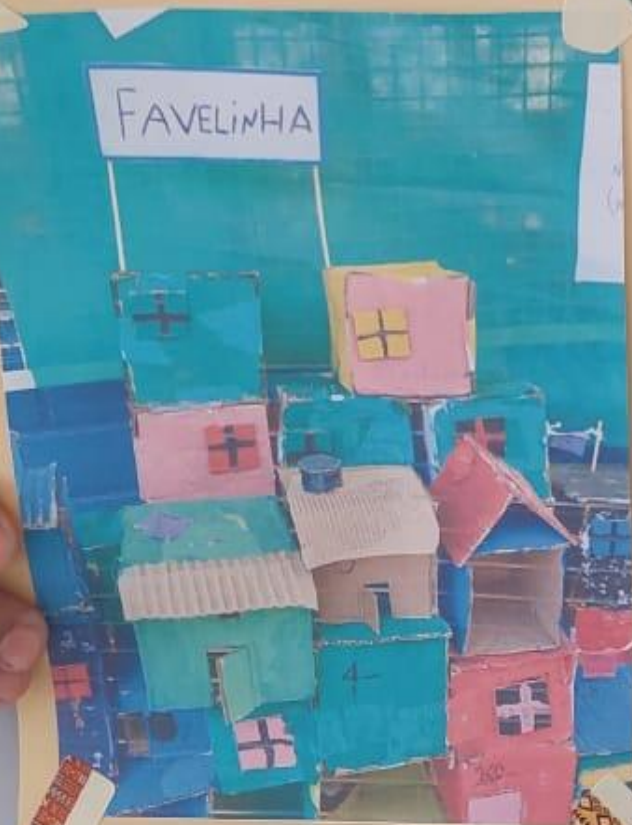
Carta-perguntas:

E o que fazemos ou  
faço com tudo isso  
que eu não sabia e  
que agora sei porque  
as crianças narraram  
e escreveram?



“SE A HISTÓRIA  
É NOSSA DEIXA  
QUE NÓIS  
ESCREVE.”

FAVELINHA





**CARTA-PERGUNTAS: E O QUE FAZEMOS OU FAÇO  
COM TUDO ISSO QUE EU NÃO SABIA E QUE AGORA SEI  
PORQUE AS CRIANÇAS NARRARAM E ESCREVERAM?**

*... A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse: 'Não há mais que ver', sabia que não era assim. O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. O viajante volta já (Saramago, 1997, p. 476).*

Às(aos) docentes-gente que praticam liberdade em suas microresistências cotidianas

Em uma pesquisa narrativa que versa também sobre e com as cartas, como fonte, forma de registro, modo de produzir conhecimento e autoria, e considerando que a carta é, muitas vezes, o meu modo de dizer-ser, nunca é demais, apesar dos usos e abusos das missivas, trazer mais uma delas para essa nossa escrita-escuta-conversa.

Talvez eu já tivesse que ter concluído a tese, ter esgotado, mesmo que parcialmente, toda essa nossa conversa sobre cartas, pandemia, escrita narrativa (alter)biográfica, autoria docente-discente, escuta, pesquisa com crianças, (per)formação, cotidiano, educação como prática da liberdade... Mas penso que essa escrita, que é cotidianista, tem o mesmo dinamismo que a escola: sempre mais um movimento, sempre mais um acontecimento, sempre mais uma ideia, sempre algo mais a dizer, sempre uma alteração de plano, sempre uma urgência a mais na pauta, sempre uma mensagem a mais fora do nosso horário de trabalho, sempre algo que ficou de fora e pode ser retomado a qualquer tempo.

Esta carta — que ficaria de fora da tese — é uma carta-perguntas, com questões sem respostas, mas, ao mesmo tempo, com múltiplas respostas que, por vezes, nossas próprias *prácticasteorias* respondem, quando objetos de reflexividade individual e compartilhada. São questões potencialmente (per)formativas, porque mobilizam ações: o que sabíamos-sabemos, o que fizemos-faremos? A carta que, ainda em tempo, compartilho, foi escrita às vésperas da qualificação, depois que ouvi, com escuta mais atenta, a gravação de algumas crianças lendo

suas cartas na roda de leitura, com os colegas. Era como se a leitura das crianças mobilizasse em mim o desejo por uma escrita-resposta diante de suas histórias compartilhadas, de suas intimidades expostas, de suas vozes embargadas, ora pelas emoções e memórias evocadas, ora pela coragem de se lançarem à leitura em voz alta mesmo com as dificuldades encontradas, reflexos da pandemia que atravessou os processos de aquisição da leitura e da escrita. Ler o que as crianças escrevem é diferente de escutar o que elas leem-dizem. Tenho feito esse exercício, o de escutar a escrita, sair um pouco do texto “papel-palavra” para aguçar outros sentidos.

Nilda Alves (2019, p. 210), que aprendeu lendo Deleuze e Guattari, entende que nas narrativas, nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, as imagens e sons que conversam conosco, que permanecem e nos fazem articular ideias formando *conhecimentossignificações*, são “*personagens conceituais*” e, com eles, vamos formulando modos de *fazerpensar*. O desejo de trazer imagens e sons para compor a conversa não foi uma escolha metodológica à priori, mas se apresentou como possibilidade durante as inúmeras leituras das cartas que ressoavam as vozes de cada criança, mais ou menos como acontece quando tentamos ler o trecho de uma música que gostamos muito, de algum artista admirado e não conseguimos ler sem cantar e sem ouvir a sua voz. Apresentar esses artefatos é um modo de fazer pulsar a escola na pesquisa, com suas conversas, imagens e sons. As inúmeras pesquisas sobre cotidianos escolares mostram

[...] que narrativas e imagens indicam modos de se trabalhar nas escolas, desde sempre, em todos os seus níveis: existem muitas conversas nas escolas e muitas imagens e narrativas são usadas em seus processos pedagógicos, com regularidade. Por fim, esses artefatos culturais estão aqui presentes porque reconheço, e muitos concordam comigo, que esse é um modo muito mais divertido de nos relacionarmos com os outros: quem não gosta de ‘*contarouvir*’ uma história? Quem não gosta de produzir, ‘*verouvirsentirpensar*’ e analisar imagens e sons - podemos lembrar situações/acontecimentos passados, indicar processos vividos, imaginar processos que poderiam/podem acontecer nas escolas e projetar outros no futuro [...] Todos nós temos um repertório de histórias sobre as escolas, bem como de outros ‘*espaçostempos*’ educativos, e um acervo - maior ou menor - de imagens e sons delas e deles, o que nos permite trocar ideias sempre (Alves, 2019, p. 22, grifos da autora).

As imagens/fotografias foram se entrelaçando à escrita não de modo a ilustrar o texto, mas como arte de dizer e fazer (Certeau, 1994), onde me coloco não de forma passiva e receptora (Vasquez, 2005 apud Vieira, 2019), mas como narradora que interpreta e significa a partir do vivido, atribuindo sentidos e significados na intersecção dessas linguagens. Para Vieira (2019), a fotografia se revela como objeto de cultura que enreda mundos em relação, de uma perspectiva histórica e estética que promove o exercício de pensar o vivido em sua concretude encarnada.

Mesmo para nós, *praticantespensantes* da cultura escriturística e da leitura, a escrita

nunca conseguirá traduzir a leitura dos sentidos, já que o que vemos, ouvimos, tocamos, sentimos, muitas vezes é intraduzível por meio apenas das palavras que escrevemos. A mão suada que esfregava a perna enquanto esperava a sua vez de ler, os sorrisos esboçados uns aos outros, as conversas paralelas que interferiam na leitura de cada um, os pedidos de silêncio e respeito pelos que tinham a palavra, a voz que falhava ou que, empostada, demarcava seu espaço com segurança, e até mesmo o pedido para não ler, não ser gravado(a).

Ouvir as vozes das crianças após ter passado um certo tempo do registro audiovisual, tocou-me profundamente, alguns fragmentos pareciam “gritar” mais alto e, com eles, produzimos, eu e Lucas, um jovem estudante de Biologia, amigo do meu filho, um registro em formato de podcast<sup>50</sup> (que já foi compartilhado, mas que retomo e recomendo mais uma vez a escuta, antes da leitura dessa carta), buscando criar/experimentar mais uma forma de ler-escutar-sentir o que escreveram e leram as crianças em suas cartas da pandemia, selecionamos sons comuns ao cotidiano escolar, como sirenes, vozes, gritos, risadas, embalados pelo som instrumental de uma canção que tanto gosto: João e Maria, de Chico Buarque. Tentei materializar, documentar, ou seria eternizar, parte do que foi esse *espaçotempo* de escuta.

Quero fazer um destaque sobre o dia que levei o podcast finalizado para compartilhar com as crianças. Escutamos duas vezes. Na primeira, percebi que “a brincadeira” criada imediatamente por elas foi a de adivinhar quem estava lendo. Diziam: é fulano! Por vezes acertavam e por vezes não, alguns riam, outros faziam algum comentário crítico sobre a leitura do colega ou sobre a própria leitura do tipo: nossa, nem sabe ler ou nossa, eu errei! As risadas, adivinhações e comentários encobriam a gravação. Na segunda escuta, pedi que fizessem silêncio e que tentassem ouvir com atenção suas vozes, ainda havia alguma risada ou comentário, mas para além disso, uma cena bonita se desenhou ali, as risadas foram, aos poucos, sendo substituídas por sorrisos, alguns, meio tímidos, meio lateralizados, acompanhados pelo abaixar de cabeças, num misto de satisfação ou vergonha, outros bem escancarados, com olhos também sorridentes, onde só faltava era bater no peito e dizer “sou eu, é a minha voz”. Ao perguntar o que acharam e se gostaram, foram unânimes em dizer que sim, um deles disse que sua voz ficou estranha, conversamos sobre a importância de nos escutarmos e de escutarmos as vozes uns dos outros. Foi bonito de ver, ali, aquelas autorias em comunhão, vozes polifônicas a dizerem suas palavras e se reconhecerem nelas!

Ouvi inúmeras vezes esse podcast, o que me levou, ou o que me fez retornar à escrita. Eis a carta-perguntas que remeto a mim e a nós, professoras das escolas públicas, das escolas

---

<sup>50</sup> Para ouvir o podcast, clique em: <https://drive.google.com/file/d/1e7vCNAcAKcwLjmmFi-WQdAOtaxE3Lze6/view?usp=drivesdk>.

públicas periféricas, porque a pandemia, como doença da desigualdade, da injustiça e da indiferença, não passou e não passará e, se a nós, não é possível mudar estruturalmente este cenário, que ao menos não sejamos reprodutores dessa estrutura naquilo que nos alcança e que é possível, pois quando o Estado, a justiça, não veem rostos, vidas humanas, a pedagogia é mais obrigada a ver, nos educandos, rostos humanos (Arroyo, 2025, p. 195-199). E ainda, tem o dever de reconhecer, com Paulo Freire que “a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos é recuperar a sua humanidade roubada, que é uma forma de recriá-la” e com Walter Benjamin que “não poderá haver outra humanidade reconhecida na história sem fazer ouvir as vozes abafadas da história dos oprimidos” (Arroyo, 2019, p. 298-299). Que possamos escutar suas vozes, ver seus rostos, conhecer suas histórias, para existirmos em prosa.



*Sumaré, 25 e 26 de fevereiro de 2024,  
pós-pandemia de Covid-19, mas ainda sob seus impactos.*

*Caríssimas e caríssimos colegas que com as crianças e com professoras convivem cotidianamente,*

*A partir da escuta desses poucos fragmentos narrados pelas crianças em suas cartas e em nossas conversas na escola, penso na pandemia que passamos e que por ventura, ainda enfrentaremos em futuros próximos. E penso, em especial, nas crianças que à margem ficaram das nossas ações e, principalmente, das ações do Estado, dos governos e municípios.*

*Eu não me debrucei sobre os macrodados da pandemia, não me dediquei a analisar as estatísticas gerais, nem pesquisei nas fontes oficiais que compilaram os números ao invés de pessoas, porque... o miúdo sempre me interessou mais, os fragmentos, os cacos, as frestas, os ruídos, as vozes, as histórias, as vidas, as experiências, os territórios, os sujeitos.*

*Quando ouvimos o menino dizer que a avó morreu durante a pandemia, sabíamos-sabemos, enquanto escola e docentes, quantas das crianças que dividem com a gente a vida cotidiana perderam parentes durante a pandemia seja por Covid ou outra complicação?*

*Sabemos quantas das nossas crianças não foram vacinadas e levaram uma vida “normal”, por acreditarem, junto às suas famílias, nas irresponsabilidades proferidas pelo despresidente e por grande parte de pastores das muitas igrejas evangélicas presentes nos territórios periféricos?*

*Sabemos quais são as crianças que não velaram seus parentes e a forma como elaboraram seus lutos?*

*Quais são as crianças que ainda não conseguem ter uma leitura e escrita fluentes, que apresentam dificuldades para ler e escrever as palavras, mesmo estando no 5º ano? A essas, oferecemos atividades outras e diferentes da turma, ou as encorajamos a também escrever e ler suas próprias palavras através de uma carta?*

*Conhecemos as diferentes constituições familiares e o que isso implica na vida escolar das crianças? Sabemos quantos de nossos estudantes são filhos e filhas de mães solo? No áudio, ouvimos a criança que fica com a avó para a mãe trabalhar, porque tem que sustentar a casa; a que vai morar em outra cidade com os avós durante a pandemia porque os pais precisavam-precisam trabalhar.*

*Sabíamos-sabemos, enquanto escola e docentes, quais responsáveis estavam-estão desempregados e sem renda? Se tinham o que comer, ainda que tantos municípios tenham distribuído cestas básicas, como se a mesma suprisse as básicas necessidades? A menina diz, em tom de agradecimento, ao final: “Graças a Deus, não faltou nada!”.*

*E quantos perderam seus empregos ou fecharam seus pequenos comércios, ficando sem ter como sustentar a família? Sabíamos-sabemos quem e quais são nossas crianças beneficiárias do Bolsa Família?*

*Sabíamos-sabemos quais delas tinham um computador em casa para não terem que acompanhar as aulas pela pequena tela do celular, como se queixaram, e que, muitas vezes, era o único celular da casa, para o uso de três, quatro ou mais crianças? Quais tinham uma rede de internet Wi-fi em casa e as que ficavam refém de dados móveis limitados?*

*Sabíamos-sabemos o valor que a criança atribui a um material pedagógico que ela recebe como presente, “como as letrinhas de EVA” que a mãe comprou, e a que ela associa a sua melhora no processo de alfabetização, porque passou a “brincar” com as letras?*

*Sabíamos-sabemos que “a tal da aula online” não tinha valor para boa parte das crianças, que elas tinham a sensação de não aprenderem nada, que tinham vergonha de abrir a câmera e que o conhecimento só ganha sentido nas relações de convivência e vínculo?*

*Pois bem, eu não sabia. Eu ainda não sei. Eu vou sabendo e narrando... e publicizando... e me afetando pela escuta das crianças.*

*E o que fazemos ou faço com tudo isso que eu não sabia e que agora sei porque as crianças disseram, narraram e escreveram?*

*Pensemos juntas e juntos e juntas em formas outras de ser-estar nas escolas, formas que nos possibilitem conhecermos mais e melhor as crianças, suas famílias, seus territórios, seus sentires-pensares, buscando articulações, parcerias, ações integradas...*

*Ler-escutar-sentir o que dizem as crianças pode nos trazer pistas para ações concretas de melhoria da qualidade de atendimento nas instituições escolares e não escolares.*

*Nesse sentido, penso que uma pesquisa narrativa (auto)biográfica pode trazer os relatos concretos das pessoas que são parte dos dados, pessoas que compõem a estatística dos que sobreviveram e que têm o direito de narrar suas histórias para que elas não se repitam, ao menos, nas mesmas proporções.*

*Quero saber mais sobre elas, quero saber mais com elas.*

*Seguimos!*

*Um abraço, Juliana.*

Retomo o final da epístola: *e o que fazemos ou faço com tudo isso que eu não sabia e que agora sei porque as crianças disseram, narraram e escreveram?*

Posso dizer um pouco do que *temos* feito, porque, na escola, pouco ou nada se faz sozinha. Não para que seja tomado como exemplo de boa prática, mas porque tem feito sentido para nós pensarmos um currículo periférico, autoral, narrativo, contextualizado, no qual as histórias de suas vidas e dos seus entornos, seus-nossos cotidianos sejam o ponto de partida para os *saberes-fazeres* compartilhados, ações que temos chamado de “Territórios”. Não é uma sequência didática, não é um projeto, poderia dizer que é um tema gerador que tem transversalizado nossos olhares, nossas conversas, nossas ações.

Como já dito, foi durante a metade do segundo ano da pandemia que cheguei a minha nova escola e nessa outra casa e cidade nas quais ainda estou. Já contei também que foi a fala de uma das crianças, um estudante do 5º ano, nessa nova escola, durante o recreio, que “gritou” em meus ouvidos o que eu já devia saber com dezesseis anos de profissão: que, naquele território, eu era uma professora (re)iniciante, desconhecida e desconhecadora daquelas realidades tão parecidas e, ao mesmo tempo, tão singulares em relação às outras em que eu havia trabalhado, escolas públicas, escolas de periferia, mas outra. Ali eu não era uma camponesa sedentária, era uma marinheira de primeira viagem recém-chegada, era preciso parar para olhar, escutar, sentir, olhar mais uma vez, reparar, escutar mais uma vez, ouvir, sentir mais umas tantas vezes aquelas pessoas, aquela escola, aquele lugar.

A EMEF-EJA Edson Luís Lima Souto está localizada na Vila San Martin, região norte de Campinas, junto do limite de municípios com Sumaré.

Figura 37 - Fachada da EMEF-EJA Edson Luís de Lima Souto



Fonte: a autora,

Ela atende bairros predominantemente residenciais, como Vila San Martin, Parque Cidade Campinas, entre outros, e funciona em três níveis e turnos: Fundamental I (manhã), Fundamental II (tarde) e Educação de Jovens e Adultos - EJA (noite), aproximadamente 700 alunos ao todo. As práticas pedagógicas intituladas “Territórios” desenvolveram-se em 2023 com as turmas A (Profa. Juliana), B (Prof. Fernando) e C (Profa. Cinthia), do 5º ano e, em 2024,

com as turmas A (Prof. Fernando) e B (Profa. Juliana), também de 5º ano, totalizando 125 crianças atendidas nesse biênio.

Trago um trecho do texto que escrevemos, eu, a professora Cínthia e o professor Fernando, para o I Seminário Temático Antirracista da Rede Municipal de Campinas, que aconteceu em 2023:

*Para apresentar a nossa Unidade Educacional é preciso, antes, exaltar a figura de nosso patrono, Edson Luís de Lima Souto, estudante secundarista, paraense, assassinado pela polícia do regime cívico-militar no Rio de Janeiro, em 28 de março de 1968. Edson Luís de Lima Souto era um jovem migrante que tinha o sonho de estudar na escola técnica do Rio de Janeiro e frequentava o segundo grau no Instituto Cooperativo de Ensino. Filho de lavadeira, chegou a dormir na rua, fazia bicos de faxina para se manter e comia no Restaurante Central Estudantil, conhecido por Calabouço, por ser um restaurante para estudantes de baixa renda. Segundo o portal do Memorial da Resistência de São Paulo, “Ao ser reaberto, o Calabouço estava inacabado, com ‘chão de terra batida’ e, além disso, os usuários passaram a ser selecionados, a fim de evitar a ‘infiltração de elementos estranhos’”<sup>51</sup>. No dia 28 de março de 1968, os estudantes ocuparam a nova sede do restaurante para reivindicar a aceleração e o término das obras, solicitar melhores condições de higiene, qualidade da alimentação e a garantia de que todos os estudantes pudessem ter acesso ao restaurante (Profa. Juliana, Profa. Cínthia, Prof. Fernando, 2023).*

Com 17 anos, Edson era um dos 300 estudantes que participavam de uma manifestação no restaurante Calabouço quando a polícia militar o invadiu, usando armas de fogo. Edson Luís recebeu um tiro no peito e faleceu imediatamente. Sua morte e de outro estudante, Benedito Frazão Dutra, que foi baleado na mesma ocasião e morreu poucos dias depois, provocaram uma indignação coletiva e uma série de protestos políticos e culturais contra a repressão.

A história de Edson representa a luta por uma sociedade justa e democrática e pela educação pública de qualidade, com políticas de acesso e permanência estudantil. A necessidade gritante de mudanças sociais, naquela época, ecoa ainda hoje no cenário político e social brasileiro e campineiro, refletindo em nossa escola. Recebemos muitos estudantes oriundos de famílias migrantes, como Edson. Muitos estudantes e famílias têm negado o acesso de qualidade aos seus direitos básicos, como trabalho, saúde, transporte, moradia, segurança, cultura, lazer e alimentação. Nesse ponto, lembro que, como preconizam as Diretrizes Curriculares Municipais (Campinas, 2012), assumimos o compromisso com:

Uma escola que leve o aluno a compreender a sua própria realidade, situar-se nela, interpretá-la e contribuir para sua transformação; que tenha a intenção de formar homens, mulheres, meninos e meninas comprometidos com a construção de uma nova sociedade – mais justa, democrática e igualitária (Campinas, 2012, p.11).

<sup>51</sup> EDSON LUIZ DE LIMA SOUTO. Memorial da Resistência de São Paulo, 2023. Disponível em: <http://memorialdaresistenciasp.org.br/pessoas/edson-luiz-de-lima-souto/>. Acesso em: 26 mar. 2023.

A Emef. Edson Luis Lima Souto, segundo seu Projeto Pedagógico (PP) — mas que prefiro chamar de Projeto Político Pedagógico (PPP) —, no segundo semestre de 2021, foi marcada pelo ensino híbrido, tal como ocorreu com grande parte das escolas brasileiras que aderiram ao retorno às aulas procurando seguir os protocolos de segurança (como se eles fossem possíveis). A vinculação com o grupo era difícil, porque apenas metade da turma comparecia em uma semana e rodiziava com outra. Eram comuns as ausências, uma vez que havia crianças morando com parentes, famílias que não se sentiam seguras e, com isso, nosso contato era reduzido e superficial. O atendimento concomitante dos grupos presenciais e online, via grupo de famílias pelo Whatsapp e Google Sala de aula, mais a preocupação com o cumprimento dos protocolos, planilhas de acompanhamento e a familiarização com uma nova rede de ensino, acabaram dando ao meu trabalho um caráter bastante burocrático.

No exercício de rememorar o vivido, não consigo recordar nada que eu tenha feito de muito significativo, lembro apenas de usar minhas aulas vagas para andarilhar pelo bairro, pelas ruas mais próximas da escola, conhecendo os comércios locais.

Foi logo na primeira saída que encontrei um bilhete, escrito em uma folha de caderno rasgada, fixado em um toco de madeira e enterrado em um vaso de planta que ficava na calçada, em frente a uma casa. Aproximei-me e consegui ler, com alguma dificuldade. Fotografei aquele lampejo do cotidiano. Levei para a sala de aula para que as crianças lessem também.

Era um grande desafio para a turma ler e escrever com a tal letra cursiva e, assim, vi naquele bilhete, uma abertura para trazer o assunto para a discussão. Um bilhete, um rastro de comunicação, de comunicação escrita, manuscrita, que cumpriu mais que a sua função primeira, a de advertir o “ladrão” de plantas que não é porque o vaso está na calçada, que o mesmo não tem dono. O texto, as palavras, sempre cumprindo outras funções, comunicando contextos, alcançando outros interlocutores, para além da intencionalidade de quem o escreveu: “Você que roubou a minha planta era só pedir uma muda que eu te dava eu plantei pro meu uso não precisava levar tudo fica a dica”.

Esse texto mobilizou muitas das nossas aulas, partindo de sua decifração por estar escrito em letra cursiva, das hipóteses de quem escreveu, de quem “roubou” a planta, e depois de sua reescrita e das tentativas de “desenhar” as letras de outra forma.

Figura 38 - O bilhete do “ladrão” de plantas



Fonte: a autora, 2021.

No ano seguinte, assumi mais uma turma de quinto ano, sendo a última a escolher, percebia que as crianças maiores não eram as favoritas, eram as turmas que sobravam, o que, para mim, era ótimo, por ser essa a minha preferência, os anos finais do Ensino Fundamental I. Também nesse ano fui me aproximando mais de um professor de outra turma do quinto ano e, entre conversas e planejamentos, temos feito muitas coisas em parceria.

De lá para cá, sempre assumimos a mesma turma para podermos manter esse trabalho conjunto. Ele também havia chegado recentemente na mesma escola, mas já com uma boa bagagem da rede municipal de Campinas como professor especialista de História e Geografia. Em ambos, o desejo de conhecer a história de vida dos sujeitos, viver o território com as crianças, fazer do cotidiano, das relações e dos acontecimentos, o grande tema gerador das nossas intenções pedagógicas, entendendo que precisávamos, com as crianças, aprender e descobrir o território, os espaços e lugares de ser-estar. Ali, éramos também aprendentes, ensinados pelos estudantes e por aqueles(as) que chegaram antes de nós, funcionárias(os) da escola e moradoras(es) do bairro. Com elas fomos escavando os fragmentos da história local pelas narrativas orais e escritas, pelos olhares e pelos gestos de quem ali vive e aponta com o dedo adiante e braço esticado nos fazendo enxergar o que antes não sabíamos sobre e com suas realidades.

Figura 39 - Conhecendo os territórios do bairro onde fica a Escola



Fonte: a autora, 2021.

Para dizer de todo esse movimento que vem se diversificando nesses últimos quatro anos e do quanto o cotidiano e o território foram nos enredando, seria necessário o desenvolvimento de outra tese, uma tese que pudesse ser escrita em dupla, feito os trabalhos escolares que passamos para as crianças, para que eu pudesse escrever com o Fernando e o Fernando escrever comigo, embora tenhamos feito muito isso fora de uma tese — escrevemos para seminários da rede, da escola, para encontros (menos do que gostaríamos, mais do que poderíamos, considerando as condições de trabalho). Assim, essa escrita também é composta por nossos escritos.

Trazer essas práticas, ainda que parcialmente, é evidenciar as *teoriaspráticas* cotidianas que têm dialogado com esse modo de *vivernarrarpesquisarformar* que tenho buscado cada vez mais enquanto professora (re)iniciante, docente-gente que tenta desaprender as práticas hegemônicas instituídas que borram os rostos, silenciam as histórias, calam as vozes, controlam os corpos (sobre isso, preciso aprender mais), determinam seus currículos, ameaçam seus futuros, exterminam seus sonhos e entorpecem seus sentidos. Seus-nossos.

Por isso é que sempre volto a Freire, em Pedagogia da Autonomia, para retomar as exigências e saberes da ação educativo-crítica por ele defendida.

É condição da nossa intenção pedagógica a abertura à realidade das(os) estudantes, nos tornarmos “íntimos”, ou, no mínimo, “menos estranhos” e distantes da realidade hostil dos(as) nossos(as) estudantes das escolas públicas periféricas. E, ainda em tempo, “tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente” (Freire, 2021a, p. 136).

Ainda Tateando a ideia de conhecer a história do bairro da escola e seu entorno a partir das histórias contadas pelos sujeitos que neles vivem, em meados de 2022, já com as aulas presenciais, ainda em pandemia, fizemos uma primeira saída com as crianças: Fernando e sua turma, a um comércio local; eu e minha turma, à creche, que fica ao lado da escola e na qual muitas das crianças tinham estudado. Como a nossa sala, naquele ano, ficava a cerca de três metros do muro que nos separava da creche, era comum as crianças sentirem o cheiro da comida sendo preparada lá e que, naturalmente, invadia a nossa sala, despertando sensações e memórias. Falavam com saudade da comida da creche, das professoras, das tias e dos acontecimentos vividos naquele lugar. Foi assim, mobilizada pelas lembranças que as crianças traziam, que fizemos a nossa primeira roda de objetos de memória, na qual cada criança escolheu um objeto que desencadeava uma narrativa oral a ser compartilhada entre nós roupas, brinquedos, fotografias, pastas de atividades. Depois disso, construímos a caixa-tesouro para guardar esses objetos e compartilhar com as famílias e outras turmas, em uma exposição na sala de aula (acho que veio daí, mais adiante, a ideia de fazer o mesmo movimento com os objetos da pandemia). A roda mobilizou a escrita-pesquisa sobre o objeto, a descrição do mesmo e o porquê de ter sido guardado e escolhido. A visita à creche suscitou a escrita de cartas com destinatários livres, assim, as crianças escreveram para as merendeiras, para suas ex-professoras e para a Tia Jô, que foi especialmente lembrada por todos. Tia Jô é uma educadora negra que trabalhou-trabalha há muitos anos nessa creche como cuidadora, uma referência eleita pelas crianças que por lá passaram-passam.

Figura 40 - Cenas da primeira roda de objetos de memória



Fonte: a autora, 2022.

Mas foi somente em 2023 que avançamos um pouco mais nos adensamentos sobre e com o território. Já não éramos mais eu e Fernando, a professora Cinthia se juntava a nós e os quintos anos eram três. E foi mais um acontecimento, durante uma aula de Língua Portuguesa, logo no início do ano letivo, que me-nos convocou novamente às ruas, mas essa história já foi contada na carta-prefácio, é a história da “maquete”, da favelinha, que três meninos se juntaram para fazer voluntariamente a partir da leitura que fizemos de uma entrevista com Marcelino

Melo, o Nenê, conhecido como “Quebradinha”, artista periférico nordestino, que saiu do sertão alagoano e veio morar na periferia de São Paulo no início de sua adolescência (mesma idade das crianças). Diante de seu novo território, passou a fotografar o seu próprio bairro e a construir esculturas/miniaturas a partir dos registros, já que “maquetes” são feitas para vender prédios e suas esculturas, para guardar “memórias” — de acordo com suas próprias palavras.

Essa “conexão” entre os meninos e o Marcelino, penso que por suas semelhanças e aproximações (meninos pré adolescentes, negros, filhos de migrantes, moradores de periferias) não havia sido pensada por mim; eu, em meu ato limitado e condicionado de pensar-planejar, tinha como objetivo apenas explorar um texto com características biográficas e saber um pouco mais sobre um artista até então desconhecido e periférico.

Conforme já narrado, a construção da “Favelinha”, iniciada pelos meninos em casa, foi levada à sala de aula, um pedido meu para a mãe de um deles, que me enviou mensagem, enquanto eu participava do XXVI Fórum Paulo Freire, em Pelotas, no Rio Grande do Sul (RS), agradecendo pela tarefa de casa que eu havia pedido e que estava entretendo tanto os meninos. Qual foi sua surpresa ao descobrir que não existia tarefa de casa e que eles é que proporião, a partir de então, a continuidade do trabalho com os demais colegas. A favelinha entrou na sala e a transformou em um canteiro de obras por vários dias; os grupos iam se auto-organizando e se dividindo entre quem cortava, quem colava, quem pintava e, enquanto cortavam, colavam e pintavam, narravam suas ações e seus lugares de pertencimento em um verdadeiro mutirão:

- Aqui no fundo, pinta tudo, e depois que secar, vamos pixar.
- Tem que fazer a churrasqueira, toda laje tem uma churrasqueira! E o cabaré, que é onde os “véio” vai para beber, jogar sinuca e dançar forró. Minha mãe já foi no cabaré.
- Faz umas “pipinhas” pra gente colocar na lojinha.

Depois de muitos dias mobilizados nessa construção à base de mutirão, como ocorre em grande parte das construções periféricas feitas a muitas mãos, as crianças convidaram as demais turmas para visitarem a exposição montada em frente à sala de aula. Quem chegava, continuava a narrar: “Aqui é a praça da caixa d’água... faltou o cachorro Caramelo...”.

Ah! Mais uma vez, escrevemos cartas, agora, para o Quebradinha. Uma das meninas iniciou um diálogo:

- Prô, a gente pode escrever pra ele na língua da favela?
- E como é a língua da favela?
- É tipo assim, ao invés de escrever “olá, tudo bem?”, a gente escreve “e aí, mano, beleza?”
- Claro, Gi, claro que pode!

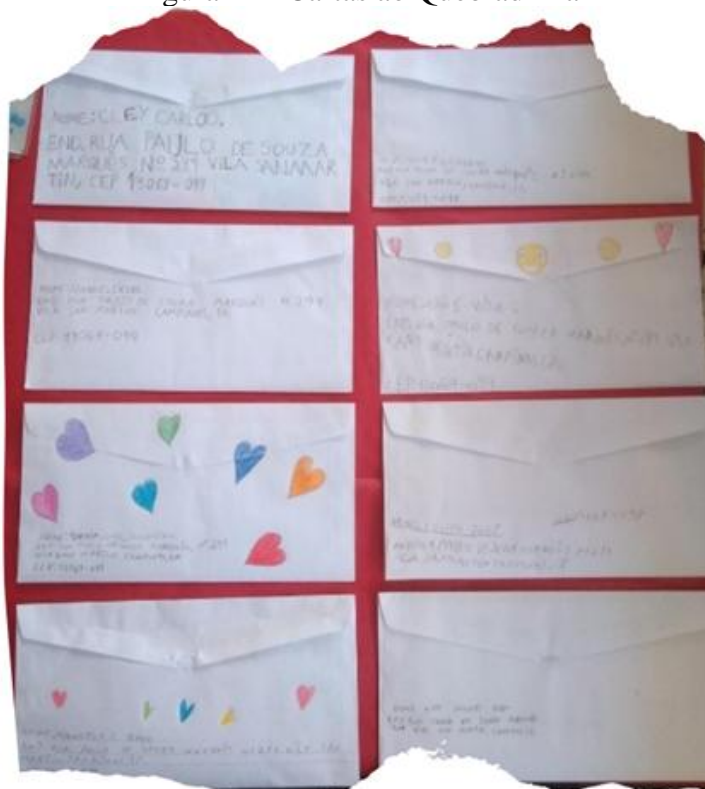
Em *Cartas a um jovem investigador em educação*, Nóvoa (2014) lembra que as cartas permitem maior liberdade que outros gêneros e que o que dizemos em uma carta, fixa-se na memória, porém, vivemos tempos nos quais só se fala e não se diz nada. Giovanna, sem ler Nóvoa, percebe a liberdade da escrita epistolar.

Figura 41 - Construção e exposição da “Favelinha”



Fonte: a autora, 2022.

Figura 42 - Cartas ao Quebradinha



Fonte: a autora, 2022.

Por meio da Revista Qualé, que publicou a entrevista com Marcelino (Calsavara, 2023), consegui conversar via mensagem com o artista, que gravou um vídeo para as crianças, falando da importância de olharmos para o nosso território com orgulho, de conhecer as histórias, de valorizar a memória, de construir pertencimento, motivando ainda mais o trabalho que já vinham desenvolvendo, e que se ampliou com a participação das outras turmas de quinto ano. Criamos três roteiros para as aulas-passeio e passamos, então, a percorrer as ruas, vielas, comércios locais, espaços públicos, equipamentos de lazer e espaços de encontros e convivências presentes no dia a dia da nossa comunidade, observando, conversando, fotografando. Em 2024, para além das saídas pelo bairro, convidamos alguns moradores antigos, os quais chamamos carinhosamente de “nossos griots”, responsáveis pelas lutas e conquistas no/do território para participarem de rodas de conversa<sup>52</sup> com os estudantes, alargando nossos saberes pelas vozes de quem viveu-vive o território do qual somos parte, enquanto escola e sujeitos nas/das relações.

As lutas dos moradores, que permitiram a superação da precariedade da vida naquele espaço mais antigo de ocupação, são trazidas pela primeira professora negra da escola, Dona

<sup>52</sup> Para ouvir as rodas de conversa, acesse:

<https://drive.google.com/file/d/1AYOShG8NHI8XBIT9DQ9w8KMhSDZcMbbi/view>

Maria das Graças. Hoje, já aposentada, ela pertence ao “Coletivo de Mulheres Negras Periféricas” que atua na região, construindo essas ligações temporais de um passado que não quer passar e de novas lutas por emergirem ante aquela que parece distante. Maria, Albertina e Sandoval, nossos “griots” de 2024, tiveram suas falas registradas e fomos compondo com eles(as) e os(as) estudantes, suas biografias, ou melhor, uma pequena parte delas.

Já em 2024, em um movimento de continuidade, desbravando as histórias e os espaços, produzimos o livro: TERRITÓRIOS DA EDSON DE A a Z, cuja capa traz a imagem da “favelinha” que a turma de 2023 produziu e autorretratos feitos pela turma de 2024. A partir de doações de professores colaboradores, acompanhantes do nosso trabalho, conseguimos imprimir em gráfica nossos 100 primeiros exemplares.

Figura 43 - Capa do livro Territórios da Edson de A a Z



Fonte: a autora, 2024.

Um livro que traduz em palavras e ilustrações como as crianças enxergam o território, como constroem suas referências, como vivenciam corporalmente e afetivamente esses espaços. Como um dicionário, de A a Z, escolhidas pelas crianças a partir do contexto significativo das vivências com/no território. A ideia surgiu a partir de um outro livro apresentado pelo prof. Fernando: “Campinas de A a Z”, escrito por Sandra Aymone. Elas ilustraram e escreveram coletivamente o significado de cada uma.

Como materialidade desse processo de conhecer o território a partir das múltiplas vozes dos sujeitos que o compõem, também produzimos, em 2024, um podcast com a leitura das crianças a partir do que nos disseram os moradores antigos do entorno da escola, nossos

"griots", os quais tiveram suas falas transcritas e digitadas como modo de contribuirmos com o acervo escolar e produzir material para compartilhamento e pesquisas futuras de toda a comunidade escolar.

Com Fernando, dividi a escrita de um texto encaminhado, em 2025, para o Fala Outra Escola - Encontro entre professoras, professores e profissionais da educação da educação básica e superior, bem como de redes e coletivos docentes brasileiros, organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC), da Unicamp:

As cartas da pandemia, as cartas escritas para as funcionárias da creche, as cartas escritas para o “Quebradinha”, com a língua da favela, o bilhete fixado no vaso, o podcast com a leitura das cartas escritas pelas crianças, as transcrições das falas dos nossos griots e suas biografias, o podcast com fragmentos da história do bairro, a escrita e ilustração dos verbetes do livro Territórios de A a Z, são representações materializadas de processos possíveis de autoria docente-discente e de escrita-escuta como prática da liberdade, o que não é pouco diante da intensa burocratização e controle dos processos pedagógicos que incidem sobre as nossas rel(ações), transformando nossos rostos em dados, nosso trabalho em mercadoria barata, nossas escolas em empresas privadas, nossas avaliações em índices meramente classificatórios, nossas lutas coletivas em punições e judicializações individuais, e nossas ações, em protocolos gerais desde sempre – antes, durante e após a pandemia. Processos que privilegiam a fabricação de artefatos e não a reprodução prescritiva dos programas, que abrem espaço para uma cultura escriturística que parte do popular e do/no/com o popular encontra *sentidossignificações*, na arte de dizer-escrever. E mais do que isso, as escritas-conversas são permeadas por relações menos verticalizadas, na qual a fala de um pressupõe a escuta do outro, por processos coletivos e colaborativos, que partem de uma assembleia, de uma aula-passeio, de rodas de conversa, de histórias contadas, de conversas intergeracionais, de parcerias de trabalho, uma escrita que pulsa das relações, das palavras proferidas, sentidas, saboreadas, narradas, desenhadas. Partem da escuta, do encontro de alteridades, sensibilidades, subjetividades dos sujeitos biográficos. Outro dia uma colega se queixou que nossos estudantes não leem livros, que em outros tempos, “antes da pandemia”, liam “O diário de Anne Frank”. Pergunto: e nós, o que temos lido? O que temos (re)produzido? O que temos escrito, como temos escrito, para quê, para quem e com quem? Temos lido palavras? Temos lido o mundo? Temos lido e escrito palavras-mundo? Temos lido palavras com gente dentro? Que leituras-escritas estamos privilegiando e promovendo? Essa marcação temporal tem sido muito usada informalmente, em nossas falas: a.P, d.P (antes e depois da Pandemia), é evidente que teve um antes e um depois, ninguém saiu ileso. Sabemos todos como era antes, como foi o durante e como está sendo o depois, porque a pandemia ainda não foi, a pandemia nas escolas de periferia, é todo dia! (Profa. Juliana; Professor Fernando, 2025).

Como nos ensina o legado de Freire, ensinar exige entre tantas coisas: pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, estética e ética, apreensão da realidade, alegria, esperança, convicção de que mudanças são possíveis, curiosidade, escuta, diálogo e a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Dizer sua palavra só ocorre pela assunção e compreensão da criança de seu lugar no mundo. Aí sua palavra é a da sua classe e a partir da sua realidade que a constitui e a desafia. Desafia nos dizeres que são do mundo também a partir de seu mundo e não da importação do mundo e dos valores que as alheiam de si mesmas e dos

seus.

Compartilhar, ainda que de forma bastante resumida, esse movimento de um currículo narrativo, biográfico e periférico que temos experimentado na escola pelas brechas possíveis, entre os saberes-fazeres instituídos, é mais uma vez afirmar o cotidiano enquanto força geradora das relações, da História, da práxis e da construção de conhecimentos dialogicamente situados, coletivamente tensionados e politicamente refletidos. Cotidiano como uma epistemologia da existência (Santos, p. 10), onde o passado é herança, o futuro é projeto e o presente, a linha estreita entre um e outro, onde é possível resistir e criar realidades em "lugares contíguos", no entrecruzamento entre tempo histórico e tempo vivido.

Conhecer e dar a ver às histórias dos sujeitos, dos territórios e lugares, fortalecendo os movimentos coletivos na/da/com a escola talvez seja a nossa resposta, ou a nossa tática frente às pandemias que passam, que deixam rastros e às pandemias permanentes das injustiças e desigualdades.

É comum que as cartas anunciem despedidas, como é o caso desta que ora lemos. Mas, antes disso, um lampejo de uma situação há pouco tempo vivida e da qual interessam o registro e a reflexão:

*Dia 16/09/25.*

*Chego ao aeroporto de Lisboa. Primeira viagem sozinha para outro continente. Grande parte custeada pela universidade pública. Trabalho aprovado para o VIII Seminário Luso Brasileiro de Educação de Infância e o IV Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação, para apresentar um recorte da tese, realizado em Setúbal. Inseguranças próprias de uma viajante inexperiente em território desconhecido. Chego ao guichê de atendimento na imigração, com todos os impressos nas mãos. Entrego o passaporte:*

- *O que veio fazer?*
- *Participar de um Congresso.* (entrego a carta de aceite do trabalho).
- *Vai apresentar trabalho?* (policia federal lendo a carta).
- *Sim...*
- *Sobre a pandemia?*
- *Sim.*
- *Mas a pandemia já passou.*
- *Não, não passou, ainda enfrentamos suas consequências.*

Falar da pandemia cinco anos depois é um compromisso ético-político com as gerações futuras, é testemunho e denúncia daqueles(as) que sobreviveram “da ponte pra cá”, é exercício memorialístico em tempos de esquecimentos programados e fatalismos aceitáveis. Esquecer a pandemia significa apagar as 700 mil mortes de brasileiros e brasileiras, apagar o

ingerenciamento e as irresponsabilidades de um Estado que banalizou as mortes dos mais vulneráveis e lucrou com o medo, com a desinformação e com os constantes ataques às instituições públicas para defender os interesses do capital, é apagar o intenso trabalho das professoras e aceitar o congelamento de suas vidas funcionais e perda de direitos. É um compromisso, em especial, das e com as professoras e crianças das classes populares e suas famílias, para que, conscientes das experiências vividas, não aceitem ser responsabilizadas pelos possíveis fracassos produzidos por aqueles que desde sempre trabalham para a manutenção das injustiças sociais, ora com políticas de morte, ora com assistencialismos e medidas emergenciais não efetivas.

*Ah, é culpa da pandemia!*, dirão.

Façamos, porém, sempre uma correção nos discursos que ouvimos e que proferimos: a pandemia não é a culpada, culpados são os que trabalham desde sempre para manter a segregação social entre “nós, humanos” e os “outros, in-humanos”, como define Arroyo (p. 132, 2025) e, por serem in-humanos, adaptáveis à miséria, à precariedade, ao “ser menos”, esses esfarrapados do mundo. Mas também não nos esqueçamos, apoiados em Freire (2022a) que: “o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir”.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Entrevista narrativa ao grupo de Pesquisa Hinas**. [s.l.], [n.p.], 2023.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7-8, jan./dez. 2003.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

ALVES, Nilda. **Práticas Pedagógicas em Imagens e Narrativas**. Memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. São Paulo: Cortez, 2019.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire. Prefácio. In: FURLANETTO, E. C.; PASSEGGI, M. da C.; BIASOLI, K. A. **Infâncias, crianças e narrativas da escola**. Curitiba: CRV, 2020.

ARROYO, Miguel G. **Vidas re-existentis**: reafirmando sua outra humanidade na história. 1ª reimpr. Petrópolis, RJ: Vozes, 2025.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988, p. 95.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Multirreferencialidade e produção do conhecimento: diferentes histórias de aprendizagens... **Revista Educação em Questão**, v. 32, n. 18, maio-ago., 2008, p. 209-223. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil

BARROS, Manoel de. 3ª Parte Livro sobre nada. In: **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010, p. 345.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: Benjamin, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras Escolhidas. Vol. 1. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. (p. 197-221).

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisaformação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: Maria Helena Menna Barreto Abrahão; Jorge Luiz da Cunha; Lúcia Villas Bôas. (org.). **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2018; p. 65-81.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.874, de 28 de maio de 2024**. Dispõe sobre a pesquisa com seres humanos e institui o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Brasília: Presidência da República, 2024.

CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice (org.). **Uma escrita acadêmica outra**: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

CALSAVARA, Katia. Memórias preservadas: conheça o projeto 'Quebradinha'. **Revista Qualé**. Cultura. Publicado em 17 de março de 2023. Disponível em: <https://revistaquale.com.br/noticias/memorias-preservadas-conheca-o-projeto-quebradinha> Acesso em: 17 jan. 2026.

CAMPANHA DESPEJO ZERO. Em defesa da vida no campo e na cidade. Disponível em: <https://www.campanhadespejozero.org/> Acesso em: 01 jan. 2026.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais**: um processo contínuo de reflexão e ação. Organização e coordenação: Heliton Leite de Godoy. Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico: Campinas, SP, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1**: artes de fazer. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHAIGAR, Vânia Alves Martins. Sobre espelhos e memórias: as crianças (in)visíveis das histórias de vida produzidas na cidade. In: PASSEGGI, M. C.; FURLANETTO, E. C.; PALMA, R. C. D. (org.). **Pesquisa (auto) biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2016. p. 109-122.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. Consentimento e assentimento. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 63-66.

DÁVILA, Paula Valeria; ARGNANI, Agustina; SUÁREZ, Daniel Hugo. Interpretación y conversación en torno de relatos pedagógicos: hacia otra política de (re)conocimiento para la formación docente. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. Continuación de da antigua Revista de Escuelas Normales, v. 33, n. 3, p. 141-158, 2019. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.75291> Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/75291> Acesso em: 03 jan. 2026

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, set./dez. 2012. Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira. Revisão técnica de Fernando Scheibe.

DIZERBO, Anne. A biografização coletiva para criar espaços de “interidade” ou aprender em confiança. In: PASSEGGI, M. C.; FURLANETTO, E. C.; PALMA, R. C. D. (org.). **Pesquisa (auto) biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2016. p. 125-133.

DEFFAND, Madame Du. *Cartas a Voltaire*. Tradução de Cristina Murachco. São Paulo: Mandarim, 1996. p. 19.

EVARISTO, Conceição. Da calma e do silêncio. *In: Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte, MG: Nandyala, 2008.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 759-779, set. 2016. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782016000300759&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000300759&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 06 jan. 2026. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa, Portugal: Ministério da Saúde, 1988, p. 31-59.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais**. Tradução Carlos Eduardo Galvão, Maria da Conceição Passeggi. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FERRAROTTI, Franco. **História, história de vida**. O método biográfico nas Ciências Sociais. Tradução Carlos Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 12 e

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 52. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2022a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022c.

GONZAGUINHA. Pequena memória para um tempo sem memória (A Legião Dos Esquecidos). *In: De volta ao começo*. Faixa 9. São Paulo: EMI-Odeon, 1980

FURLANETTO, Ecleide Cunico; PASSEGGI, Maria da Conceição; BIASOLI, Karina Alves. **Infâncias, crianças e narrativas da escola**. Curitiba, PR: CRV, 2020.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão de Maria da Conceição Passeggi, Marie-Christine Josso. 2. ed. rev. e ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

KORCZAK, Janusz. Quando eu voltar a ser criança. conferir livro

KRENAK, Ailton. Ailton Krenak – Receber sonhos. Entrevista concedida a Alipio Freire e Eugênio Bucci. **Teoria e debate**. Nacional.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Edição 7. 06/07/1989. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/1989/07/06/ailton-krenak-receber-sonhos/> Acesso em: 25 nov. 2025

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2014.

LINHARES, Célia. Orelha do livro. In: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice (org.). **Uma escrita acadêmica outra**: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MAIS DE 4.500 PROFISSIONAIS DE SAÚDE MORRERAM POR COVID-19 NO BRASIL. **Centro de Estudos Estratégicos da Fiocruz Antonio Ivo de Carvalho**. Home. CEE em pauta. Covid-19 e doenças emergentes. Publicado em 13/10/2022. Disponível em: <https://cee.fiocruz.br/mais-de-4500-profissionais-de-saude-morreram-por-vovid-19-no-brasil/#:~:text=A%20pesquisa%20faz%20parte%20de%20uma%20campanha,ISP%20atua%20com%20o%20sistema%20das%20Na%C3%A7%C3%B5es> Acesso em: 08 jan. 2026.

MÁXIMO, Wellton. Trabalhadores autônomos foram mais prejudicados por pandemia em 2020. Categoria chegou a ganhar 24% abaixo do habitual no segundo trimestre. **Portal Agência Brasil**. Economia. Publicado em 08/04/2021, às 15:22. Brasília. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2021-04/trabalhadores-autonomos-foram-mais-prejudicados-por-pandemia-em-2020> Acesso em: 08 jan. 2026.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MELLO, Thiago de. Faz escuro mas eu canto. In: **Faz escuro mas eu canto**. 24. ed. São Paulo: Global Editora, 2017.

MILTON, John. **Paraíso Perdido**. E-booksBrasil. Clássicos Jackson. Rio de Janeiro: W.M. Jackson Inc., 1956. Tradução de Antonio José de Lima Leitão.

MOTTA, Thais da Costa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação: uma opção teórico-metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizer fazer dizer os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 12, p. 1034-1049, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6191>. Acesso em: 17 jul. 20.

NAKAYAMA, B. S., BRITO, S. S., MORAIS, J. S., VIEIRA, J. Diálogos entrecruzados, modos de narrar e pesquisa-vida-formação. Curitiba: CRV, 2023. P. 112.

NAKAYAMA, Bárbara Sicardi; BRITO, Sol Silva; MORAIS, Joelson de Sousa; VIEIRA, Juliana (Orgs.). *Diálogos entrecruzados, modos de narrar e pesquisa-vida-formação*

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, out./dez. 2017.

NÓVOA, António. Cartas a um jovem investigador em educação. **Conferência de abertura do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação** (Vila Real, 11 de setembro de 2014). Acesso em: 21 de setembro de 2020. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/83/82>

NÓVOA, António. Os professores: um 'novo' objeto da investigação educacional? *In*: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992. p. 19.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa, Portugal: Ministério da Saúde, 1988, p. 31-59.

OLIVEIRA, Liliam Ricarte de. **“Me ajuda a olhar:”** narrativas e experiências de uma professora de educação infantil em (trans)formação com a escrita. 2020. 273p. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: 20.500.12733/1641185 Acesso em: 23 set. 2023.

PAGÈS, Alain. A materialidade epistolar: o que nos dizem os manuscritos autógrafos. **Rev. Inst. Estud. Bras.** v. 67, maio-ago. 2017 Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i67p106-123> Acesso em: 30 dez. 2025

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27, n. 01, Belo Horizonte. Abr. 2011. 2011. p. 369-386.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene; RODRIGUES, Senadaht. Narrativas de crianças sobre a escola: desafios das análises. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 40, n. 40, p. 95-104, 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Desafios epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica com crianças. PASSEGGI, Maria da Conceição *et al.* (org.). **Pesquisa auto(biográfica) em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares**. Natal, RN: EDUFRN, 2018. Disponível em

<https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/26927/1/Pesquisa%20%28auto%29%20biogr%c3%a1fica%20em%20> Acesso em: dez. 2025.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93-113, jan. 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2178-26792021000100093&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000100093&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 14 dez. 2025. Epub 10-Jun-2022. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8018>.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>

PASSEGGI, Maria da Conceição. A ética na pesquisa com narrativas de vida em educação. *In: Ética e pesquisa em Educação: subsídios*. Volume 3. Rio de Janeiro: ANPED, 2023. E-book. Disponível em: [https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/3Etica-e-Pesquisa-em-Educao\\_Volume-3\\_2023-1.pdf](https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/3Etica-e-Pesquisa-em-Educao_Volume-3_2023-1.pdf). Acesso em: 1º jan. 2026.

PAVONI, Edson. **Inumeráveis**. Memorial dedicado à história de cada uma das vítimas do coronavírus no Brasil. Disponível em: <https://inumeraveis.com.br/>

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (org.). O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 97-118.

PORTA, Luis; AGUIRRE, Jonathan. Intimidade. *In: Dicionário de pesquisa narrativa*. Organizadoras: Graça Reis, Inês Barbosa de Oliveira, Patrícia Baroni. Rio de Janeiro: Ayvu, 2022. p. 223-232.

QUEIROZ, Christina. Desamparo disseminado. Órfãos da pandemia somam 113 mil crianças no Brasil, desafiando famílias na busca por alternativas para evitar sua transferência para abrigos. **Revista Pesquisa Fapesp**. Covid-19. Edição 307, set. 2021. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/desamparo-disseminado/> Acesso em: 05 jan. 2026.

RACIONAIS MC's. Pânico na zona sul. **Consciência Black**, Vol. 1. São Paulo: Zimbabwe: 1989. (4:37).

REIS, Graça Regina Franco da Silva; BARONI, Patrícia; BRAGANCA, Inês Ferreira de Souza. Conversa com Inês Bragança: porque narrar faz parte desse movimento de habitar a terra, de estar em contato com o outro. **Rev. Reflex**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 2, p. 217-246, maio 2024. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-99492024000200217&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-99492024000200217&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 28 dez. 2025. E-pub 09-Jun-2025. <https://doi.org/10.17058/rea.v32i2.20233>.

REIS, Maria Clareth Gonçalves; SANTOS, Maria Walburga dos; MIRANDA, Shirley Aparecida de; AZEVEDO, Débora Rodrigues; SOARES, Edimara Gonçalves Soares. Ética em pesquisa: educação e comunidades quilombolas. *In: Ética e pesquisa em Educação: subsídios*. Volume 3. Rio de Janeiro: ANPED, 2023. E-book. Disponível em:

[https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/3Etica-e-Pesquisa-em-Educacao\\_Volume-3\\_2023-1.pdf](https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/3Etica-e-Pesquisa-em-Educacao_Volume-3_2023-1.pdf). Acesso em: 1º jan. 2026.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**. Trad. de Artur Morão. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1996

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra, Portugal: Edições Almedina, S.A., 2020.

SANTOS, Milton de Almeida. Por uma geografia cidadã: por uma epistemologia da existência. *Boletim Gaúcho de Geografia*, v. 21, p. 7-14, ago., 1996. Versão online disponível em: <http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38613/26350> Acesso em: 20 jan. 2026.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997

SCHWARCZ, Lilia M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Juliana Vieira da. **Narrativas do cotidiano (per)formativo**: a escrita de cartas como modo de dizer-ser. 2020. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Acesso em: 13 set. 2023.

SOLIGO, Rosaura; SIMAS, Vanessa França. Pesquisa narrativa em três dimensões. *In*: VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. Entre o público e o privado: modos de Viver, Narrar e Guardar, 6ª ed.; 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: BIOgraph, 2014. P. 414-425.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação UFSM**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. *In*: SVERDLICK, I. (comp.). **La investigación educativa**. Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2007. p. 71-110.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Documentacion narrativa e investigacion: formacion-accion en educacion. *In*: E. C. Souza (org.). **(Auto)biografías e documentação narrativa**: redes de pesquisa e formação. Salvador, BA: EDUFBA, 2015. p. 63-86.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 480-497, 2016. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n3.p480-497. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/rbpab/article/view/2999>. Acesso em: 21 jan. 2026.

TESTEMUNHO. *In*: Michaelis Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015. ISBN: 978-85-06-04024-9 Disponível em:

<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/creditos/> Acesso em: 04 jan. 2026.

UNICEF, Brasil. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**. Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. Abril, 2021. Brasília, DF: UNICEF Brasil, CENPEC Educação. Dados publicados no site da estratégia Busca Ativa Escolar ([buscaativaescolar.org.br](http://buscaativaescolar.org.br)) do UNICEF e parceiros

VIEIRA, Daniele Marques. A fotografia na experiência educativa de professores: do olhar e das interpretações. **Educar em revista**. UFPR (impresso). v. 35, p. 309-327, 2019. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.63667>

VIEIRA, Juliana. **Narrativas do cotidiano (per)formativo**: a escrita de cartas como modo de dizer-ser. 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1128870>

VIEIRA, Juliana. Caderno de rascunho da Disciplina Pesquisa (Auto)biográfica e Formação de Professores, Mestrado, 2020.

VIEIRA, Juliana. A escrita docente narrativa (auto)biográfica como um percurso (per)formativo. *In*: NAKAYAMA, Bárbara Sicardi; BRITO, Sol Silva; MORAIS, Joelson de Sousa; VIEIRA, Juliana (org.). **Diálogos entrecruzados, modos de narrar e pesquisa-vida-formação**. Curitiba, PR: CRV, 2023.

VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

## APÊNDICES

### Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

*Ler-escutar-sentir o que dizem as professoras e as crianças e seus modos de viver a pandemia nas periferias através da escrita de cartas: a publicização das vozes não documentadas*

**Doutoranda: Juliana Vieira**

**Orientadora: Profª Dra. Bárbara Cristina Moreira Nakayama**

**Número do CAAE:**

Você está sendo convidado(a) a participar, juntamente com seu(sua) filho(a) ou menor sob sua responsabilidade, como voluntário(a) de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa informar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento. A professora-pesquisadora disponibilizará uma apresentação ilustrada acerca do que se trata a pesquisa, de modo a adequar a linguagem para a compreensão das crianças.

#### Justificativa e objetivos:

Enquanto professoras estamos a todo momento pensando em modos de ensinar e em recursos que incentivem o desenvolvimento de nossos estudantes. Esta pesquisa, que estamos te convidando a participar, tem a intenção de investigar como você, criança matriculada em escola pública periférica viveu o período de pandemia e promover um diálogo entre professoras e crianças a partir do narrado e documentado. Queremos saber também se a escrita através de cartas e o processo de documentação de experiências pedagógicas pode favorecer a constituição de professoras e estudantes autores e autoras.

#### Procedimentos e autorização dos (as) responsáveis:

Sua participação consiste em autorizar o(a) estudante(a) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, do 5º ano A a participar dos encontros com a professora-pesquisadora com a finalidade de compartilhar através de conversas por escrito suas experiências vividas no período da pandemia e também que a professora filme, fotografue ou grave o áudio da criança em momentos de reflexão individual e coletiva que julgar pertinente (a identidade da criança será preservada, seus nomes reais e rostos não serão expostos em nenhuma etapa da pesquisa). Queremos que saibam que estas imagens não serão veiculadas em nenhum canal virtual ou de comunicação, e servirão apenas como base de análise para a pesquisa e suas reverberações acadêmicas.

Gostaria de esclarecer que a participação não é obrigatória, e mesmo que aceite participar, pode desistir quando quiser. Caso não autorize a participação da criança, não utilizarei qualquer dado dela ou sobre ela.

Os dados desta pesquisa serão digitalizados e armazenados em uma pasta do Google Drive e apenas as pesquisadoras citadas no início deste documento terão acesso a ela. Após a conclusão da pesquisa, os dados permanecerão armazenados nesta pasta pelo período de 5 anos. Os Planos físicos serão devolvidos para as crianças.

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_

Rubrica do participante: \_\_\_\_\_



Comprometemo-nos a iniciar a pesquisa somente após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, COM PLANEJAMENTO PARA QUE OS ENCONTROS OCORRAM NA PRIMEIRA QUINZENA DO MÊS DE DEZEMBRO DE 2023.

Você não deve autorizar a participação neste estudo se não sentir-se confortável que a criança ou que a professora a filme, grave ou fotografe os encontros.

#### **Desconfortos e riscos:**

A PESQUISA PODE OFERECER RISCOS NO QUE SE REFERE A POSSÍVEIS DESCONFORTOS DE ORDEM FÍSICA, PSÍQUICA, MORAL, INTELLECTUAL, SOCIAL, CULTURAL OU ESPIRITUAL DO SER HUMANO, POR SE TRATAR DE UMA PESQUISA QUE ENVOLVE RESGATAR MEMÓRIAS DO VIVIDO DURANTE A PANDEMIA. A PESQUISADORA TOMA COMO PRINCÍPIO UMA ESCUTA E OBSERVAÇÃO ATENTAS E SENSÍVEIS, SE ATENTANDO E ASSEGURANDO O SIGILO E A CONFIDENCIALIDADE DURANTE O PROCESSO DE COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS, EVIDENCIANDO O CARÁTER DE ACOLHIMENTO, AFETIVIDADE E RESPEITO PARA COM OS SUJEITOS ENVOLVIDOS, LEMBRANDO-OS DA ESCOLHA POR PERMANECER NA PESQUISA E DO DIREITO DA DESISTÊNCIA, QUANDO DESEJADO E A QUALQUER TEMPO, CONFORME A RESOLUÇÃO CNS n.5 10/16. O trabalho de pesquisa junto aos participantes pode envolver riscos de grau mínimo, por exemplo: desconforto por estar sendo filmada ou áudio gravada, não se sentir à vontade em ofertar seus trabalhos para a pesquisa, não se sentir à vontade em ter seus dados coletados. nesses casos, ou em outros que possam ocorrer, nos comprometemos a modificar estratégias para contemplar as crianças em suas necessidades, como por exemplo não a filmar ou fotografar e não revelar seus nomes nos registros escritos. a criança pode, também, interromper sua participação a qualquer momento.

#### **Benefícios:**

De imediato, a pesquisa não prevê benefícios aos participantes, mas entendemos que esse estudo nos auxiliará a pensar sobre as melhorias nas estratégias de ensino, formação e trabalho para crianças e professoras(es).

#### **Sigilo e privacidade:**

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação identificada ou identificável será fornecida a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, o nome das crianças participantes não serão citados. Atribuiremos às crianças nomes fictícios e omitiremos os nomes em seus trabalhos. Todas as imagens, vídeos ou áudios das crianças serão utilizados exclusivamente para análise dos dados e não serão publicados, exceto imagens significativas, desde que preservada a identidade, impossibilitando qualquer identificação.

#### **Ressarcimento e indenização:**

A PESQUISA NÃO DEMANDA NENHUM INVESTIMENTO DOS PESQUISADOS, PORÉM, VOCÊ TERÁ A GARANTIA AO DIREITO A INDENIZAÇÃO DIANTE DE EVENTUAIS DANOS DECORRENTES DA PESQUISA QUANDO COMPROVADOS NOS TERMOS DA LEGISLAÇÃO VIGENTE (RESOLUÇÃO CNS N.º 466, DE 2012, ITENS II.21 E IV.3.G.

#### **Acompanhamento e assistência:**

A qualquer momento os participantes poderão entrar em contato com as pesquisadoras para esclarecimentos e assistência sobre qualquer aspecto da pesquisa, através dos contatos abaixo. Você receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa.

#### **Contato:**

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_

Rubrica do participante: \_\_\_\_\_



Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras: Doutoranda Juliana Vieira: Endereço: Rua Paulo de Souza Marques, s/n, Vila San Martin - Campinas - São Paulo. Telefone para contato: (11) 953844117. E-mail: [juvieira.educ@gmail.com](mailto:jувieira.educ@gmail.com) e Profª Drª Bárbara Cristina M. Nakayama: UFSCar, Faculdade de Educação – departamento de Ciências Humanas e Biológicas, Rodovia João Leme dos Santos, SP-264 - Sorocaba – São Paulo. Telefone para contato: (15) 3229-7475. Email: [barbara@ufscar.br](mailto:barbara@ufscar.br)

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Destaco que assumimos o compromisso de colocar à disposição os resultados da pesquisa, e desde já agradecemos sua valiosa colaboração.

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar sob o número [XXXXX] que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)**

#### O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

#### Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) estudante: \_\_\_\_\_

Nome do(a) responsável legal: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do(a) estudante) Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do responsável legal) Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

#### Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro,

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_

Rubrica do participante: \_\_\_\_\_



também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.  
(Assinatura da pesquisadora)

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_

Rubrica do participante: \_\_\_\_\_

## Apêndice 2 - Quadro pesquisa pós qualificação

LEITORAS CRÍTICAS	POTENCIALIDADES E COMENTÁRIOS GERAIS	FRAGILIDADES, PROVOCAÇÕES E SUGESTÕES
ANA CRISTINA	<p>É também com muito zelo e apreço que me utilizo da expressão de Evaristo (2022), “escrevivência” para tratar deste belo projeto de tese apresentado por vocês. A abordagem da narrativa autobiográfica no projeto se expande para além da escrita de si, sustentando o que nos diz Evaristo "a escrevivência não é a escrita de si, porque esta se esgota no próprio sujeito. Ela carrega a vivência da coletividade. Escrita encharcada de coletividade, de afetos, de comprometimentos educativos, afetivos, sociais e políticos. É um projeto que toma partido, assume posições faz escolhas para além do individual.</p> <p>Impossível não fazer a referência sobre a preocupação com ética em pesquisa com crianças destacando o primor do Termo de Assentimento e o processo didático de envolvimento na condução/ reconstrução da pesquisa com as crianças. Teu dilema na inserção das crianças que optaram por não participar da pesquisa merece destaque e profunda reflexão.</p> <p>Tua narrativa Juliana, flui sob a forma de cartas, preâmbulo, escrita acadêmica, escrita profundamente autoral. Começando por um breve destaque ao sumário, que além de subverter os tradicionais capítulos de um projeto de pesquisa, ousa no final alertar...EM CONSTRUÇÃO!</p> <p>Na carta preâmbulo enxerguei a introdução, onde vais de te re-constituindo como professora e pesquisadora, a ti e a pesquisa.</p> <p>Nas belas notas em resposta aos questionamentos que apresentas vais desenhando a estrutura da pesquisa de forma autoral e primorosa. Ali estes olhos viciados enxergaram a caracterização, a justificativa, os</p>	<p>Me ocorre aqui uma bela articulação entre a DNEP e o tetragrama da trans(formação) permanente (Freitas, 2023) ao se debruçar sobre os registros da experiência docente na produção circulação das cartas pedagógicas exercendo a relação ação, registro, emoção e reflexão.</p> <p>Se o processo se constrói caminhando, o envolvimento por ir paulatinamente se aglutinando ao ambiente e aos debates da pesquisa não abre espaço para reconsiderações? É possível no cotidiano da sala de aula separar/dividir/complementar espaço do vivido, e da pesquisa? O ético é excluir? Ou acolher? Para pensar e reconsiderar...</p> <p>Para complementar o diálogo e auxiliar no olhar sobre a análise da tua narrativa, do entrelaçamento das cartas e dos registros da DNEP já sugeri trazer FREIRES para a conversa, Paulo e Madalena. Penso que seria interessante também trazer ao diálogo o professor Antonio Fernando Gouvêa da Silva, com o olhar sobre o contexto educativo e a pesquisa sócio-antropológica como fonte de currículo, além claro de Isabela Camini, Ana Lúcia Freitas e Fernanda Paulo na questão das Cartas Pedagógicas.}</p>

	<p>objetivos geral e específicos, a metodologia e os instrumentos. É uma pesquisa denúncia/ anúncio.</p> <p>Inovação pedagógica, reinvenção epistemo-política-metodológica na relação pesquisa docência.</p> <p>Não forces o diálogo com quem ainda não se apresentou para dialogar com teus “achados” e “construídos” e assim, não forces uma teorização artificial. Não abres mão da tua autoria e parágrafo a parágrafo de autoriza a avançar mais.</p> <p>Queres mais e extras da experiência pedagógica mais e mais. São dúvidas, suspeições, questionamentos, memórias, trocas, reescrituras. E a significativa preocupação com o registro corporificado na Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, DNEP, (Suarez, 2007).</p> <p>Juliana na tua pesquisa pulsa vida. Tenho certeza que a escrita de vocês, tua, da Bárbara, das professoras e, sobretudo das crianças, ecoará nas salas de aula e nas escolas, nos fazendo compreender ou pelo menos re-sentir tempos tão duros e tão significativos pelos quais sobrevivemos e nos reconstruímos.</p> <p>Destaque para a gravação das vozes das crianças e da carta lida ao final da apresentação.</p>	
GRAÇA REIS	<p>Uma tese que traz múltiplas linguagens, os áudios da apresentação deverão entrar no texto, uma sugestão é colocar QRcode.</p> <p>Uma escrita fluida.</p>	<p>Colocar a pesquisadora sempre em primeira pessoa.</p> <p>Trazer o curso de extensão para o início, inverter algumas estruturas do texto.</p>

	<p>Fica evidente a força da docência na ausência do estado.</p>	<p>Fazer discussão sobre negritudes, não podemos nos furtar, talvez uma nota dizendo que o tema será ampliado mais adiante, “negritude na periferia”.</p> <p>Graça comentou de um texto do Ítalo Calvino sobre a mulher nua. “Crianças praticantes pensantes” no diálogo com Certeau.</p> <p>p.25 – diferenciar melhor as cartas e seus momentos (cartas das professoras que antecedem as cartas das crianças e de outras professoras).</p> <p>Na pesquisa narrativa temos que descrever tudo, explicitar o contexto das memórias das crianças.</p> <p>Tali – dilemas éticos...é preciso estipular uma maneira só? Talvez notas de rodapé.</p> <p>Necessária reorganização do tempo verbal.</p> <p>A carta da apresentação deve estar na tese.</p> <p>Ampliar a parte dos comos e porquês, já trazer inicialmente o objetivo da tese e a costura entre as cartas (deixar claro que as profs escreveram na pandemia e as crianças no pós pandemia com a memória atual e não daquele período.</p> <p>Dizer, mesmo que em nota de rodapé sobre anonimato, escolha dos nomes.</p> <p>Corrigir: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.</p>
--	---	--

		Conhecer o trabalho das professoras Soymara e Viviane.
INÊS BRAGANÇA	<p>O texto apresenta coerência entre os princípios epistemopolíticos e teoricometodológicos.</p> <p>Texto que fala de um si mesmo como outro (Paul Ricoeur).</p> <p>Destaque para a forma conteúdo, incluindo as imagens, que elas sigam na escrita da tese como modo de dizer e não como ilustração.</p> <p>Trazer as crianças potencializa e amplia as fontes narrativas.</p>	<p>Nas páginas 21 a 23 há um alargamento do campo problemático. Como fará a articulação entre as cartas escritas pelas crianças e pelas professoras.</p> <p>O título longo traz a complexidade do campo problemático.</p> <p>Destques para usos de algumas palavras a serem problematizadas: instrumento e clareza.</p> <p>Expectativa de receber um conjunto de cartas.</p> <p>Compreensão das fontes narrativas (Ricoeur?)</p> <p>Os fragmentos dificultam a tessitura da intriga tal como pensada pelo narrador, esse conjunto é a preciosidade dessa pesquisaformação, importante disponibilizar para as pessoas lerem na íntegra.</p>
WALBURGA	<p>Escutar as crianças é transgressor.</p> <p>Sua tese é uma tese verdade.</p> <p>Você tem mais que uma fonte (ler pluralismo de fontes com Nóvoa).</p> <p>Viver junto, trazer as crianças para a cena e vê-las como pessoas.</p>	<p>As falas das crianças nos levam diretamente aos problemas e nos ajudam a pensar em políticas públicas e na formação de profs.</p> <p>Explicitar que a tese passou por uma transição e que o diálogo passa a ser com as crianças.</p> <p>Trazer mais dos ambientes descritos... que cheiros? Estavam agitados? Surgiu algum desenho, artefato?</p>

	<p>Não se separa o mundo das crianças do mundo dos adultos.</p> <p>A força da formação que você foi buscar no curso que fez durante a pandemia e o quanto isso impactou a ponto de gerar uma tese.</p> <p>Sua tese é precursora de uma outra prática, mais comprometida com as crianças e com a formação a partir da potência das narrativas.</p>	<p>O momento da devolutiva para as crianças e para a comunidade é também a dimensão ética da pesquisa, as iniciais dos nomes, os que quiseram ou não participar ou que de alguma forma participaram mesmo quando disseram que não iriam participar...o TALI diz que a criança pode desistir ou entrar a qualquer momento, permite rever os combinados.</p> <p>Trazer autores que trabalham com cartas.</p> <p>Ler sobre o processo de construção metodológica com crianças/ANPED.</p> <p>Dar ênfase aos marcadores sociais.</p> <p>Ressaltar o que os indicadores e que nenhuma larga escala vai dizer pra gente.</p> <p>Trazer conceito de “experiência”, palavra que aparece 12 vezes (diálogo com Benjamin, Kohan e Larossa).</p> <p>Trazer as produções na íntegra e um bloco de considerações, fazer essa conversa, uma carta resposta com o que aprendeu dessa escuta.</p> <p>O que interessava para a criança no tempo pandêmico?</p> <p>Fortalecer os autores do cotidiano.</p> <p>Autores sugeridos: Giroux, Angela Coutinho, Teresa Cristina Rego, Madalena Freire, Marina Celia de Moraes Dias.</p>
--	---	--

NIEDJA	<p>Posicionamento político pedagógico, de anúncios e denúncias, a militância na defesa da educação desses sujeitos em tempos de negacionismos e capacitismos, publicizada na “Carta ao Despresidente” (presentemente também nesse seu texto-tese).</p> <p>Coerência epistemopolítica e pedagógica com a educação das crianças da escola pública periférica, sobre como viveram a pandemia na/com a periferia, cujas vozes ecoadas individualmente/coletivamente não são visibilizadas, escutadas e, portanto, têm consonância com os princípios da pesquisa narrativa (auto) biográfica em educação.</p> <p>Uma tese de doutorado que elege para sua escrita e toma posicionamento de ser...</p> <p>Revela em si marcas de autoria, registros do que te atravessa em primeira pessoa, escolhas e percursos no seu constructo. Se reveste de singular relevância para o campo epistemológico e metodológico da pesquisa (auto)biográfica em Educação.</p> <p>Demarca, assim, como contexto da investigação a pandemia como crise sanitária, política e social, especialmente em nosso país.</p> <p>Demarca a opção por uma escrita autoral, criadora e criativa (artística).</p> <p>Ressalto a originalidade e apresentação do trilhar metodológico da pesquisa, desde o narrar do lócus, sujeitos (crianças e professoras), a documentação narrativa registrada por meio de cartas, as etapas de submissão, apreciação e divulgação, discussão do TALI (Termo de</p>	<p>Do ponto de vista das normas linguísticas e da ABNT, muito embora você escreva bem, há alguns ajustes a serem feitos, mas entendo que é um trabalho que envolve essa fase da escrita em construção e que será observado com atenção para a defesa da tese.</p> <p>Sobre o título:  “Ler-escutar-sentir o que dizem as professoras e as crianças e seus modos de viver a pandemia nas periferias através da escrita de cartas: a publicização das vozes não documentadas”.</p> <p>O título apresentado expressa bem a sua intencionalidade com a tese mas sugiro essa outra proposição inspirada no que vi e senti do narrado e documentado por você ao longo do texto.</p> <p>Sugestão:  Ler-escutar-sentir o que dizem as professoras e as crianças e seus modos de viver a pandemia nas periferias em suas Cartas: entrecruzando e publicizando as vozes não documentadas.</p> <p>Sumário, em construção, será revisitado para ajustes e ampliação das vozes documentadas nas cartas e publicizadas.</p> <p>Na “Carta-Prólogo às leitoras e leitores”, você já nos traz narrativas das crianças C; G; K; P; F;J.;H. da sua turma: sobre o recreio, em uma cena de aglomeração; edificação da maquete do bairro, e as percepções das crianças sobre o território; justificava a tarefa de casa inacabada; a denúncia da vulnerabilidade e seu agravamento com a pandemia... Aqui você já poderia explicar para os leitores/as o porquê da opção pelo registro das iniciais dos nomes das crianças e que será</p>

	<p>Assentimento Livre e Informado) com as crianças participantes, a escola e a família (TCLE (Termos de Consentimento Livre e Esclarecido), em que a professora-pesquisadora-narradora-cotidianista trabalha. Os desafios e conflitos éticos que esse tipo de pesquisa com crianças envolve são trazidos à baila para o diálogo com as professoras arguidoras, preocupação também pertinente nesse momento fecundo de construção do texto.</p>	<p>melhor explicado no tópico “Das escolhas teóricometodológicas que vou esboçando”, que só vai aparecer mais na frente.</p> <p>Na leitura-escuta dessa afirmação te convido a refletir: “Eu nunca, em toda a minha trajetória docente imaginaria uma cena dessa[...]” (p.9), que você nos diz ter ouvido de um menino uma das denúncias mais duras que justificava a tarefa inacabada. A forma de você se surpreender com a cena relatada parece corroborar com a provocação menino que te dizia que a escola e você estavam por fora da realidade vivida naquela periferia. Por outro lado, me instigou a pensar que é essa, na maioria das vezes, uma cena que pode ser vivenciada no cotidiano das crianças da periferia e que se faz presente nas vozes das crianças. E, como é também esse “lugar” -a (s) periferia (s) -que te “compõe como gente, na vida pessoalprofissional’ e docentepesquisadoranarradora, sugiro que reflitas e expresse melhor como essa cena te atravessou!</p> <p>Sobre a tese...” se propõe a trazer a periferia para o centro e as vozes silenciadas, de professoras e crianças[...] (p.11); explicitar qual é sua tese. Nas “Notas preambulares – do porquê, para que, para quem e como”, há elementos que dão pistas sobre o objetivo geral da sua tese, mas precisa ficar mais claro para os/as leitores/as.</p> <p>“E para quem/com quem dizer isso?”(p.13), já pode anunciar previamente melhor que a pesquisa contou com a participação de professoras(es), as crianças também como protagonistas do cenário escolar; as fontes da pesquisa que seriam, a princípio as “Cartas da Pandemia”, escritas pelas professoras (curso Entender o mundo hoje: pandemia e periferias), ganhou novos sentidos e propósitos, com a possibilidade de ampliação das fontes e diálogos com as crianças (pesquisa Do outro lado da margem: desafios e proposições no</p>
--	--	---

		<p>enfrentamento das desigualdades sociais das infâncias em pandemia) , no intento de promover um entrecruzamento das vozes não documentadas nas fontes oficiais de dados da pandemia de Covid-19.</p> <p>Visualizei que esse aspecto se faz presente na leitura e escuta das fontes que emergem do dispositivo formativo de leitura, escrita e documentação colaborativa- a Documentação Narrativa da Experiência Pedagógica (Suárez, 2007) com crianças que você vem vivenciando e no entrecruzamento que toma como lastro a análise interpretativa-compreensiva (Sousa, 2006).</p> <p>Sobre a escola como território da pesquisa com as crianças, fiquei curiosa para conhecer um pouco mais dos aspectos históricos, sociais e educacionais desse lócus do trabalho de pesquisa: a escola pública periférica de educação básica do município de Campinas.</p> <p>O que as cartas fizeram comigo? A pandemia em mim” (p. 37); sugiro que essa narrativa seja inserida como subitem desse tópico “Uma pesquisa que vai se fazendo na vida, cotidianamente e com atravessamentos (auto)biográficos”. Penso que se articula e dialoga melhor com as questões nele abordadas, trazem as “cartas, como gênero essencialmente narrativo-dialógico”.</p> <p>Na imagem que tem “Ana”, a “Carteira”, entregando cartas na escola das crianças, senti falta de um link com o tópico subsequente. Fale um pouco mais sobre esses encontros com ela; como as crianças veem essa mulher, mãe e trabalhadora que exerce a profissão de Carteira, geralmente assumida por homens.</p> <p>Na apresentação dos encontros (p.34), fazer uma atualização das ações já desenvolvidas: colocar verbos no passado, para o texto da</p>
--	--	---

		<p>defesa. Compreendi que, nesse momento, foram as etapas da pesquisa apresentadas para as crianças.</p> <p>“Pesquisar com as crianças na escola – dilemas éticos e metodológicos” (p.52-55): você nos coloca questões pertinentes, conflitantes e desafiadoras para a professorapesquisadoranarradora que traz como princípio pesquisa com elas – as crianças, ancorada na concepção de criança enquanto sujeito histórico.</p> <p>Considerando que a escrita do texto-tese está em construção, a pesquisa em processo de desenvolvimento, entendo que os dilemas éticos podem ser dirimidos, sendo possível incluir as vozes de crianças que não assinaram o TALI e suas cartas narrativas e retomar o processo para inclui-las.</p> <p>Outro aspecto em potencial devir é ver a possibilidade de inserir links de acesso às leituras entrecruzadas das cartas lidas pelas crianças e professoras, entrecruzamento e publicização das vozes não documentadas. Me lembrei do recurso que Claudia Miletti usou na tese dela para propiciar o acesso ao repertório musical (Playlist) que compôs o texto.</p> <p>A ampliação dos referenciais teóricos será necessária para dialogar com você sobre categorias fundantes da tua tese (escuta- cartas-periferia-cotidiano escolar- narrativas-crianças -pandemia; escrita narrativa; infâncias; autoria) e as indicações e seu aprofundamento já apresentadas nessa versão do texto podem ser adensadas e (Camini, 2012;. Freitas, 2020;...) Compartillho também um material que pode contribuir nesse diálogo:</p>
--	--	---

		<p>1 FANTIN, Monica; SANTOS, José Douglas Alves dos (organizadores). Cartas às crianças do futuro: narrativas sobre a pandemia Covid-19.. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 189p.</p> <p>Dossiê Infâncias e Covid-19: Os impactos Da Gestão Da Pandemia Sobre Crianças E Adolescentes.</p> <p>Disponível em: <a href="https://alana.org.br/wp-content/uploads/2022/03/DOSSIE-INFANCIAS-E-COVID-19.pdf">https://alana.org.br/wp-content/uploads/2022/03/DOSSIE-INFANCIAS-E-COVID-19.pdf</a></p> <p>SILVA, Simone Patrícia da; MELO, Naara Queiroz de; MACEDO, Roseane Rodrigues de [Orgs.] Educação Infantil em tempos de pandemia: práticas pedagógicas da UAEI/UFCG. São Carlos: Pedro &amp; João Editores, 2023. 165p. 16 x 23 cm.</p> <p><a href="https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/educacao-infantil-em-tempos-de-pandemia-praticas-pedagogicas-da-uae-ufcg/">https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/educacao-infantil-em-tempos-de-pandemia-praticas-pedagogicas-da-uae-ufcg/</a></p> <p>Nas referências, revisar as normas da ABNT.</p> <p>As Palavras-chave, que são anunciadas, no final do texto e devem constar no resumo, inserir outras que também são fundantes na tese e mudar depois para o lugar adequado, conforme normas.</p>
--	--	---

### Apêndice 3 - Carta à Banca Examinadora

Sumaré, sábado à tardinha, 25 de novembro.

*As cartas são esse espaço-suporte para essa escrita narrada, conversada e talvez também por isso, uma prática a ser apropriada, usada no sentido de resgatar as situações dialógicas, de encontro e comunicação entre pares, comprometidas pelo desaparecimento das narrativas orais, das histórias contadas em volta de fogueiras, árvores, cadeiras nas calçadas, corredores, salas dos professores.... As cartas são convites ao diálogo (conversa e escuta) e aos encontros, ainda que mediados por um e-mail ou papel. (VIEIRA, 2020, p.115)*

Queridas Ana Cristina, Graça, Inês, Izabella, Niedja e Walburga,

Espero que estejam bem, mesmo mergulhadas (os) nas demandas típicas de início de ano, de retorno à escola e à universidade...

Escrevo essa carta com a intenção que a mesma seja lida antes da leitura do texto que compartilharei daqui a pouquinho, no mais tardar, até segunda-feira.

Preciso dizer que neste exato momento estou encharcada de muitos sentimentos: em primeiro lugar, de agradecimento, por seguir com a Bárbara e com vocês! Que privilégio poder conversar, construir afetos e sentidos a partir da leitura-escuta atenta das palavras que escolhi para narrar meu processo de escrita da tese.

Ana Cristina, essa mulher alegre e entusiasta, professora por tanto tempo da educação básica como eu, do sul para o sudeste, da UNIPAMPA para a UFSCar, as cartas...nossa escolha comum por uma escrita outra na escola e na universidade! Graça... "ah, essas mulheres do Rio"...um dia eu disse isso para a Inês quando ela me levou para a UERJ...para expressar que vocês tinham força, engajamento político, ousadia, um astral positivo e contagiante, mobilizador! Também professora da educação básica, no colégio de aplicação da UFRJ, o qual tive a honra de conhecer ao seu lado! Inês, minha querida orientadora do mestrado profissional, aquela que nunca vou chamar de ex professora porque continua remando ao meu lado feito aquela balseira descrita por Josso, uma balseira serena e acolhedora que faz a travessia da vida de mãos dadas, foi com você que descobri a força da narrativa nas pesquisas "que chamam a vida para dentro", como gosta de dizer! Izabella, companheira de Bárbara na coordenação, presente em momentos importantes da minha formação, seja em encontros virtuais ou presenciais, como no dia em que nos conhecemos e dividimos uma pizza, em reuniões, seminários, aulas, sempre trazendo contribuições para pensar as

infâncias em situação de vulnerabilidade. *Niedja*, professora-pesquisadora que tod@s nós do NEPEN temos em alta conta, sua humanidade com sotaque nordestino, sua presença forte e fraterna, suas contribuições sensíveis, crítico-amorosas são presentes dos mais valiosos em nossos encontros e *Walburga*, pesquisadora das infâncias, essa mulher-natureza...que dialoga com as comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, rurais, urbanas, periféricas e que traz a possibilidade de integrar a pesquisa narrativa em uma grande <sup>1</sup>pesquisa de proporção nacional, financiada pela CAPES, a qual hoje fazemos parte, eu e Bárbara. Que dizer dessa banca de *mulheresprofessorasnarradoraspesquisadoras*? Agradecer!!! E reiterar o desejo de continuar a caminhada com vocês em outros *tempoespaços*!

Insegurança e medo são sentimentos que se apresentam também, não posso negá-los. A autocrítica por vezes exagerada, ancorada no desejo de não decepcionar são traços (ainda) presentes em mim. Mas ousadia e coragem quase sempre me acompanham também! E com uma orientadora dessas, quem é que ousa não ousar? Ou quem é que deixa de ir com medo mesmo?

Pois bem! Tem hora que é preciso saber colocar o ponto final no texto (como é difícil), ponto sempre provisório e aberto à incompletude, mas ponto. E depois: “salvar como” e “enviar”!

Sobre esse movimento de escrita, quero falar um pouquinho...desde o mestrado, de 2018 a 2020 e do encontro com a pesquisa narrativa (auto)biográfica, tenho tentado fazer do ato de escrever um exercício de autoria, tenho afirmado, primeiramente para mim, que sim, que a minha palavra tem o mesmo status de importância na produção de conhecimento, que a palavra de uma renomada e reconhecida autora ou autor, reconhecendo-me como sujeito histórico, como ensina Freire. Assim, nesse exercício de autoria, busco uma escrita que seja para além de registro, um dispositivo autorizante e emancipador, como a Bárbara sinalizou-me dias atrás em um encontro de orientação.

Em meu processo de escrita, o que vem se tornando “meu modo de fazer”, procuro narrar a experiência, grafar primeiro a minha palavra, palavra que nasce dos atos, atos de escutar, de observar, de sentir, de pensar, depois é que vou pensando em outras e outros autores que podem dizer comigo. Ao longo do tempo

<sup>1</sup> *Do outro lado da margem: desafios e proposições no enfrentamento das desigualdades sociais das infâncias em pandemia.* Projeto coordenado pela Prof. Dra. Maria Walburga dos Santos.

e inicialmente, conforme fui percebendo como funcionava a minha escrita, acreditava que esse tipo de escrita não tinha validade científica ou que se tratava de uma inabilidade minha de escrever e teorizar a partir de certos referenciais teóricos e talvez seja, mas tenho tentado olhar para esse processo como um exercício autorizante da palavra, para que a minha não seja menor do que a de ninguém, mas coexistente. Nesse sentido também é que trago na pesquisa as vozes das crianças, das professoras, de autoras e autores renomados do campo, todas num mesmo patamar, todas com o mesmo status de importância, uma polifonia de vozes!

Portanto, esse texto que apresento como um movimento inicial para a qualificação, é uma escrita bastante autoral, fluida, sem muitas referências teóricas para fundamentar o meu dizer. Uma escrita da experiência, uma escrita-vida que pretende dialogar com vocês para nos desdobrarmos juntas nos possíveis conceitos e referenciais que poderão compor o segundo movimento do texto, o de escrita na relação com outros autores para além de mim e dos que já se apresentam nessa versão.

Assim, proponho esse exercício-convite: para que durante a leitura, além das observações e apontamentos, vocês também me indiquem autores, referências e diálogos possíveis.

Entendendo o momento de qualificação como espaço-tempo colaborativo de (per)formação, encaro esse momento não apenas como apresentação, mas como mais um encontro formativo no qual terei o privilégio e a oportunidade de olhar novamente para o texto com as lentes de cada uma de vocês!

Ansiosa por ler-escutar-sentir todas as provocações, ressonâncias e reflexões!

Um abraço (desses que logo nos daremos pessoalmente!)

*Somos muitos, não somos um.  
Somos um, únicos, ímpares.  
Somos ímpares e pares.  
E somos tantos e quantos e sonhos.*

Juliana Vieira

## ANEXOS

### **Anexo 1 - Carta de autorização da pesquisa**

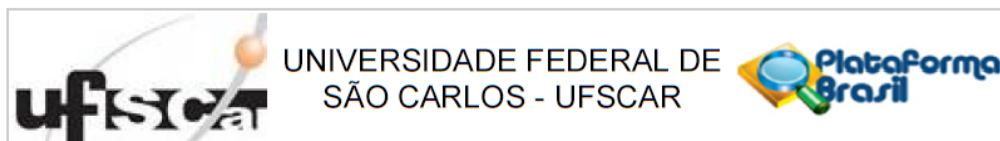
#### **Autorização para realização de pesquisa de doutorado**

Eu, FLÁVIA BLAZUTTI ELIAS, gestor(a) responsável pela instituição EMEF/EJA Edson Luis Lima Souto, endereçada à Rua Paulo de Souza Marques, nº 294, Vila San Martin, na cidade de Campinas - SP, sob o CEP 13069-099, declaro estar ciente dos requisitos da Resolução CNS/MS 466/12 e suas complementares e declaro que tenho conhecimento dos procedimentos/instrumentos nos quais os participantes da presente pesquisa estarão envolvidos. Assim, autorizo a realização do projeto de pesquisa de doutorado intitulado: **Ler-escutar-sentir o que dizem as professoras e as crianças e seus modos de viver a pandemia nas periferias através da escrita de cartas: a publicização das vozes não documentadas**, orientado pela Professora Dra. Bárbara Cristina Moreira Nakaiama e que também integra uma pesquisa mais ampla financiada pela CAPES, denominada: **Do outro lado da margem: desafios e proposições no enfrentamento das desigualdades sociais das infâncias em pandemia**, coordenada pela Professora Dra. Maria Walburga dos Santos, ambas da UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos – Sorocaba. O desenvolvimento da pesquisa é de responsabilidade da pesquisadora e também professora desta escola, Professora Ms. **Juliana Vieira**. Sendo assim, após a aprovação do referido projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa – UFSCAR, fica autorizada a sua realização.

  
**Flávia Blazutti Elias**  
Diretora Educacional  
RG: 27.205/391-0

Data: 08/09/2023.

## Anexo 2 - Parecer Consubstanciado do CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Ler-escutar-sentir o que dizem as professoras e as crianças e seus modos de viver a pandemia nas periferias através da escrita de cartas: a publicização das vozes não documentadas

**Pesquisador:** JULIANA VIEIRA DA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 74257623.9.0000.5504

**Instituição Proponente:** Centro de Ciências Humanas e Biológicas (CCHB)

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

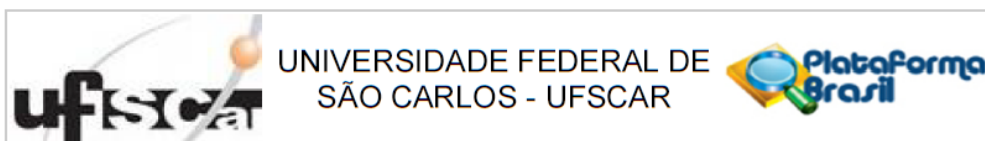
**Número do Parecer:** 6.526.908

#### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do documento Informações Básicas da Pesquisa n.º 2207475, datado em 22/10/2023 – versão 3 (e "Projeto Detalhado" – quando necessário).

Trata-se pesquisa de doutorado intitulada: "Ler-escutar-sentir o que dizem as professoras e as crianças e seus modos de viver a pandemia nas periferias através da escrita de cartas: a publicização das vozes não documentadas" e que será realizada na rede de ensino municipal de Campinas, junto a 24 crianças e 24 professores, em escola em que a pesquisadora é também professora. A proposta é trabalhar com cartas que já existem, junto a crianças de uma escola pública periférica de educação básica do município de Campinas, em diálogo com professoras (es) de escolas públicas periféricas em formação inicial e continuada. Essas cartas foram produzidas durante a pandemia, a partir de um curso livre de extensão ofertado pela Rede Emancipa (movimento social de cursinhos populares pré-universitários). A coordenação do referido curso propôs aos participantes que escrevessem cartas e as encaminhassem via email para a Uniemancipa, uma iniciativa que nomeou de "Cartas da Pandemia", onde os remetentes escreveriam acerca de como estavam passando pela experiência da pandemia do covid 19 na condição ou não de distanciamento e/ou isolamento social.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
 UF: SP Município: SAO CARLOS  
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.526.908

Na INTRODUÇÃO se detalha o contexto do trabalho, conforme segue:

“O curso on-line e gratuito: “Entender o mundo hoje: pandemia e periferias”, oferecido pela Universidade Emancipa em parceria com a Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, ocorreu entre os meses de maio a julho de dois mil e vinte, foi estruturado em dez encontros, às terças-feiras e teve como objetivo discutir os impactos e as possíveis saídas desta crise a partir da experiência periférica que marca e define a realidade brasileira: a vida da negritude, das mulheres, dos grupos imigrantes e refugiados, do trabalho precário, da saúde pública, das prisões, das favelas e quebradas das cidades, contando com a participação de convidados especiais para cada aula-tema. A partir das cartas remetidas e respondidas, passamos a nos sensibilizar com os fragmentos do cotidiano de mulheres professoras que narravam suas angústias, dificuldades, desafios, aprendizagens, táticas, medos, alegrias...narravam suas realidades adversas, a própria vida. Narravam para quem? Para quê? Quem escreveria uma carta sabendo que a mesma, à princípio, não seria respondida? Com qual objetivo? O que dizem as professoras? Como enfrentaram a pandemia? São algumas questões que colocamo-nos a pensar. As cartas da pandemia são os materiais narrativos disparadores da temática, onde a leitura-escuta das mesmas torna-se um dos primeiros movimentos para tematizar assuntos como: as infâncias, a escuta, a formação docente e a pandemia enquanto período inédito de muitos silenciamentos, anúncios e denúncias. As cartas, como gênero essencialmente narrativo-dialógico propõem intrinsecamente uma escuta ativa, no qual o remetente é a voz que pretende alcançar um outro pela escrita e possivelmente estabelecer uma relação de diálogo e aproximação, uma escrita-convers(ação).”

Apresenta como HIPÓTESE:

“Acreditamos que a escrita narrativa (auto)biográfica favorece os processos de autoria docente e discente, que a escrita de cartas pode promover uma autorização para a produção de conhecimento e ser um modo outro de escrita acadêmica e que o dispositivo de Documentação Narrativa da Experiência Pedagógica pode ser vivenciado com as crianças em seus processos de escrita e documentação do vivido através da escrita (auto)biográfica. As narrativas de professoras(es) e crianças promovem o acesso a um conhecimento das múltiplas realidades, muitas vezes invisibilizadas nos dados macros e oficiais. As micro realidades e as narrativas individuais estão na relação com os contextos sociais maiores de um grupo, de uma comunidade, de uma sociedade, neste sentido, ouvir e documentar o que dizem os sujeitos é a possibilidade de compreender melhor o território e de buscar indícios de possíveis práticas e transformações sobre o mesmo. Assim, a análise, a compreensão e escuta das narrativas nos apresenta inúmeras possibilidades e

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.526.908

indícios de investigação, na qual não se apresentam hipóteses, mas um campo problemático a ser tematizado.”

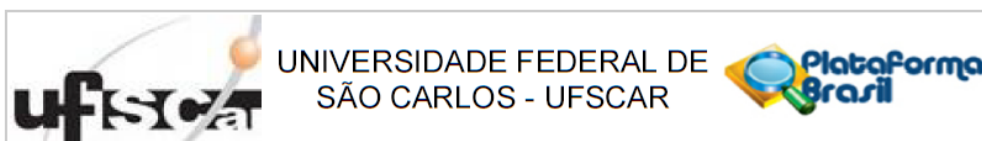
Apresenta a seguinte METODOLOGIA:

“A pesquisa intitulada: Ler-escutar-sentir o que dizem as professoras e as crianças e seus modos de viver a pandemia nas periferias através da escrita de cartas: a publicização das vozes não documentadas parte de uma abordagem narrativa e (auto)biográfica, caracteriza-se como uma pesquisa-formação que tem sua origem na pesquisa-ação, na qual a proposta formativa envolve pesquisadora e participantes que se formam coletiva e colaborativamente através das narrativas escritas e orais. A pesquisa-formação se estruturará a partir das ações elencadas:- Seleção e mapeamento das cartas (de professoras) enviadas e recebidas, identificação dos estados/regiões; - Leitura para tematização dos assuntos destacados dando origem a um campo problemático relacionado às infâncias e à formação docente em contexto de pandemia; - Mapeamento dos anúncios e denúncias das professoras sobre a pandemia; - Seleção das cartas para leitura coletiva (pelo menos uma de cada região brasileira);- Vivenciar o processo de escuta, reflexão e escrita e publicação com as crianças a partir do dispositivo de documentação narrativa de experiências pedagógicas (DNEP);- Realizar uma leitura entrecruzada entre as cartas escritas pelas professoras e pelas crianças, buscando aproximações e/ou diferenciações entre as narrativas;- Tematizar o campo problemático encontrado no sentido de teorizar as experiências narradas em diálogo com as professoras(es) de escolas públicas periféricas nos encontros previstos.”

A pesquisadora complementa essas informações no campo METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS”:

“A presente pesquisa caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa de abordagem narrativa e (auto)biográfica em educação, que tem como fonte, as histórias de vida de sujeitos que narram através de cartas o que viveram no período da pandemia de Covid - 19. A leitura-escuta das fontes parte de uma proposta de análise compreensiva-interpretativa que propõe leituras com diferentes finalidades, a considerar: - Tempo I: Pré-análise / leitura cruzada; - Tempo II: Leitura temática - uni-dades de análise descritivas; - Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do corpus. (SOUZA, 2006a, p. 79) A proposta dessa pesquisa é catalogar todas as cartas, entre remetidas e respondidas que foram escritas por professoras (es), cartas que trazem o contexto educacional dos sujeitos singulares e suas realidades pulsantes na pandemia para um debate reflexivo e colaborativo com outras professoras(es) pesquisadoras(es) e também crianças que possam, a

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.526.908

partir da leitura-escuta das cartas, tematizar e ampliar o diálogo, problematizando os aspectos sociais, históricos e culturais do vivido-narrado no contexto pandêmico, como por exemplo: aulas remotas, vínculo, acesso aos meios digitais, relação família-escola, mercantilização da educação, desemprego, alfabetização à distância, sobrecarga de trabalho das mulheres, formação das professoras(es), ensino público e privado, saúde mental, políticas públicas e tantos outros. Aspectos que certamente se presentificaram e se agudizaram na experiência da pandemia, provocando-nos a pensarmos uma escola-outra. As cartas catalogadas serão fontes primárias e disparadoras de um processo de pesquisa-formação que pretendemos realizar com um grupo de crianças de uma escola pública periférica de educação básica dos município de Campinas em diálogo com professoras (es) de escolas públicas periféricas em formação inicial e continuada. Deste modo, pretendemos promover um entrecruzamento das vozes não documentadas nas fontes oficiais de dados da pandemia de Covid-19, vozes inaudíveis e abafadas a serem publicizadas, de modo a refletirmos sobre e com as experiências narradas pelos sujeitos em seus territórios e contextos, tendo como perspectiva a formação de professoras(es) autoras (es) e narradoras (es) que escrevem, escutam, leem e sentem seus cotidianos. A análise interpretativa-compreensiva visa possibilitar uma experiência de identificação das singularidades e aproximações e unidades temáticas entre as histórias narradas e que, posteriormente poderão ser tematizadas e problematizadas.”

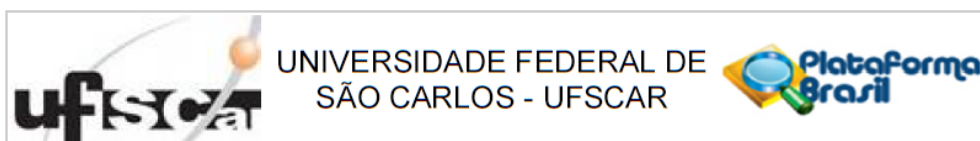
#### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo da Pesquisa:

O OBJETIVO PRIMÁRIO é: “• Publicação de pesquisas radicalmente narrativas que tragam para a reflexão, as vozes plurais e polifônicas emudecidas, em especial, de professoras e crianças, assim, passando pela centralidade e relevância da escrita docente, da escrita de si, da escrita (auto) biográfica.” (sic) .

E os OBJETIVOS SECUNDÁRIOS são: “• A problematização das metodologias de formação de professoras/es que consideram as experiências e contextos dos sujeitos e a valorização dos processos formativos que aproximam escolas e universidades a partir das demandas do cotidiano escolar e não o contrário;• Documentar e publicizar as narrativas da pandemia de modo que as histórias de vida comumente invisibilizadas tenham o seu lugar de registro histórico e fonte de pesquisa;• Compreender de que forma as cartas podem tornar-se dispositivos de escrita reflexiva (auto)biográfica a constituir autorias docente e discente;• Vivenciar o dispositivo de Documentação Narrativa da Experiência Pedagógica com crianças.”

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.526.908

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: A PESQUISA PODE OFERECER RISCOS NO QUE SE REFERE A POSSÍVEIS DESCONFORTOS DE ORDEM FÍSICA, PSÍQUICA, MORAL, INTELECTUAL, SOCIAL, CULTURAL OU ESPIRITUAL DO SER HUMANO, POR SE TRATAR DE UMA PESQUISA QUE ENVOLVE RESGATAR MEMÓRIAS DO VIVIDO DURANTE A PANDEMIA. A PESQUISADORA TOMA COMO PRINCÍPIO UMA ESCUTA E OBSERVAÇÃO ATENTAS E SENSÍVEIS, SE ATENTANDO E ASSEGURANDO O SIGILO E A CONFIDENCIALIDADE DURANTE O PROCESSO DE COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS, EVIDENCIANDO O CARÁTER DE ACOLHIMENTO, AFETIVIDADE E RESPEITO PARA COM OS SUJEITOS ENVOLVIDOS, LEMBRANDO-OS DA ESCOLHA POR PERMANECER NA PESQUISA E DO DIREITO DA DESISTÊNCIA, QUANDO DESEJADO E A QUALQUER TEMPO, CONFORME A RESOLUÇÃO CNS n.5 10/16.

Benefícios: Não trará benefícios econômicos e os benefícios indiretos obtidos serão de ordem pedagógico científica e documental, podendo contribuir com ações futuras em torno da temática de formação de professores e das múltiplas infâncias e suas contribuições para as ações docentes.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Vide campo 'Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações'.

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS 510 de 2016 e suas complementares.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide campo 'Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações'.

**Recomendações:**

Vide campo 'Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações'.

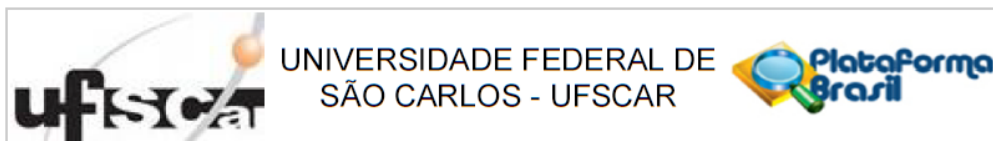
**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A seguir, encontram-se as pendências da Versão 3 e, subsequentemente, as respostas apresentadas pela pesquisadora e a análise da presente relatoria.

A pendência observada no TCLE foi apresentada à pesquisadora da seguinte forma:

No TCLE indica-se que a "[...] pesquisa não prevê qualquer risco aos participantes, mas contratemplos podem ocorrer, como: desconforto por estar sendo filmada ou áudio gravada, não se sentir à vontade em ofertar seus trabalhos para a pesquisa, não se sentir à vontade em ter seus dados coletados. Nesses casos, ou em outros que possam ocorrer, nos comprometemos a

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
 UF: SP Município: SAO CARLOS  
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.526.908

modificar estratégias para contemplar as crianças em suas necessidades, como por exemplo não a filmar ou fotografar. A criança pode, também, interromper sua participação a qualquer momento." Para o Sistema CEP/Conep não existe pesquisa livre de risco, portanto, solicita-se que os riscos sejam declarados em ambos os documentos (Arquivo de informações básicas e TCLE) e, descritos da mesma forma. Dessa forma, onde se lê: "A pesquisa não prevê qualquer risco aos participantes, mas contratemplos podem ocorrer [...]" recomenda-se alterar para "O trabalho de pesquisa junto aos participantes pode envolver riscos de grau mínimo, por exemplo..." Para produzir o TCLE de professores/as, recomenda-se pensar quais os riscos para esse grupo social e, evidentemente, pensar e apresentar as medidas de mitigação.

Resposta: OS RISCOS FORAM INSERIDOS, AINDA QUE SEJAM MÍNIMOS, FORAM CONSIDERADOS E DESCRITOS NO ARQUIVO DE INFORMAÇÕES BÁSICAS E NOS DOIS TCLE.

Análise: A pendência foi parcialmente atendida. A relatoria exemplificou o termo "riscos mínimos", mas espera que a pesquisadora os apresente, os descreva de forma detalhada no TCLE das professoras e no TCLE dos pais. Essa descrição deve ser *ipsis litteris* à descrição do arquivo "Informações do projeto". Os riscos apresentados à relatoria para fins de análise devem ser apresentados ao participante do trabalho. Neste caso, os participantes são docentes e estudantes. No caso dos estudantes, os pais deverão ter acesso a tais riscos. Em síntese: copie e cole os riscos descritos no arquivo "Informações do projeto" no dois TCLES.

Resposta da Versão 3: Os riscos foram detalhados nos dois TCLEs (versão 3), das professoras e responsáveis, *ipsis litteris* à descrição do arquivo "Informações do Projeto".

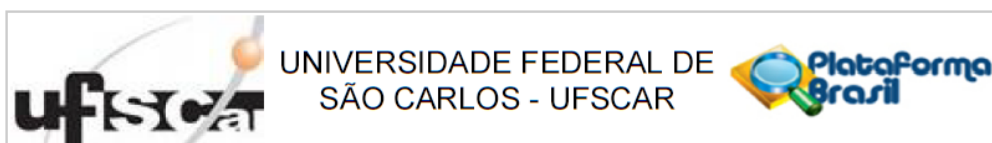
Análise da Versão 3: Pendência atendida.

Outra pendência observada no TCLE foi apresentada à pesquisadora da seguinte forma:

Onde se lê: "Ressarcimento e Indenização: Você terá a garantia ao direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa quando comprovados nos termos da legislação vigente. O item ressarcimento não se aplica, tendo em vista que a pesquisa não demanda nenhum investimento dos pesquisados." Solicita-se a alteração de modo a indicar o ressarcimento das possíveis despesas tidas pelo participante da pesquisa em decorrência de sua participação, podendo-se citar como exemplo o transporte e a alimentação, mas não se restringindo a eles (Resolução CNS n.º 466, de 2012, itens II.21 e IV.3.g). A questão do ressarcimento se aplica também ao TCLE de professores/as.

Resposta: O ITEM "RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO" FOI ALTERADO, UMA VEZ QUE NÃO CABE A

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.526.908

ESSA PESQUISA, A ALIMENTAÇÃO E O TRANSPORTE NÃO SERÃO NECESSÁRIOS NEM PARA O ENCONTRO COM AS CRIANÇAS, NEM PARA O ENCONTRO COM AS PROFESSORAS.

Análise: A pendência não foi atendida. O TCLE não assegura ao participante de pesquisa o direito ao ressarcimento em decorrência da participação na pesquisa. A relatoria entende que provavelmente isso não será necessário, mas o direito ao participante deve ser mantido. Sendo assim, solicita-se que o trecho seja reescrito, garantindo de forma clara e afirmativa, o ressarcimento das despesas tidas pelo participante da pesquisa em decorrência de sua participação na pesquisa, podendo-se citar como exemplo o transporte e a alimentação, mas não se restringindo a eles (Resolução CNS n.º 466, de 2012, itens II.2.1 e IV.3.g). Solicita-se correção.

Resposta da Versão 3: O trecho referente ao ressarcimento e indenização foi reescrito de modo a atender e explicitar a legislação em ambos os TCLEs igualmente.

Análise da Versão 3: Pendência atendida.

Outra pendência observada foi a necessidade de inserção do cabeçalho contendo identificação da universidade e centro no TCLE de professores/as.

Resposta: INSERIDO NO CABEÇALHO AS LOGOS DA UNIVERSIDADE E DO PROGRAMA.

Análise: Pendência parcialmente atendida. A identificação encontra-se somente no TCLE das professoras. Solicita-se adequação.

Resposta da Versão 3: Logos inseridas no TCLE (versão 3) – Professoras e responsáveis.

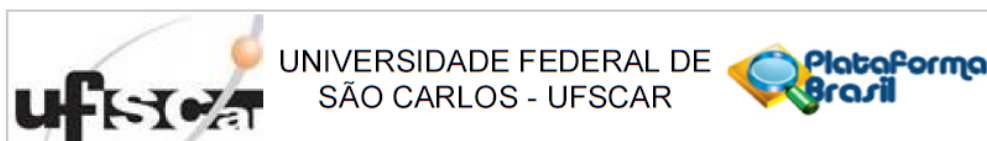
Análise da Versão 3: Pendência atendida.

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS n.º 510, de 2016, na Resolução CNS n.º 466, de 2012, e na Norma Operacional n.º 001, de 2013, do CNS, manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	
Bairro: JARDIM GUANABARA	CEP: 13.565-905
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.526.908

Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2207475.pdf	03/11/2023 13:58:48		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsaveis_JulianaVieira3.pdf	03/11/2023 13:56:05	JULIANA VIEIRA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores_JulianaVieira3.pdf	03/11/2023 13:55:46	JULIANA VIEIRA DA SILVA	Aceito
Outros	Carta_Resposta_versao2.pdf	03/11/2023 13:52:20	JULIANA VIEIRA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_plataformabrasil_pdf_detalhado_versao_2.pdf	22/10/2023 15:17:03	JULIANA VIEIRA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_assinada.pdf	09/09/2023 20:23:37	JULIANA VIEIRA DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	autorizacao_direcao_assinada.pdf	09/09/2023 20:17:20	JULIANA VIEIRA DA SILVA	Aceito

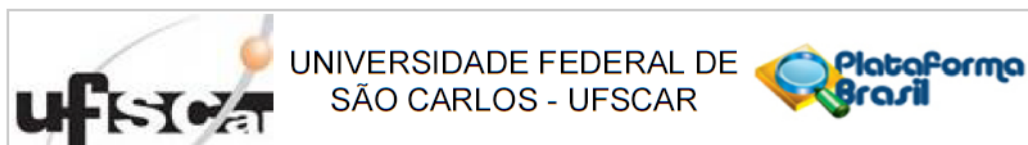
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
 UF: SP Município: SAO CARLOS  
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.526.908

SAO CARLOS, 23 de Novembro de 2023

---

**Assinado por:**  
**Sonia Regina Zerbetto**  
**(Coordenador(a))**

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
UF: SP Município: SAO CARLOS  
Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br