

PRÁTICAS DOCENTES EM TERRITÓRIOS DIGITAIS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: UMA CARTOGRAFIA

Ericka Fernandes Vieira Barbosa¹
Andrea Cristina Versuti²

Resumo: Esta cartografia percorreu práticas docentes situadas no contexto da pandemia da COVID-19 no ano de 2020, revelando inquietações de professores com a insegurança individual e coletiva e com a exigência de que aos alunos cabia garantir suas aprendizagens, independentemente da relação docente com os recursos tecnológicos aplicados à educação. Além disso, permitiu-nos refletir sobre obstáculos superados e raízes que dificultam o movimento sustentável do bioma professor em territórios digitais. Nesta imersão, deparamo-nos com inusitada experiência, a qual desvelou força existente em linhas de fuga, que traçaram caminhos diferentes de determinismos impostos por catástrofes naturais e por discursos enraizados sobre a incapacidade da escola pública.

Palavra-chave: Cartografia; Prática docente; Pandemia da COVID-19.

Teaching practices in digital territories during the COVID-19 pandemic: a cartography

Abstract: This cartography went through teaching practices under the context of the COVID-19 pandemic during the year of 2020, revealing concerns from teachers with their individual and collective insecurities and with the requirement that it was the students' own responsibility to guarantee their learning, independently from their relationship with the technological resources used in education. Furthermore, it allowed us to think about the obstacles conquered and the roots that make it harder for the sustainable movement of the biome-teacher in digital territory. In this immersion, we came across with an unusual experience, which unveiled the strength within the escape lines that traced different ways from the determinism imposed by natural catastrophes and by ingrained speeches of the disqualification of the public school system.

Keywords: Cartography; Teaching practices; COVID-19 pandemic.

INTRODUÇÃO

Decidimos pesquisar práticas pedagógicas no contexto da COVID-19 quando nos deparamos com dados reveladores das condições de infraestrutura tecnológica das escolas brasileiras e com notícias veiculadas sobre os saberes docentes para a didática digital dos primeiros meses do ano letivo remoto de 2020. Nessa época, nós nos posicionávamos contrárias à decisão do Poder

¹ Universidade de Brasília (erickafvb@gmail.com)

² Universidade de Brasília (andrea.versuti@gmail.com)

Público de manter as atividades escolares, acreditando que essa decisão partia muito mais de interesses econômicos do que do zelo com a aprendizagem dos milhões de estudantes da educação básica. Porém, depoimentos de 29 docentes sobre suas práticas em tempos pandêmicos transformaram nossa reflexão e compartilhamos com eles anseios, inseguranças e convicções, concluindo pela importância da manutenção da educação escolar no período de isolamento social.

Após anos ouvindo ou estudando sobre a relevância da inserção das linguagens multimodais na educação escolar do século XXI, a comunidade docente se viu, inesperadamente, mergulhada na experiência da mediação pedagógica pelas tecnologias digitais. Nesse mergulho, professores reagiram e não permitiram se afogar. Ao mesmo tempo em que aprendiam a nadar nas ondas da *internet*, apropriavam-se das possibilidades da educação digital e confrontavam suas próprias ações. Haveria oportunidade de chegar à crítica da prática de que trata Paulo Freire (2001)? Depoimentos docentes sobre suas atividades *on-line* tornaram possível uma resposta preliminar à questão, resultado contido no primeiro mapa de estudo, que nos incentivou a continuar a análise desse assunto alguns meses após o início dessa revolução, a qual atravessou professores de todo o País, como mostra a cartografia contida no “Quarentenário – pequeno brevíário dos tempos de pandemia” (FISS; UBERTI, 2021).

Para o segundo mapa investigativo, cerca de oito meses após a implementação do ano letivo remoto em todo o País, incluímos o referencial da cartografia concebida no âmbito da Filosofia da Diferença (DELEUZE; GUATTARI, 1995) e o conjugamos com as concepções de Paulo Freire (1967, 1996, 2001) sobre educação crítica e de Roxane Rojo (2012, 2013, 2016) sobre multiletramentos, especialmente os oriundos da cultura digital, na busca de possíveis obstáculos superados e da compreensão dos empecilhos, que ainda dificultam o movimento do professor em territórios digitais.

Por considerarmos que as investigações permitiram a elaboração de um estudo coeso e complementar, resolvemos criar uma única cartografia, a fim de registrar, neste artigo, o que mais nos tocou no processo de conhecimento percorrido por professores de educação básica para a superação de obstáculos, que se interpuseram na relação com seus alunos no primeiro ano de pandemia. Embora em texto único, decidimos destacar os dois mapas de estudo em razão das singularidades de cada processo investigativo, pois, como toda cartografia, não detém encerramento que lhe põe um fim, mas possui totalidade própria.

Portanto, ambos serão sempre pontos de partida abertos ao atravessamento de outras linhas, as quais, neste caso, correspondem às linhas de nossos agenciamentos de pesquisadoras, que, tocadas pelas intensidades desveladas pelos dois trabalhos, produzem suas próprias intensidades.

O MAPA DO PRIMEIRO ESTUDO

O material do primeiro estudo se compôs de depoimentos de 29 professores de escolas de educação básica sobre suas experiências no contexto da pandemia da COVID-19, cujos nomes e locais de atuação estão disponíveis na matéria elaborada por Lourdes Atié (2020), com acesso livre no portal Desafios da Educação³, razão pela qual os mantivemos neste trabalho. Embora a matéria se refira a 30 pronunciamentos, uma vez que inclui as reflexões da socióloga, retiramos seu depoimento na intenção de garantir apenas manifestações de docentes.

Como o primeiro trabalho se constituiu de análise introdutória, reconhecemos suficiente a seleção de Atié (2020), da qual extraímos a nossa, organizada para responder, preliminarmente, a três questionamentos básicos inspirados em Mills (1982): 1) De que sociedade se fala? 2) Qual a posição dessa sociedade diante de outra e da história? 3) Quem são as pessoas que nela vivem e a fazem existir como tal?

A sociedade corresponde ao grupo social brasileiro vinculado diretamente à ação escolar no período da pandemia da COVID-19. Assim como outros grupos, foi afetada pela necessidade de isolamento social, instituído como o procedimento mais eficaz para o combate mundial da contaminação humana pelo Coronavírus. Desde o início da pandemia, de acordo com o portal do Ministério da Saúde (BRASIL, 2020), o Brasil registrou 4,6 milhões de casos confirmados, 4,02 milhões de recuperados, 494,1 mil em acompanhamento e 139,8 mil óbitos acumulados até o dia 24 de setembro de 2020. Em termos mundiais, nessa mesma data, a população brasileira era a terceira mais atingida pela doença, estando atrás apenas dos Estados Unidos e da Índia.

Segundo o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020, p. 4), nosso País tem “uma população de 56,3 milhões de estudantes fora das salas de aula desde março de 2020” e aproximadamente 2,2 milhões de docentes atuando na

³ Fonte: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/depoimentos-sobre-escola-em-casa/>

Educação Básica, correspondendo a pouco mais de 25% da população brasileira. Como a escola passou a funcionar em cada residência de crianças e professores, a relação da família com a escola também se aproximou ampliando a população diretamente atingida.

Respondidas as duas perguntas, desenvolvemos nossa investigação para a resposta ao terceiro questionamento articulando nossa análise ao pensamento de Paulo Freire (1996, 2001) sobre a prática educativa. Para tanto, destacamos o posicionamento dos docentes sobre a) relação escola e família; b) percepção de si mesmos ante a escola remota e c) o que pensam e o que fazem:

a) relação escola e família – ao recolhermos depoimentos, que registraram os efeitos dessa relação, percebemos o quanto os docentes se posicionaram comprometidamente com a função social e interventora da educação, tal como defendida por Freire (1996, p. 51): “Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

Karla Bohac, Rio de Janeiro (RJ): *“A situação emergencial nos faz abraçar a tecnologia como uma ferramenta pedagógica, a qual nos aproxima das crianças e de seus familiares para uma troca fundamental nesse momento”.*

Roberta Chreem, Rio de Janeiro (RJ): *“O momento de isolamento pode ser uma grande oportunidade de ganhar intimidade com o lar por meio de brincadeiras e momentos agradáveis em família”.*

Claudia Bahia, Vitória (ES): *“Todos estão em constante aprendizagem: a escola, os pais, os alunos, os professores. Juntos, eles ressignificam suas respectivas funções”.*

Heraldo Firmino, São Paulo (SP): *“O uso da tecnologia pode mascarar por um tempo esse inevitável encontro familiar, mas a verdade sobre esse sistema social falido de antes da pandemia se apresenta com cores muito mais fortes o discurso familiar de ‘amor incondicional’ para com nossas crianças”.*

b) percepção de si mesmo ante o fenômeno da escola não presencial – a pergunta sobre quem são os professores neste contexto pandêmico pode ser respondida pelos próprios docentes, cuja leitura dos depoimentos requer revestimento ético e consciente de que, preliminarmente, esses profissionais são pessoas mergulhadas na incerteza trazida pelo inusitado do mundo. É o sujeito laico e

sujeito profissional em um único ser, oscilando entre dois de vários papéis assumidos ao longo da vida; enquanto receoso e confuso, também desejoso de enfrentar o inusitado e de vencê-lo.

A dicotomia de emoções é propícia ao que Freire (1996, p. 28) afirmou há mais de 20 anos: “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado”.

Maria Teresa Atié, Arraial do Cabo (RJ): *“Tudo foi uma grande surpresa. De repente a escola fechada e tínhamos que transformar a casa em escola sem nenhum apoio. Começamos a correr para descobrir como ensinar a distância sem nunca ter aprendido”.*

Silvia Freitas, São Paulo (SP): *“Me sinto exausta, tensa, preocupadíssima”.*

Raul Figueiredo, São Paulo (SP): *“Precisamos cuidar de nós mesmos e dos nossos familiares”*, aconselha o professor. Apesar da busca por soluções visando à sobrevivência, o desejo dele é *“desacelerem o mundo que eu quero descer”*.

Margarida Rosa, Fortaleza (CE): *“A pandemia gerou muitos desafios para os professores. Desafios estes que não se limitam apenas a novos formatos de aulas em ciberespaço, mas saber lidar emocionalmente com tantas incertezas”.*

c) o que pensam e o que fazem – o sorrateiro tempo pandêmico desconstruiu em dias o que a história moderna construiu e manteve por séculos – a ida à escola, a sala preenchida, a presença. Sem tempo para reflexão, professores se viram obrigados a atender à ordem: cumpra-se o ano letivo, que será a distância. Embora sem competência suficiente para o saber-fazer digital, pois, assim, afirmaram, percebemos que a compreensão da educação como prática social foi o sustentáculo para o enfrentamento do problema de mediar a ação docente por tecnologias.

Os depoimentos transcritos apontam que a necessidade de atender à ordem pública parece estimular reflexões críticas que podem ser sintetizadas por um questionamento: fazer assim para quê? Provavelmente, esse seja o aspecto mais revelador da relação recíproca entre o ensinar e aprender de que trata Freire (2001, p. 42): “O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições”.

Renata Gaia, Santos (SP): *“Talvez, tenhamos uma geração mais disposta a valorizar os contatos reais e os espaços de integração social, e acreditamos que a escola não pode perder esse momento”.*

Claudia Bahia, Vitória (ES): *“Talvez, esse não seja um ano de nossos educandos se apropriarem de todos os componentes curriculares, mas é fundamental garantirmos a eles um grande aprendizado, no qual o exercício está na constante capacidade de enfrentar o novo, desenvolvendo a autonomia, a empatia, o pensamento crítico e a criatividade”.*

Fernanda dos Santos, São Paulo (SP): *“De cursos pensados presencialmente, com todo o contato humano pelo qual prezamos muito, tivemos que adaptar tudo de modo bastante rápido para uma plataforma e um formato, os quais sistematicamente desprezávamos: um ensino EAD”.*

Rosane Serra, Fortaleza (CE): *“Reinventar-se é imperativo na era pós-digital e em época de pandemia. A tecnologia nos torna ainda mais humanos”.*

Ainda no âmbito da investigação sobre o que pensam e o que fazem, observamos que o saber-fazer educação em territórios digitais, embora crucial, ficou em condição secundária à inquietação com a vulnerabilidade de crianças sem ocupação ou sem acompanhamento de adultos por longo período. Vimos que esse tipo de preocupação destacou o conhecimento dos docentes entrevistados sobre a realidade de muitos alunos da rede pública, pois a escola gratuita brasileira é formada, principalmente, por estudantes de baixa renda, cujos responsáveis mantiveram suas atividades laborais fora de seus domicílios. Pela relevância do zelo com a segurança dos alunos e a questão afetiva envolvida, destacamos alguns pronunciamentos, posto que esse aspecto foi referencial relevante para a conexão analítica entre as experiências iniciais e as de oito meses do ano letivo de 2020.

Márcia Sebastião, São Paulo (SP): refletiu que, além da falta de acesso a recursos tecnológicos, inclusive *internet*, as crianças da escola em que trabalha possuem baixa qualidade de vida, onde “tudo é muito precário”.

Thiago Jacob, São Paulo (SP): *“Antes de qualquer mudança nos meus processos didáticos, creio que preciso pensar em cada um deles e quais serão as alternativas mais certas para garantir o aprendizado sem perder o lado humano/acolhedor/afetivo desse processo”.*

Valéria Trajano, Jundiaí (SP): *“Isto traz desconforto e logo penso em minhas crianças, pois elas não têm o conforto e a estrutura familiar que precisaria para agora”*.

Janaina Ponte, Guarulhos (SP): *“Utilizamos a contação de história como recurso para ajudá-las [as crianças] a ajustar e nomear seus sentimentos diante da situação atual”*.

Envolvidas com os registros textuais, cujos pronunciamentos revelaram a força presente no compromisso dos professores com eles mesmos, com suas famílias e com a comunidade dependente de suas ações, partimos para a investigação da ação real, possibilitada pela observação de seis vídeos com turmas do ensino fundamental e uma da educação infantil, cujo material se encontra sob guarda restrita das autoras, posto que cinco foram gravados por pais e dois deles pelas próprias crianças.

Destes, cinco apresentaram procedimentos semelhantes: crianças com câmeras e áudio desligados por orientação de seus professores, devendo, inclusive, somente usar o espaço do bate-papo (*chat*) em momentos específicos. Três deles revelaram prática idêntica ao cotidiano presencial, uma vez que os professores estavam na escola de jaleco e usando o quadro, com o agravante de que precisavam falar alto para que a gravação não ficasse prejudicada. A diferença é que esses professores não podiam ver nem interagir com seus alunos durante a exposição do conteúdo, que era escrito no quadro a cada bloco e depois apagado, de modo a dar espaço para nova exposição. Ainda, avaliamos que, nos dois outros vídeos, houve predomínio da imagem e da voz das professoras durante a explanação do conteúdo embora em um deles a professora tenha intercalado sua imagem com gravuras de obras de artistas do modernismo brasileiro. Observamos, assim, raízes da tradição da prática presencial nos cinco vídeos iniciais.

Os dois vídeos restantes mostraram práticas, que exploraram a interação do aluno, um com professora de educação infantil e outro com professora de educação física. A docente da turma pré-escolar solicitou que cada criança escolhesse uma roupa de fantasia para participar da aula naquela manhã. Em áudio complementar, a mãe da criança filmada nos comunicou que seu filho se motivou e, inclusive, ficou ansioso para a atividade começar, pois queria mostrar sua roupa de astronauta.

Por sua vez, a criança da aula de educação física, em seu quarto, realizou o exercício conforme solicitado por sua professora. Todavia, o instante gravado não permitiu detectar se as câmeras dos demais alunos estavam ligadas de forma a permitir que a professora acompanhasse as atividades físicas de toda a turma. Em comum, avaliamos que todas as sete experiências revelaram dificuldade para garantir estreita relação entre docentes e seus estudantes, situação defendida como essencial pelos professores entrevistados por Lourdes Atié (2020).

Entre as práticas gravadas e os depoimentos registrados, percebemos que, quando em entrevista, professores demonstraram conhecimento da necessidade de abordagens diferenciadas para o ensino mediado por tecnologias, dando indícios de que estudaram ou tiveram contato com a proposta pedagógica dos multiletramentos de Rojo (2012, 2013, 2016) ou com teorias semelhantes. No entanto, as práticas gravadas desvelaram o predomínio de procedimentos não compatíveis com os depoimentos, com destaque para a exposição de conteúdos centrados no professor. Nesse caso, não foi possível identificar se os professores dos vídeos também possuíam algum contato com teorias que articulam educação escolar e tecnologias.

O posicionamento comprometido dos professores envolvidos nesse primeiro estudo nos propiciou sensível aprendizado, o qual parafraseamos Paulo Freire para destacar o desocultamento da diversidade de respostas possíveis sobre a situação de quem ensina e de quem aprende, posto que iniciamos esta investigação com uma postura negativa ante a manutenção da escola em tempos pandêmicos. Como diz Freire (2001), estávamos apenas com a leitura particularizada do mundo, porém, imergindo na leitura registrada por outros, foi-nos possível ampliar nosso repertório e perceber mérito na decisão de continuidade do ano letivo.

Entretanto, ponderamos que tal decisão corresponde especialmente a uma necessidade social, diante do risco de crianças e jovens sem ocupação por longo período, aspecto que repercute também na saúde mental dos educandos. Assim, consideramos coerente repensar a tradição de aplicação de avaliações para fins de registro escolar enquanto perdurar estes tempos atípicos, para uma verdadeira saúde mental, inclusive dos professores, em face da sobrecarga emocional relacionada à ação profissional inusitada e à sua própria vida particular.

Diante de todo esse aprendizado, sentimo-nos estimuladas a ampliar nossa investigação com a incorporação de práticas docentes executadas no segundo

semestre letivo de 2020, o qual também se deu integralmente pelo ensino remoto. Aos referenciais teóricos adotados na primeira fase deste estudo, inserimos a cartografia instituída no âmbito da Filosofia da Diferença (DELEUZE; GUATTARI, 1995), em respeito à diversidade de posicionamentos e atitudes profissionais, conforme prezam os princípios dessa concepção científica.

CONJUGANDO TEORIAS

Para os dois estudos, selecionamos obras de Freire (1967, 1996, 2001) sobre aprendizagem recíproca entre professor e aluno porque suas reflexões se sustentam no respeito e na defesa daqueles que histórica ou ocasionalmente são excluídos de seus direitos, no caso deste texto, do direito à educação escolar e à garantia de aprender.

As obras selecionadas têm em comum o incentivo ao professor do desenvolvimento de uma sensível crítica humana dos aspectos objetivos, afetivos, sociais e políticos constitutivos do ato educativo, possível quando o educador se abdica da operação reprodutora de ensinar e se implica nesse processo em atitude de alteridade, que é o acolhimento da presença do outro, e de atenção para o reconhecimento da presença de tantos outros, que podem ser pessoas ou estatutos de coisas (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Para tanto, necessário se faz ampliar o conhecimento teórico, conjugá-lo à ação e desejar experiências transformadoras. Assim como os autores da cartografia, Paulo Freire almeja intensidades, desejos em movimento.

Os filósofos franceses e o pedagogo brasileiro, resguardadas suas singularidades teóricas, defenderam as potências dos afetos e dos pensamentos compartilhados como mobilizadores de experiências de desterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 1995), conforme veremos adiante, ou de autonomia (FREIRE, 1996), por isso repudiavam a mesmice, a reprodução inoperante, movimento estático e impeditivo de

uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do 'eu me maravilho' e não apenas do 'eu fabrico'. (FREIRE, 1967, p. 93)

Ainda, apoiamos-nos na proposta da pedagogia dos multiletramentos defendida por Roxane Rojo (2012, 2013, 2016), que se embasa nos estudos

semióticos da linguagem, a qual possui diferentes modo de comunicação além da palavra. Em linhas gerais, na perspectiva de Peirce (2010), da qual vem a orientação de Rojo, os significados são construídos por linguagens que vão além da palavra e do alfabeto. Portanto, o que dá sentido a algo não é o som, nem o gesto, nem o toque, mas a imagem de algo elaborada em heterogêneos pensamentos, inclusive no pensamento da incompreensão.

No campo da Filosofia da Diferença, teoria que orienta a análise cartográfica, a linguagem é o momento das possibilidades, porque ela, mesmo fixada a uma lógica dos sentidos (DELEUZE, 1974), pode ser criadora: quando ouvimos um som, que para alguém é uma palavra, mas esta não a conhecemos, o som invadirá o pensamento, porém não se concretizará em imagem. Nesse contexto, a palavra se mantém na condição de devir, com possibilidade de estimular a busca por sua compreensão ou mesmo pela decisão de criar sentido próprio para o som ouvido, independentemente do sentido de quem a sonorizou.

O caráter plural da linguagem externaliza os diferentes modos de compreensão do mundo por cada sujeito. Nesse aspecto, consideramos que o prefixo multi-incorporado ao conceito de letramento produz multiplicidade, e não multiplicação. A multiplicação se dá pela adição dos iguais, enquanto a multiplicidade ocorre na união transformadora dos diferentes em um único enunciado, raciocínio complementado no espaço textual, que trata da Filosofia da Diferença (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Os letramentos do mundo na conexão digital recebem especial atenção de Rojo porque alguns se situam no devir-linguagem, pois se presume que ainda há linguagem em vias de criação, dada a natureza criativa existente nas práticas sociais digitais. Por serem multiletramentos, ou seja, por possuírem possibilidade pedagógica, fundamentam-se em princípios que os organizam segundo diferentes funções embora não se separem: há o princípio de observá-los na primitiva condição de ferramenta de comunicação; o de produtores de sentidos e saberes; o de que os saberes compartilhados assumem sentidos e intenções políticas; e o da capacidade de transformação desses saberes pela mediação docente.

A partir disso, concepções sobre práticas docentes mediadas por tecnologias e a cultura diversificada existente em territórios digitais de convivências, nos termos da proposta pedagógica dos multiletramentos defendidos por Rojo (2012, 2013, 2016), também são pertinentes para embasamento da análise e, por isso, alinhamo-la com o referencial de Paulo

Freire (1967, 1996, 2001), visto que tais reflexões possuem linhas que atravessam os fundamentos da Filosofia da Diferença.

A CARTOGRAFIA DA FILOSOFIA DA DIFERENÇA

Linguagem e educação são práticas sustentadas por incontáveis modos de percepção da vida e da dinâmica que atravessa relações, sentidos, ideias e atitudes, enfim, por tudo que modela o território da alma. O primeiro estudo, por exemplo, traz linguagens particulares de professores registrando suas compreensões sobre as linguagens digitais, estejam na condição ferramental ou na condição de territórios de ação profissional e de convivência. Em ambas as condições, mas não somente nelas, linguagem digital e educação foram conectadas inesperadamente pelo contexto da pandemia mundial do Coronavírus: enquanto linguagem digital vive e dá cria no seu território de origem, o exílio compulsório e inesperado da educação escolar a sítios digitais impôs que esta abandonasse muito de seus preciosos símbolos culturais para se adequar ao mundo que ela tanto resistiu.

Campo da alma, culturas e práticas – são muitas linhas que costuram os territórios da vida, complexidades que estimularam Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) a conceberem a análise cartográfica, a qual integra a teoria da Filosofia da Diferença. Portanto, ainda que o pesquisador cartográfico respeite e fique atento à geografia do território, ao porquê e ao como ele surgiu, além sua análise especialmente na efervescência das vidas nele existentes, que é justamente o processo de conexões, sensações, experimentações, reflexões e subjetividades, ou seja, o processo de produção de conhecimento, do qual Passos e Barros (2015, p. 19) dão pistas de como ele surge: “Todo conhecimento se produz em um campo de implicações cruzadas, estando necessariamente determinado neste jogo de forças: valores, interesses, expectativas, compromissos, desejos, crenças etc.”.

A Filosofia da Diferença surgiu da crítica ao reprodutivismo que opera máquinas de subjugo individual ou coletivo e defende a possibilidade de alteração dessa condição assimétrica de relações sociais pela existência de linhas de resistência que modificam o caminho do mapa da vida, contudo, tais linhas não existem isoladas do mundo, pois não se trata de alienação, tampouco de anarquia. Assim, linhas de resistências, ou linhas de fuga, estão sempre entrelaçadas por linhas molares e linhas moleculares, que são estatutos para o rigor da vida e estatutos para vidas mais flexíveis, respectivamente.

Deleuze e Guattari (1995) buscaram na natureza funções de espécies botânicas, que se aproximassem das linhas molar, molecular e de fuga, cujas terminologias são aplicadas pelo cartógrafo que adota essa filosofia: raiz, radícula e rizoma. A característica da raiz está na sua linha dura, molar, que molda e sulca o território. No mapa da vida, a linha molar finca a existência no território que lhe deu origem. Por sua vez, a singularidade da radícula está na possibilidade do surgimento de linhas moleculares, flexíveis, capazes de se expandir para outros territórios. O rizoma, contudo, é a expressão da multiplicidade, pois sua constituição multifacetada possui força que lhe permite se expandir e garantir seu espaço sem se extinguir tão facilmente caso algum sustentáculo ou obstáculo lhe tolha o caminho. Sua força provém da junção de diferentes ramificações, que, quando separadas, não são partes de algo, mas um todo autônomo; e, quando entrelaçadas, fogem da linha molar em busca de vida própria, independentemente do tipo de território onde é semeado.

À metáfora do território, lugar onde ocorre a vida (um pensamento é um território), os teóricos incorporaram desterritorialização, para as ocorrências da vida em experiências diferentes, e reterritorialização, para os processos de ressignificação de conexões, sensações, experimentações, reflexões e subjetividades; ou seja, para o processo de criação do conhecimento.

Conceito também importante para o pesquisador cartográfico é o da multiplicidade, que é diferente de multiplicação, já que esta é a união dos iguais, posto a impossibilidade de multiplicação de elementos diferentes. O agenciamento entre os diferentes, dependendo do seu nível de estratificação enraizante, pode ser criativo ou permanecer na condição de cópia. Territórios comuns tendem a criar cópias, enquanto a multiplicidade surge em processos de desterritorialização, que acontece pelas rizomáticas linhas de fuga. O surgimento de diferentes territórios, propiciado pela desterritorialização, traz revolução de costumes, por isso a reterritorialização, experiência detectada quando navegamos por centenas de matérias educacionais veiculadas no segundo semestre de 2020 sobre práticas pedagógicas no contexto do primeiro ano letivo, em plena pandemia, está presente no segundo estudo que compartilhamos.

O MAPA DO SEGUNDO ESTUDO

No segundo semestre do ano letivo de 2020, os professores estavam há oito meses integralmente em uma escola sem muros, em uma situação incoerente, na qual a vastidão apresentada pela queda do muro não lhes concedeu sentimento

de liberdade, mas instantânea agorafobia (BAUMAN, 2017). De início, a vastidão era deserto, mas observamos desejo dos entrevistados de a transformar em horizonte, uma espécie de devir conectante, ansiosos por aglomeração digital, querendo acertar. No abstrato surreal da ausência do muro, depararam-se com uma janela chamada *Windows*. Como atravessá-la? Inspiramo-nos nas linhas de fuga traçadas por Alice durante sua desterritorialização no País das Maravilhas para compreender a travessia dos docentes referenciados neste trabalho, que testaram métodos e instrumentos e se sentiram pequenos diante da imensidão do quase desconhecido mundo digital. Todavia, como Alice, não desistiram e, ainda em 2021, estão construindo percursos.

Após cair no buraco, Alice andou sem rumo e se deparou com uma pequenina porta. Com um único biscoito na mão, tinha que acertar a mordida para mudar de estatura e ser capaz de atravessar aquela misteriosa portinha. Várias mordidas e *tchum*, tamanhos diferentes, mas não adequados. Alice olhou ao redor e percebeu ao seu lado vários potes de biscoitos, oportunidade para mais mordidas. Ela sabia que não haveria chance de sair do buraco mordendo os biscoitos, pois eles só serviam para passar pela portinha. Biscoitos, mordidas e portinha atravessavam Alice e ela se via em um turbilhão de emoções; entretanto, a principal era: vou conseguir.

Numa mordida inesperada, conseguiu passar pela porta, mas viu que o desconhecido mundo exigia que ela tivesse constituição semelhante à de antes da passagem. Alice não era de desistir e desbravou territórios com seu diminuto tamanho. Criando caminhos proporcionais aos pequenos passos, descobriu, nas dobras de sua roupa, migalhas de biscoito e se alimentou delas, o que lhe permitiu crescimento. Como Alice mudou, o mesmo território mudou. Desterritorializada, criou outros caminhos entre processos de fugas, amizades, experiências e enfrentamentos. Pelas muitas linhas marcantes de percursos, Alice elaborou o próprio mapa durante o processo de sua aprendizagem.

Todo cartógrafo investiga processos, uma vez que a vida se dá em movimentos. Além disso, o que mais interessa está sempre entre algo, em brechas, por entre dobras, e a oportunidade aparece onde menos se espera. Assim, ela se assemelha, principalmente, com a linha rizoma, que brota em um território entre raízes. E, ainda, a cartografia não possui procedimentos determinados de fazer análise, mas é exigente quanto ao posicionamento analítico do pesquisador, dos quais ética, implicação e abertura para os dados (o outro)

com que se depara são princípios básicos. No entanto, a conjugação dessa tríade tende à instabilidade em razão de suas diferentes naturezas.

A ética é constituída, no mínimo, pela integridade do uso e da interpretação de dados, o que exige certo abandono das particularidades do pesquisador. Contudo, para que este se implique cartograficamente, deve se aproximar e se envolver, e ninguém se envolve sem enlevar subjetividades. Assim como um espírito, a essência da ética atravessa sujeitos e coisas e se constitui ainda no início do processo de investigação, desde a própria postura do pesquisador ante ao que vê, passando pela orientação dos sentidos e inspirando reflexões e registros, tal como defende Costa (2020, p. 29):

é importante que estejamos atenta(o)s aos movimentos de todas as linhas, com um pouco de coragem diante do que vem (na sua intensidade, tempo e forma), um pouco de prudência (para que as linhas de fuga não se tornem linhas de destruição) e um tanto de sensibilidade (para que consigamos acessar um pouco das múltiplas coisas que nos atravessam ao longo de todo percurso de uma pesquisa.

A abertura ao outro como parte da tríade investigativa nos leva de volta à ética da pesquisa, porque esta é sua raiz. Com isso, percebemos que a ética é o ritornelo da composição cartográfica (DELEUZE; GUATTARI, 1995), posto seu movimento cíclico, o elemento constante que dá o tom da obra. Nesse caso, resta-nos criar caminhos entre pesquisa e pesquisador a partir dessa linha molar.

Como o cartógrafo não tem um mapa pronto, mas linhas que lhe permitirão desenhar o mapa da pesquisa, e como Deleuze e Guattari (1995) não quiseram propor um método de análise, de modo a impedir cópias analíticas, praticantes da cartografia no Brasil buscam organizar, teoricamente, processos de investigação e avaliação embasados no movimento contínuo, que surge entre a ética, o implicado e o outro. Com isso, inspiramo-nos nas pistas de análise que Kastrup (2015) aplica em suas investigações, uma espécie de linha molecular, cuja flexibilidade permite a organização de diferentes tipos de atenção analítica sustentados por fundamentos teóricos da psicologia cognitiva. Conforme a tríade cartográfica, os tipos de atenção também se movimentam em círculos e possuem características próprias: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento, que podem ser utilizados desde a seleção do material de pesquisa.

Para a cartografia, formulada também por concepções psicanalíticas, a seleção de dados possui significante carga subjetiva. Desse modo, compreende

que o início de seu processo não se limita a uma colheita de dados em algum plantio. Além disso, sob a perspectiva semiótica da linguagem (PEIRCE, 2010; SANTAELLA, 2018), todo signo somente produz significado em conexão com o sujeito que com ele se relaciona. Nessa perspectiva, mesmo que determinado signo seja alheio à necessidade do sujeito, seu processo de descarte ocorre em razão do encontro de uma multiplicidade de enunciados, que impacta a decisão do pesquisador de considerá-lo desnecessário. Assim, o cartógrafo não coleta dados, mas o compõe segundo etapas de atenção, que se iniciam pela verificação do objeto sem imposição imediata de sua intenção científica, correspondente ao rastreo do território:

Quando sob suspensão, a atenção que se volta para o interior acessa dados subjetivos. Como interesses prévios e saberes acumulados, ela deve descartá-los e entrar em sintonia com o problema que move a pesquisa. A atenção a si é, nesse sentido, concentração sem focalização, abertura, configurando uma atitude que prepara para o acolhimento do inesperado (KASTRUP, 2015, p. 39).

Com isso, começamos pela busca combinada dos códigos (professores e pandemia) no indexador *Microsoft Bing*, que disponibilizou 4,51 milhões de resultados. Ainda na etapa de rastreamento, apenas com postura receptiva para o que se apresentava, verificamos que as três primeiras páginas continham 22 publicações para essa combinação, sendo 12 postadas no segundo semestre do ano 2020, condição que nos tocou, porque esse período cronológico era imprescindível para o segundo momento de estudo. Retornamos ao rastreo, mas somente para leitura das 12 postagens.

Considerando que qualquer das postagens forneceria dados relevantes, optamos pela matéria “Professores e lições na pandemia” por ter um depoimento não comum às 12 notícias que receberam nossa atenção. A história contida nesse único depoimento nos levou à reformulação do recorte de análise, resultando no descarte das narrativas dos demais educadores, para nos dedicarmos à cartografia da experiência da professora Joyce Barbosa, intérprete de Libras que enfrentou a COVID-19 e a distância, para mediar a aprendizagem de seu aluno do ensino médio, que não dispunha de ferramentas para acompanhar as aulas remotas, inclusive *internet* (Figura 1).

Em pleno rastreamento do material de pesquisa, deparamo-nos com a força contida na reportagem sobre a história que sustenta esta cartografia, cuja situação ocorreu pela existência do rizoma, da linha de fuga traçada pela professora Joyce.

Desterritorializada do ensino remoto, envolveu Edilson Monteiro e seus pais. Juntos, encontraram estratégias sanitárias e educativas para garantir o direito à aprendizagem do jovem estudante sob a sombra de uma árvore, rizoma que, entre brechas de oportunidade, criou caminhos pelo coletivo de forças implicadas nesses encontros, explosão de experiências que empurraram os envolvidos para o inusitado, distanciando-os de posicionamentos raízes, que encontrariam contundentes argumentos para justificar a exclusão de Edilson da escola remota.

Figura 1 – Aula debaixo de uma mangueira após 70 km de estrada



Joyce Barbosa FOTO: Arquivo Pessoal

Fonte: <https://www.aquinoicias.com/2020/10/professores-e-licoes-na-pandemia/>

O depoimento transcrito a seguir da professora Joyce Barbosa desvelou para o mundo algumas subjetividades produzidas no processo de agenciamento entre ela, os conteúdos escolares e Edilson, cujo relato é atravessado por experiências reveladoras de que ações educacionais possibilitam aprendizagem recíproca, caso se sustentem no respeito pelos sujeitos envolvidos e na valorização dos saberes:

‘Ficávamos embaixo da mangueira, aquele local vai ficar marcado para sempre na minha vida. Toda vez ele ficava me esperando porque sabia que o único canal de comunicação seria eu indo lá

interpretar para ele. Edilson é um aluno dedicado, que aproveita as oportunidades, que valoriza os nossos encontros. Não tem dinheiro que pague poder acompanhar sua evolução e aproveitamento. Todo sacrifício vale a pena', lembrou REDAÇÃO, 2020, *on-line*).

No movimento de desterritorialização, nenhuma experiência foi cópia de territórios de raízes. Nesse processo, observamos diferentes intenções e necessidades conectadas, heterogêneos conhecimentos nascidos entre o agenciamento da professora com seu aluno e destes com seus desejos, contextos e posturas. Conforme Passos, Kastrup e Escóssia (2015), onde há conhecimento, há subjetivação, já que esta corresponde à própria cognição, que não é dada, mas construída por complexas vivências.

Para Deleuze e Guattari (1995, p. 41) os agenciamentos não se estabelecem somente entre sujeitos e sensações, pois também a estes se incorpora toda espécie de intensidades, formando um corpo sem órgãos (CsO):

Um corpo sem órgãos não é um corpo vazio e desprovido de órgãos, mas um corpo sobre o qual o que serve de órgãos (lobos, olhos de lobos, mandíbulas de lobos?) se distribui segundo movimentos de multidões, segundo movimentos brownoides, sob forma de multiplicidades moleculares.

A professora Joyce e Edilson traçaram linhas para o mapa deles da educação menor (GALLO, 2002), que ocorre apenas na concretude do tato, olfato, visão, audição e palato da palavra, falada ou em Libras, sentidos constitutivos da vida comum da professora, que não quer ser cópia, e do estudante, que não quer ser quantificador de estatística de evasão. A educação maior até hoje não conseguiu produzir um corpo sem órgãos. Não consegue, porque está na copa da árvore de profunda raiz. Quem está na copa dificilmente toca, cheira, vê e ouve apesar de ter muito palato para palavras proferidas em palanques ou registradas em leis. Máquina de rizomas opera diferente da máquina copiadora de raízes.

O rizomático ano letivo da professora itinerante estremeceu a terra da zona rural como um bulbo de tensões até chegar à cidade, tocando e envolvendo novos corpos. O resultado disso? Reterritorialização do ano letivo remoto e inéditas relações causadas pela entrada de outros: sujeito, coisas, ações e sensações. Novo corpo sem órgãos.

A dedicação da professora de Libras e a vontade de aprender de Edilson ganharam tanta repercussão que uma empresa se sensibilizou e doou a instalação de internet rural e um computador ao aluno. Agora os encontros acontecem pelo meio remoto e a distância não é uma limitação para a vontade de aprender de Edilson. De acordo com Joyce, as tecnologias facilitaram a comunicação e agora eles se falam mais vezes durante a semana (REDAÇÃO, 2020, *on-line*).

O postulado rizomático da experiência está na conjunção entre os diferentes. Um não depende do outro, mas se agenciam. Em conexão, criam inventivos heterogêneos: “Um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. [...] cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 14).

Os movimentos de resistência dessa experiência possibilitaram a inusitada inclusão de vários outros nesse processo de forças coletivas, revelando a coerência do conceito de Deleuze e Guattari (1995, p. 71) sobre surpreendentes grandezas lineares, as quais diferem de ordens de grandeza: “Não exige qualquer sobrecodificação efetiva nesse nível, mas somente fenômenos de ajuntamento, regulações locais e interações parciais”.

Ao trazer para o Brasil a teoria dos multiletramentos, Rojo (2013) destacou as linguagens compostas e disseminadas no mundo digital. Todavia, ponderou sobre a importância de não as hierarquizar qualitativamente sobre outros formatos de produção e distribuição da linguagem. No caso da professora Joyce Barbosa e de seu aluno Edilson Moreira, os multiletramentos possíveis da linguagem digital operaram, inicialmente, como máquinas de exclusão, enquanto a linguagem em Libras consolidou sua função inclusiva, funcionando como máquina do direito de ser diferente. Hoje, professora e aluno experienciam multiletramentos conectados pela linguagem de Libras e pela do mundo digital.

Compreendemos que o principal empecilho do movimento de Edilson e da professora Joyce em territórios digitais existia antes mesmo do Coronavírus: o isolamento social do aluno muito menos pela sua deficiência auditiva e talvez mais pela sua condição de pobreza. Também, constatamos a conjunção das diferenças, que criou um corpo sem órgãos movimentado pela ética da pluralidade e cuja alma foi formada pelas energias advindas das dobras de experiências compartilhadas de acolhimentos, implicações e resistências críticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta cartografia, em cujo contexto também vivemos, seja na condição de cidadãs ou de educadoras, consideramos que esta imersão acadêmica nos propiciou aprendizado a partir da diversidade de respostas possíveis sobre a situação de quem ensina e de quem aprende, sobretudo pelo fato de termos modificado nossa postura negativa ante a manutenção do ano letivo remoto.

Ao unirmos depoimentos com instantâneos de práticas gravadas e a experiência da professora Joyce Barbosa, avaliamos que o tempo e as exigências da COVID-19 não alteraram a decisão dos professores de priorizar as necessidades de seus alunos, especialmente daqueles que dependem de ações educacionais ampliadas. Antes de tudo, a pessoa e, para isso, a educação menor de Gallo (2002), que se dá nos gestos de respeito e acolhimento, próprios da crítica sensível e humana de que trata Freire (1967, 1996, 2001). Sensibilidade e crítica também sustentam a pedagogia dos multiletramentos de Rojo (2012, 2013, 2016), da qual um de seus princípios, o de que os saberes compartilhados assumem sentidos e intenções políticas, fez-se presente tanto nos pronunciamentos analisados quanto na multiplicidade contida entre as brechas das conexões da linguagem em Libras, do encontro do empresário e da reterritorialização da professora Joyce e de seu aluno à escola digital.

Embora concordando com a escola remota, percebemos que os depoimentos revelaram muito mais preocupação social do que a necessidade da aprendizagem de conteúdos escolares diante da vulnerabilidade de crianças e jovens sem ocupação por longo período, aspecto que repercute na saúde mental. Com isso, sugerimos repensar a tradição da aplicação de avaliações para fins de registro escolar enquanto perdurarem estes tempos atípicos, para uma verdadeira saúde mental, inclusive dos professores, em face da sobrecarga emocional relacionada à ação profissional inusitada e à sua própria vida particular. Para tanto, incentivamos que, nestes tempos não planejados de escola digital, se priorizem a ludicidade e a aprendizagem sem pressão por notas e *rankings* de conhecimento.

Por fim, diante dos anseios, inseguranças e comprometimento dos profissionais da educação básica, defendemos também que é tempo de respeitar a responsabilidade dos pequenos gestos de milhares de professores brasileiros, que deles não se exija a obrigação de mudar os índices de desempenho estudantil neste contexto de incerteza, mas que se reconheça o quanto este mesmo tempo

é potente para produzir efeitos na microeducação, naquela que ocorre entre um e outro, entre uma professora e sua turma, entre a professora e ela mesma.

REFERÊNCIAS

ATIÉ, Lourdes. Prática docente: 30 depoimentos sobre como a escola foi recebida em casa. **Desafios da Educação**, [S.l.], 8 maio 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/depoimentos-sobre-escola-em-casa/> Acesso em: 3 set. 2020.

BAUMAN, Zygmund. **Retrotopia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 11/2020, de 7 de julho de 2020**. Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus Brasil**. 2020. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/> Acesso em: 25 set. 2020.

COSTA, Luciano Bedin. A cartografia parece ser mais uma ética (e uma política) do que uma metodologia de pesquisa. In: **Paralelo 31, Revista do Programa de Pós-graduação (Mestrado) em Artes Visuais**, Pelotas, RS: UFPel, n. 15, p. 10-35, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/paralelo/article/view/20997/12946#> Acesso em: 10 jan. 2021.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. Tradução Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Tradução Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

FISS, Dóris Maria Luzzardi; UBERTI, Luciane (Org.). Quarentenário - pequeno breviário dos tempos de pandemia. **Revista Textura**, Canoas, RS: ULBRA, v. 23, n. 53, p. 447-514, jan./mar. 2021. Disponível em:

<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/6348/3975> Acesso em: 16 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

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

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805> Acesso em: 26 jun. 2021.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926/15194> Acesso em: 23 nov. 2020.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 32-51.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. 6. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1982.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

REDAÇÃO. **Professores e lições na pandemia**. Aqui Notícias.com. Seção Achei Aqui. Espírito Santo, 15 out. de 2020. Disponível em:

<https://www.aquinoticias.com/2020/10/professores-e-liceos-na-pandemia/> Acesso em: 14 nov. 2020.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial. p. 11-31, 2012.

ROJO, Roxane. Outras maneiras de ler o mundo. [Entrevista concedido ao] Cadernos AFT. **Educação no Século XXI. Multiletramentos**, São Paulo: Fundação Telefônica, v. 3, p. 7-11, 2013. Disponível em: http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/2013/03/caderno3_multiletramentos.pdf Acesso em: 8 set. 2020.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. [Entrevista concedida à] Olimpíada LP Cenpec. **Pedagogia dos multiletramentos - Parte 2**, 14 jul. 2016 [vídeo]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uj4gNjksb88> Acesso em: 5 set. 2020.

SANTAELLA, Lúcia. **Semiótica aplicada**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2018.

Recebido em 1º de julho de 2021

Aprovado em 14 de outubro de 2021