

**ATRAVESSAMENTOS DAS MÍDIAS NAS DOCÊNCIAS, CURRÍCULOS E AFETOS  
EM UM CMEI DE SERRA/ES**

CROSSINGS OF THE MEDIA IN TEACHING, CURRICULA AND AFFECTIONS IN A  
CMEI OF SERRA/ES

CRUCES DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA DOCENCIA, CURRÍCULOS  
Y AFECTOS EN UN CMEI DE SERRA/ES

Maria Riziane Costa Prates<sup>1</sup> 0000-0002-4453-0041

Érica do Carmo Fernandes<sup>2</sup> 0009-0008-8817-5978

Gilcimar Barcelos dos Santos<sup>3</sup> 0009-0009-5274-6748

<sup>1</sup> Universidade Vila Velha – Vila Velha, Espírito Santo, Brasil; rizianepates1@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Vila Velha - Vila Velha, Espírito Santo Brasil; ericadocarmo2805@gmail.com

<sup>3</sup> Universidade Vila Velha - Vila Velha, Espírito Santo, Brasil; cimarbs@gmail.com

**RESUMO:**

Trata de atravessamentos das mídias nas práticas docentes, curriculares e no imaginário da comunidade escolar; a partir de um episódio narrado em primeira pessoa em uma rede social, com repercussões na imprensa tradicional local, com problematizações que levam a indagar o lugar da escola, das docências e dos afetos na composição curricular em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Serra no Estado do Espírito Santo, Brasil. Objetiva cartografar as ressonâncias discursivas que reverberam por entre mídia e professoras, na tentativa de visibilizar os efeitos de tais discursos nos afetos docentes. Toma como intercessão teórico-metodológica, os delineamentos das redes de conversações, como modo de resistência aos discursos midiáticos, que delimitam o lugar da escola, ao falar *Sobre* e não *Com* a escola. Faz uso de apontamentos teóricos com Masschelein e Simons (2014), Leal (2022), Carvalho (2006, 2009), Ferrazo (2012) dentre outros que problematizam a escola como lugar de vida e resistência. Aposta em experimentações brincantes, pelas composições teórico-práticas, dialógicas e afetivas, a partir de uma escuta atenta aos contextos *vididospraticados*, como condição de aceleração dos processos vitais, na invenção de mundos possíveis que possam afirmar a vida e a aprendizagem como força, frente aos desencontros e às mazelas sociais.

**Palavras-chave:** redes sociais; educação infantil; afetos docentes.

**ABSTRACT:**

It deals with the intersections of the media in the teaching and curricular practices and in the imaginary of the school community; based on an episode narrated in the first person on a social network, with repercussions in the local traditional press, with problematizations that lead to inquiring about the place of school, teaching and affection in the curricular composition in a Municipal Center for Early Childhood Education in the city of Serra in the State of Espírito Santo, Brazil. It aims to map the discursive resonances that reverberate between the media and teachers, in an attempt to make visible the effects of such discourses on teachers' affects. It takes as a theoretical-methodological intercession, the delineations of the networks of conversations, as a mode of resistance to the media discourses, which delimit the place of the school, when talking *about* and not *with* the school. It makes use of theoretical notes with Masschelein y Simons (2014), Leal (2022), Carvalho (2006, 2009),

Ferraço (2012) among others that problematize the school as a place of life and resistance. It bets on playful experiments, through theoretical-practical, dialogical and affective compositions, based on an attentive listening to the *lived contexts practiced*, as a condition for the acceleration of vital processes, in the invention of possible worlds that can affirm life and learning as a force, in the face of mismatches and social ills.

**Keywords:** social networks; early childhood education; teaching affections.

### **RESUMEN:**

Aborda las intersecciones de los medios de comunicación en las prácticas docentes y curriculares y en el imaginario de la comunidad escolar; a partir de un episodio narrado en primera persona en una red social, con repercusiones en la prensa tradicional local, con problematizaciones que llevan a indagar sobre el lugar de la escuela, la enseñanza y el afecto en la composición curricular en un Centro Municipal de Educación Parvularia de la ciudad de Serra en el Estado de Espírito Santo, Brasil. Su objetivo es mapear las resonancias discursivas que reverberan entre los medios de comunicación y los docentes, en un intento por visibilizar los efectos de dichos discursos sobre los afectos de los docentes. Toma como intercesión teórico-metodológica, las delineaciones de las redes de conversaciones, como modo de resistencia a los discursos mediáticos, que delimitan el lugar de la escuela, al hablar de la escuela y no con ella. Hace uso de apuntes teóricos con Masschelein & Simons (2014), Leal (2022), Carvalho (2006, 2009), Ferraço (2012) entre otros que problematizan la escuela como lugar de vida y resistencia. Apuesta por experimentos lúdicos, a través de composiciones teórico-prácticas, dialógicas y afectivas, basadas en una escucha atenta de los contextos *vividos practicados*, como condición para la aceleración de los procesos vitales, en la invención de mundos posibles que puedan afirmar la vida y el aprendizaje como fuerza, frente a los desajustes y males sociales.

**Palabras clave:** redes sociales; educación de la primera infancia; enseñando afectos.

## **Introdução**

Se a experiência, e não necessariamente o fato, é o que dá sentido ao que escrevemos (Bondía, 2002); lançamo-nos à empreitada de escrita desse texto, pela necessidade de transformar o que sabemos e dar a pensar as relações por entre mídia, práticas docentes, tessituras curriculares e as relações entre escola e comunidade.

No primeiro semestre de 2024, houve um episódio narrado por uma mãe de uma criança que frequenta um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no município da Serra-ES, em uma rede social; com repercussões na imprensa tradicional local, que leva a problematizar o lugar da escola e a sua relação com a comunidade, não pela mera narrativa da ocorrência, mas como modo de indagar os afetos que perpassam a composição curricular e as suas implicações nas práticas docentes.

Por composição curricular, tomamos os *currículos realizados e/ou vividos*, compreendendo com Ferraço e Carvalho (2005), que tais tecituras são possíveis quando os currículos são problematizados a partir das análises das relações estabelecidas pelas redes de

conhecimento, redes de afetos e redes de conversações, pela constituição do comum nos currículos; acreditando com Ferrazo (2012, p. 03) que “todas as práticas são políticas e imersas em redes de conversações como formas de dizer de nossas experiências, que se constituem tanto como expressões de uma subjetividade pré-individual como de processos de singularização”.

Assim, assumir uma composição curricular na escola, com os seus sujeitos praticantes, como processos de singularização; requer a compreensão dessa tecitura não como meros espectadores ou implementadores de uma normativa; mas como coletivo que se opõe a um limiar somente reativo ou passivo, frente aos *saberesfazeres* cotidianos.

Tal perspectiva exige atenção aos assuntos comuns que reverberam no coletivo, à pluralidade e multiplicidade que povoa a cena na escola pública, que possibilita desprender dos processos de cerceamento da fala, da alegria e da potência na produção curricular política e social. Assim, a importância da atenção à fala de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar.

A narrativa da mãe da criança supostamente picada por uma cobra, denuncia o que classifica como negligência da escola. Após tais apontamentos nas redes sociais, inicia-se, como apontado na fala das professoras, um “linchamento digital” dos profissionais da escola. Por linchamento digital, como apontado nas falas das professoras, compreendemos o ataque virtual a uma pessoa ou a grupos, promovido pelas redes sociais, com o objetivo de expor e envergonhar publicamente indivíduos ou coletivos.

Essa escrita objetiva, assim, cartografar as ressonâncias discursivas captadas a partir do diálogo e da escuta de um coletivo de quatorze profissionais de um Centro Municipal de Educação Infantil, sendo professoras, pedagoga, estagiárias e diretora; na busca por compreender as discursividades que reverberam por entre a mídia e a instituição escolar, na tentativa de visibilizar os efeitos que tais discursos provocam nas docências e nas práticas curriculares; compreendendo essas na sua inseparabilidade *teóricoprática*<sup>1</sup>. Sobre a teoria e a prática, apostamos com Ferrazo e Carvalho (2005, p. 02) que:

[...] a) a prática não se constitui apenas como aplicação direta dos “dados teóricos”, ou seja, a relação teoria-prática não é causal nem determinista, mas se constitui como processos complexos, que se influenciam mutuamente, impedindo-nos de identificar, em algumas situações, o que estamos considerando como próprio da

---

<sup>1</sup> Escrita como força, possibilitada por Nilda Alves, que, na junção das palavras, cria-se outros sentidos que fazem transbordar os significados das palavras, ultrapassando as dicotomias e binariedades tão presentes na ciência moderna.

teoria ou da prática; b) a produção dos dados nos cotidianos das escolas acontece de maneira difusa e desordenada, condicionada pelas múltiplas redes de saberes, fazeres e poderes dos sujeitos que lá estão e que, em suas tessituras, também estão enredadas pela complexidade e pela inseparabilidade entre teoria e prática, ou seja, estamos considerando que, nas redes cotidianas, os sujeitos encarnados (NAJMANOVICH, 2001) produzem *teoriaspráticas* e *prácticasteóricas*, fato que nos leva a negar o caráter secundário normalmente atribuído à prática e, por efeito, lugar apenas de aplicação imediata da teoria.

Toma como intercessão teórico metodológica, os delineamentos das redes de conversações que, nesse sentido, “[...]remetem a novos questionamentos das situações vividas e, dentro das situações, potencializam, pela criação e experimentação, a possibilidade do singular” (Carvalho, 2006, p. 292). Trata-se, portanto, de importantes momentos de planejamento e formação docente na escola, como modo de resistência aos discursos midiáticos, que deixa a escola vulnerável e com o sentimento de pertencimento comprometido, delimitando o lugar da escola, ao falar *Sobre* e não *Com* a escola. Faz uso de apontamentos teóricos com Masschelein e Simons (2014), Leal (2022), Carvalho (2009), dentre outros que dão a pensar o que não pode ser esquecido na escola.

### **As mídias e a comunicação escola-comunidade**

Se tomarmos como partida, a história da imprensa tradicional, observa-se que ela representa um dos meios de comunicação mais antigos. Lustosa (2003) destaca que o primeiro jornal brasileiro surge no ano de 1808. Desde então, o cenário midiático tem sido marcado por uma evolução significativa, especialmente com o advento e a expansão da internet, resultando na emergência de novas formas de comunicação. Nesse contexto, as redes sociais surgem como uma plataforma de troca de informação rápida, consolidando-se como um meio de comunicação de grande relevância (Recuero, 2009).

[...] a comunicação possibilitada pela internet distingue-se da comunicação executada pelos meios de comunicação de massa, porque na primeira, pelo menos em princípio, a qualquer momento, sem autorização social e sem grandes investimentos em recursos, (a) qualquer sujeito pode se tornar emissor, (b) qualquer receptor pode se tornar emissor e vice-versa, (c) qualquer receptor pode se transformar em provedor de informação, produzindo informação e distribuindo-a por rede ou simplesmente repassando informações produzidas por outro (Dines; Argolo; Melo; Rebelo; Andacht; Moraes; Elhajji; Gomes; Neto; Sodré; Paiva, 2002, p. 134).

Nesse sentido, o ambiente das redes sociais torna-se espaço de fácil acesso e propagação de notícias de maneira instantânea, a partir das demandas sociais dos sujeitos. Tal peculiaridade propiciou a narrativa, em uma rede social, da responsável por um estudante de

três anos, de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) situado na cidade de Serra, Espírito Santo (ES). Tal narrativa aponta um suposto incidente na escola com a criança, envolvendo a picada de um animal peçonhento. Esta narrativa levanta a hipótese de negligência por parte da instituição escolar.

Essa escrita aqui tecida, deseja fazer conversar tais apontamentos e a noção experimentada pela escola das suas práticas curriculares na relação com a comunidade. Faz uso das redes de conversações, acreditando com Carvalho (2009, p. 162), na noção de comunidade, como “as relações tecidas em redes de saberes, fazeres e poderes, nas quais se manifestaria pela capacidade de a ‘multidão’ assumir as condições biopolíticas da própria existência, do próprio modo de trabalhar”. Nesse contexto Hooks (2021) define a comunidade não do ponto de vista espacial ou como uma unidade estática no tempo e no espaço, submissa às atualizações censitárias e institucionais propostas por avaliações externas. Para a autora são as relações sociais e as trocas entre os diferentes grupos que constituem os mais diversos espaços, entre eles a escola. Desta forma a palavra comunidade está permeada por uma:

[...] noção de inteligência coletiva (que) refere-se à ideia de “potência de ação coletiva” dos grupos, tomando-se como hipótese principal que essa “potência” depende fundamentalmente da capacidade de indivíduos e grupos interagirem, pondo-se em relação e, dessa forma, produzirem, trocarem e utilizarem conhecimentos (Carvalho, 2006, p. 283).

Assim, tal escrita, a partir do movimento formativo coletivo na escola, assume uma tentativa de tomada micropolítica de uma vontade de potência que argumenta, com Masschelein e Simons (2014) o lugar da escola como profanação e suspensão que torna possível a abertura do mundo na escola, e que ela é, de fato, o mundo e não mera necessidade individual.

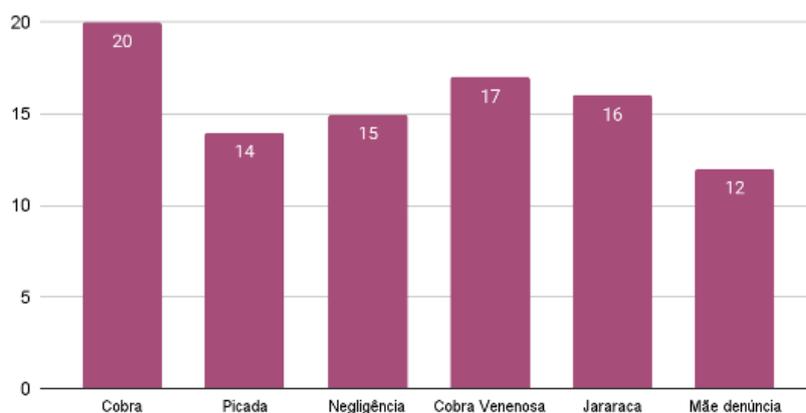
A escola produz e é produzida pela sociedade da qual faz parte; porém, é única no sentido de abrir o mundo ao que ele pode. E nesse sentido, “o que a escola faz é prover o tempo em que as necessidades e rotinas que ocupam a vida diária das crianças – nesse caso, uma doença – podem ser deixadas para trás” (Masschelein e Simons, 2014, p. 31).

Na publicação em que a narrativa da mãe foi apontada inicialmente, observa-se uma série de comentários dos usuários da plataforma, com frases como: "Deveria ser aberta uma ação contra o CMEI, eles são responsáveis"; "É surpreendente que a creche ainda esteja operando"; e "Como a creche pode mentir para a mãe? É uma negligência total" (Instagram, 2024). Observou-se, ainda, menções em perfis de jornais locais. Os comentários tiveram

repercussão na imprensa local, pela divulgação de matérias sensacionalistas sobre o incidente.

Ao realizarmos uma pesquisa no Google, foi possível catalogar matérias veiculadas em sites e redes sociais com títulos sensacionalistas acerca do caso em questão. Dentre esses títulos destacam-se: “Menino vai para creche e volta para casa com ferida suspeita em pé” (Cidade Alerta, 2024); “Cobra venenosa ataca criança de 3 anos em creche na Serra” (Globoplay, 2024); “Meu filho poderia estar morto, diz mãe de criança picada por cobra na Serra” (Folha Vitória, 2024); “Criança de 3 anos é picada por cobra jararaca em creche da Serra: diz mãe” (A Gazeta, 2024); “Família afirma que criança de 3 anos foi picada por cobra em creche da Serra; investigação” (Regional ES, 2024), dentre outros. Na figura 1 abaixo destacamos as palavras-chave empregadas pela mídia local ao veicular o assunto:

**Figura 1** – Resultado da Pesquisa Realizada na Plataforma do Google: Quantificação em Vinte Títulos de Matérias



Fonte: Autoria Própria (2024)

Foi possível identificar um padrão de palavras-chave empregado pela mídia local. Durante a análise, constatou-se que o termo “negligência” aparece em mais de 10 reportagens, “cobra” em todas elas, “cobra venenosa” em mais de 15 casos, “jararaca” também em mais de 15 situações, “picada” em mais de 12 títulos e “mãe denuncia” em mais de 10 registros.

Adicionalmente às reportagens disponíveis em plataformas online, foram conduzidas entrevistas com familiares da criança supostamente atingida, transmitidas em canais de televisão locais durante os horários de maior audiência. Tais entrevistas ganharam destaque pela presença de títulos sensacionalistas. O conceito de sensacionalismo pode ser definido como “intensificação e exagero gráfico, temático, linguístico e semântico, contendo em si valores e elementos desproporcionais, destacados, acrescentados ou subtraídos no contexto de

representação e construção do real social” (Pedroso, 2001, p. 52). Para Sunkel (2002) o contrato de leitura da imprensa, denominada sensacionalista, está ligado prioritariamente a uma matriz dramática, que supõe a construção de relações com o mundo cultural dos leitores.

Ressalta-se que a escola aponta que, em nenhum momento foi entrevistada pelas mídias sociais para averiguação do ocorrido. Indaga-se, assim, qual é o lugar de fala da escola? Ribeiro (2017, p. 35), ao refletir sobre o lugar de fala, aponta que “[...] não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania”. Não se trata, portanto, de experiências individuais, mas de compreender a relação entre escola, comunidade e mídia, perante os processos sociais na atualidade.

De acordo com Amorim (2015, p. 33), “a sociedade é influenciada pelo que ouve e vê através da mídia, formando assim a chamada opinião pública”. E para além do não lugar de fala da escola nos contextos midiáticos, chama a atenção o fato da mãe, enquanto comunidade escolar<sup>2</sup>, ter recorrido diretamente às redes sociais para expressar uma crítica, sem ter, anteriormente, conversado com a escola sobre o ocorrido.

Assim, indagamos: quais relações são tecidas ou quais relações são experimentadas por entre escola e comunidade para o bem estar e aprendizagem significativa das crianças? Qual é o lugar que a escola ocupa na sociedade, neste tempo? Qual é o lugar da educação infantil e das infâncias nas relações coordenadas pelos adultos tanto na instituição escolar, como nas redes sociais, nesta sociedade em que o alarde virtual parece fazer mais sentido do que o entendimento dos fatos a partir de uma conexão vital e pedagógica por entre a escola e a comunidade?

Ao analisarmos o conteúdo das matérias veiculadas nos jornais, observamos uma tendência à simplificação dos fatos e à falta de contextualização. A ênfase foi colocada na narrativa do incidente em si, sem aprofundamento sobre as circunstâncias ou os esforços da instituição educacional para garantir a segurança dos seus estudantes. Além disso, a cobertura midiática não apresentou diferentes perspectivas ou pontos de vista, o que pode contribuir para uma visão distorcida e unidimensional do ocorrido.

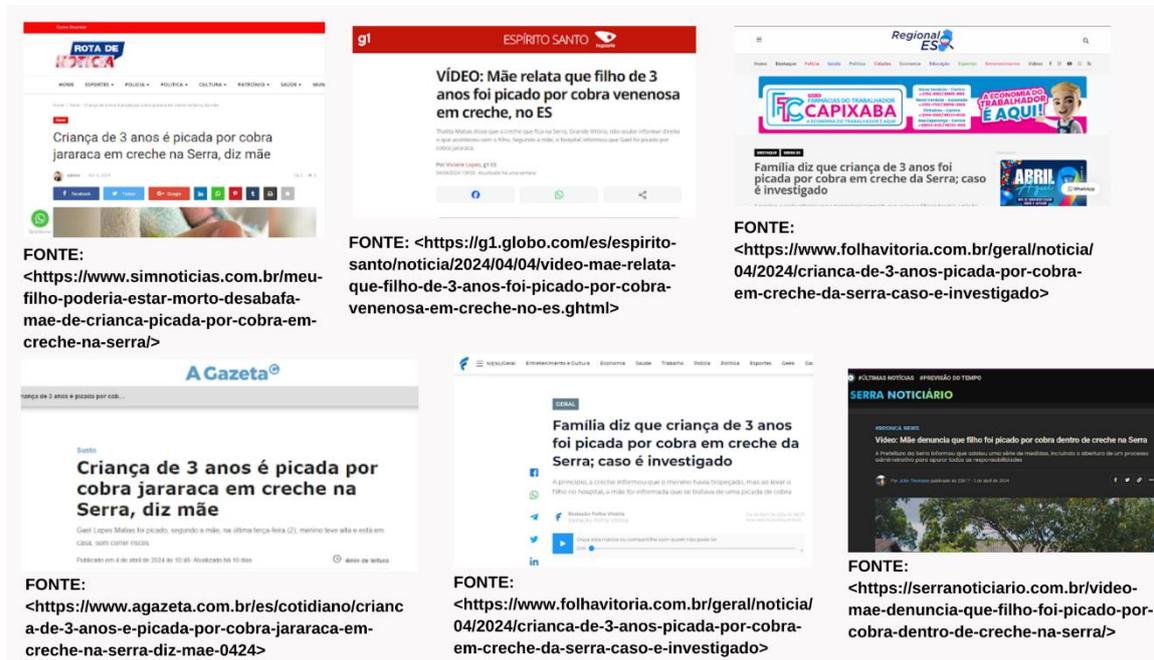
De acordo com Longhi (2005), a mídia, por vezes, usa alguns elementos como recurso de marketing, para chamar a atenção do leitor e gerar discussão. No entanto, é importante questionar seus efeitos. Esse tipo de abordagem pode influenciar a percepção pública do

---

<sup>2</sup> Por comunidade escolar, compreende-se todos os sujeitos que fazem parte dos processos educativos intra e extra espaço escolar, sendo: pais, familiares, crianças, estudantes, professores, funcionários e educadores em geral.

incidente, levando a uma interpretação exagerada ou distorcida dos fatos, além de gerar um clima de desconfiança em relação ao ambiente escolar e preocupação na comunidade e na sociedade em geral. Abaixo na figura 2, iremos apresentar exemplos de títulos que foram publicados em sites e matérias virgulados aos jornais regionais de grande circulação.

**Figura 2 - Reportagens sobre o fato no CMEI, veiculadas em Jornais de Grande Circulação**



Fonte: Autoria Própria – Montagem (2024)

Nesse sentido, as mídias necessitam de um olhar ético para as reportagens que veicula. “Sem ética, o jornalismo é uma mera técnica narrativa, oca, sem a presença de seu motivo de existir: ser a construção de uma realidade” (Berger; Luckmann; 2004, p. 03). Dessa forma, é essencial que o jornalismo se comprometa com princípios éticos para garantir que a informação veiculada contribua positivamente para a compreensão e reflexão da sociedade.

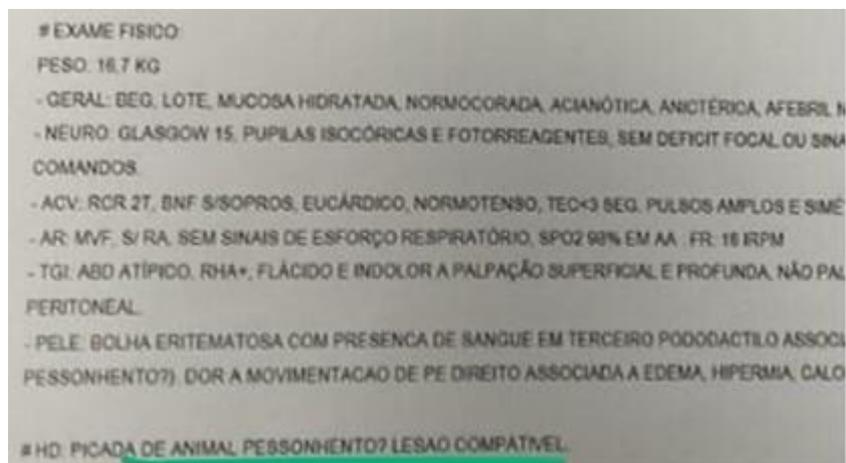
Destacamos que nesse processo de produção e intercâmbio de subjetividades situamos a ética nas três dimensões de investigação *foucaultiana* apresentadas por Carvalho (2006, p. 284) que são: “o ser-saber (a arqueologia dos saberes), o ser-poder (a genealogia dos poderes), o ser consigo (a ética)”. Essa dimensão cotidiana do “ser consigo” está envolvida pelas redes de *saberesfazeres* do currículo praticado cujos nós e pontos de fuga envolvem “as relações de poder, cultura e escolarização, representando, mesmo que de forma nem sempre explícita, o jogo de interações e/ou as relações presentes no cotidiano escolar” (Carvalho, 2006, p. 96).

A partir da denúncia veiculada, a Vigilância Ambiental e Fiscalização Ambiental do município esteve no CMEI para inspeção. Constataram que não havia animais peçonhentos nos arredores da instituição (A Gazeta, 2024). A inspeção foi minuciosa e envolveu uma busca detalhada por possíveis focos de risco, incluindo áreas externas e internas do CMEI, para garantir a segurança das crianças e dos funcionários. O relatório da Vigilância Ambiental e Fiscalização Ambiental da Serra confirmou que o ambiente estava livre de ameaças, dissipando preocupações imediatas sobre a presença de serpentes ou outros animais perigosos nas proximidades.

Segundo o portal de notícias A Gazeta (2024), a Secretaria Municipal de Educação (SEDU-Serra) reforçou que o CMEI está em dia com o cronograma de dedetização e controle de pragas. Após o ocorrido, o CMEI passou por uma nova dedetização, o que ocasionou na suspensão de dois dias letivos a serem repostos posteriormente.

O laudo médico do atendimento hospitalar, não constatou que a picada havia sido causada por uma cobra. Conforme na figura 3 abaixo, o laudo diz, “picada de animal peçonhento? Lesão compatível” (A Gazeta, 2024). Segundo matérias publicadas em sites jornalísticos locais, a médica explicou que os sintomas apresentados pela criança correspondem a uma picada de animal peçonhento, mas não necessariamente uma serpente. Essa avaliação médica é crucial para esclarecer os fatos e evitar especulações infundadas que possam causar pânico desnecessário entre a comunidade escolar.

**Figura 3** - Laudo médico divulgado pela imprensa local



Fonte: A Gazeta (2024)

A partir dos apontamentos midiáticos, algumas questões ainda ressoam na problematização de como fazer a instituição educativa e a comunidade escolar dialogarem

para pensar esse lugar como possibilidade? “E, mais uma vez, o objetivo não é o de salvaguardar uma velha instituição, mas de articular um marco para a escola do futuro” (Masschelein; Simons, 2014, p. 29).

Nesse sentido, a escola vem buscando alternativas para novas possibilidades de encontro com a comunidade escolar, a partir de projetos e abertura à conversa e produção coletiva. O que quer a escola? Talvez promover possibilidades para que o encontro possa acontecer. São nos desencontros com os objetivos e propostas de outras instâncias socializadoras como a mídia, por exemplo, que a escola vê sua força social e política subjugada por eventos pontuais que mobilizam o imaginário e a percepção da comunidade. A superação das críticas e desconfianças da comunidade acerca do trabalho desenvolvido pela unidade de ensino, precisa se fortalecer em uma profunda reflexão pautada no trabalho ético e coletivo que tal instituição promove.

Nesse movimento, os currículos praticados e vividos, permeados pelas trocas de experiências entre os sujeitos, podem atuar como potentes *espaçostempos* na ressignificação das interações entre escola e comunidade. O conhecimento é o grande mediador de todo esse processo que gera, no espaço e no tempo, novas formas de percepções e outras maneiras de existir.

Por entre passado e futuro, as ressonâncias persistem no presente, numa atmosfera escolar repleta de atravessamentos a partir de um acontecimento que deixou marcas: O que sabe quem fala da escola, mas não dialoga com ela? Que afecções quem não se aproxima, quer evocar? Que lugares pretende visitar? Assim, a inseparabilidade escola-comunidade. “A escola não está separada da sociedade, mas é única, visto que é o local, por excelência, de suspensão escolástica e profanação pela qual o mundo é aberto” (Masschelein; Simons, 2014, p.45).

Seguimos, assim, na tentativa de fazer ecoar as discursividades dos contextos de planejamento e formação docentes na escola, não como amontoado de expressões que pretendem chegar a uma conclusão sobre o fato ocorrido, nem como mera tentativa de diminuir a importância das redes sociais na produção discursiva; mas com Foucault (2012), apostamos nas discursividades como modo de problematizar o esvaziamento conceitual que, por vezes, tais redes suscitam, pela urgência que geram e, nesse movimento, fazer ressoar elementos que perpassam os afetos docentes nos cotidianos escolares.

## Docências e afetos

No movimento de uma escuta sensível aos processos experimentados pela escola, a partir das experiências vividas no entorno desse acontecimento, ou *linchamento virtual/digital* como nomeado pelos professores; procuramos delinear, pelos processos formativos, as ressonâncias discursivas do vivido, perante tristezas e vulnerabilidades apontadas, como modo de visibilizar os impactos de tais estranhamentos nos afetos docentes, nos saberes e fazeres curriculares.

A violência simbólica promovida pelo *linchamento virtual/digital* pode comprometer, mesmo que temporariamente, os processos geradores de potência e interações entre os sujeitos. Sawaia (1995) aponta que tais interações movimentam as subjetividades compartilhadas, podendo fortalecer o sentido de apropriação das ideias e do pertencimento num movimento multidimensional e multiescalar, que pode se expandir e contrair conforme estimuladas pelos acontecimentos adversos experimentados entre os sujeitos e deles com o meio.

As interações constituem uma rede colaborativa que é alimentada pelas afecções que podem, pela dinâmica dos acontecimentos, ora desestabilizar as ressonâncias discursivas, ora sintonizá-las. A sintonia surge da capacidade de recriar os sentidos e, recriando-os, traçar estratégias de superação frente aos obstáculos experimentados. Essa interação é intermediada por proposições de natureza física, mas também simbólica. Ao experimentarem essas afecções, os sujeitos reeditam sua capacidade de ressignificar os fatos, transformando-os em ricas experiências cotidianas mesmo quando “[...] é corriqueiro também involuntariamente sermos afetados de tristeza, devido ao acaso dos encontros” (Leal, 2022, p. 365). Observemos as falas a seguir:

Mas assim...eu também senti vários dias, um desespero. Às vezes eu e (nome), a gente conversava e a gente é... desesperador. Nós somos impotentes. Nós não temos defesa nenhuma nem ninguém por nós. Nós somos número(s), mais nada, ninguém é por nós (Professora do CMEI<sup>3</sup>).

Mas as pessoas não têm noção de como é a escola hoje. E aí deu para perceber que a própria comunidade que está sendo atendida não tem a vivência que a gente tem aqui dentro (Professora do CMEI).

Percebemos na fala das professoras dois momentos em que as ressonâncias discursivas desestabilizadas, representadas por palavras como “desespero” e “impotentes” cedem lugar para o sentimento de pertencimento, de autoconhecimento da unidade de ensino como um

---

<sup>3</sup> Conversa de pesquisa concedida em 07 de maio de 2024, na cidade de Serra.

lugar acolhedor, convidativo, representado pela potente palavra “vivência”. Amparadas pela vivência, as experiências do grupo são colocadas em comum, criando um movimento de diálogo e compreensão dos sentidos, das necessidades coletivas frente às repercussões negativas do fato. As subjetividades se expandem a partir da vivência e uma vez expandidas são compartilhadas:

É, eu lembro de uma situação de acolhimento, agora nesse momento de receber a notícia. A gente não precisa de uma ati...quer dizer, sobre afetividade ok, a gente pode declarar nosso amor, nosso apoio, nosso carinho a todos os profissionais, mas neste momento a gente teve uma demonstração de unidade aqui muito maior nesse dia quando todo mundo se reuniu (Professora do CMEI).

Para Leal (2022) existem afecções que comprometem a capacidade de suporte da interação dos sujeitos, desafiando forças coletivas tão iminentes quanto reagir e existir. Neste contexto teríamos a afetação da “[...] metabolização do evento negativo e a possibilidade de construir a partir dele” (Oliveira; Portella; Yoshikawa; Lobosco; Dias; Oliveira, 2021, p. 4580). Os sentidos de comunidade surgem como uma resposta a essas dissonâncias agindo a partir de suas principais características que são a “[...] coesão social e relações recíprocas, compartilhando condições básicas de uma vida em comum, fundadas nas relações de parentesco, amizade e vizinhança.” (Silva; Hespanhol; 2016, p. 262). As escolas podem ser entendidas como uma comunidade catalisadora das ações coletivas dos sujeitos, cujas repercussões estão ao alcance da vizinhança. Precisam, portanto, ser amparadas para que tenham seu propósito protegido e a sua resiliência garantida. Em se tratando das relações recíprocas com a comunidade, o grupo de professoras relata o seguinte:

Depois chegou uma mãe aqui do conselho de escola, muito esclarecida, muito boa por sinal. Ela é mãe de um menino da manhã. E ela ficou a tarde inteira. Nós saímos daqui seis e meia da noite. E a mãe ficou aqui com o menino aluno e com uma criança de colo acompanhando tudo (Professora do CMEI).  
Então todo mundo aproveitou a situação e começou a ir para a internet: vizinho, gente que passou aqui, que teve filho aqui, que sabe a nossa conduta. Sabe sim (ah! não sabe do..dos) sabe dos projetos! Sabe sim! É que nessa hora todo mundo participa do linchamento, eles não querem nem saber (Professora do CMEI).

Num primeiro momento essa relação de reciprocidade é reconhecida pela atuação favorável de uma mãe, representante do Conselho de Escola. Em seguida temos uma quebra de expectativa com a *conduta* de muitos membros da comunidade escolar participando ativamente do denominado *linchamento virtual/digital*.

No dia três de abril de dois mil e vinte e quatro criou-se uma realidade hipercomplexa

no CMEI. Das impotências geradas e repercutidas nas redes sociais surgiu um movimento com consequências graves, afetando, inclusive, a saúde mental de algumas profissionais que precisaram se afastar do trabalho via licença médica. Da necessidade de *metabolizar esse evento negativo* muitas questões são levantadas pelo grupo de professoras numa busca pelo conhecimento como ferramenta para a superação do problema apresentado naquele momento. Observemos a fala a seguir:

Gostaria inclusive de ouvir alguém que entende realmente desse assunto. De picadas e mordidas de animais peçonhentos. Como que se desenvolve...em quanto tempo. Por que o que a gente viu é como estava o pé da criança antes das 13h30 da tarde (Professora do CMEI).

Leal (2022, p. 363) aponta que as afecções provêm das relações entre os corpos. “São desses relacionamentos que se extraem as afecções que surgem para nós como afetos; assim sendo, o afetamento por outro corpo nos induz às alterações potenciais que podem ser diminuídas ou aumentadas”. O distanciamento dos corpos promovido pelas redes sociais, desestabiliza esse processo de afecções, gerando outros processos como afetações tristes. O que temos é um ineficiente processo comunicativo estabelecido a partir de um canal informal de denúncia. As consequências da falta de aproximação entre a escola e a denunciante ficam evidentes:

Então, é... machucou para a gente, machucou. Então você leva para a mãe e a mãe faz um estardalhaço, né. Aquela loucura toda nas redes sociais e aí depois causa um alarme gigantesco, comove a comunidade todinha e depois volta pedindo, né, falando que: Não gente, eu não estou falando para vocês não levar o filho de vocês na escola. Podem levar sim, não é isso não. Não sabia que ia acontecer dessa proporção (Professora do CMEI).  
Falou... tá...no...nas mídias dessa. Ah, ela falou bem assim, Gente eu não estou falando assim que não é para vocês levarem para a escola. Ela apagou os áudios, ela apagou os áudios (Professora do CMEI).

Esses canais informais de denúncia criam, pela desinformação, situações que levam as pessoas a “[...] agir conforme a adequação de ideias, como também sofrer com a inadequação de ideias” (Leal, 2022, p. 363), apagar as denúncias, firmando-se assim que qualquer ideia pode produzir algum efeito. A denúncia em mídia social informal tem efeitos desastrosos, pois prejudica, de fato, o estabelecimento de um canal de comunicação eficiente entre as partes, nesse caso entre a mãe e a escola ou entre escola e comunidade, motivado pelas afecções. Abaixo temos um exemplo da repercussão negativa das reações da comunidade na fala das professoras:

E aí ninguém sai na defesa do CMEI. Tem outros pais, tinha outros pais, né? A comunidade ouviu o barulho (Professora do CMEI).

Em nenhum momento os pais ou alguém veio se manifestando, falando calma aí, gente, não é assim não, pera lá (Professora do CMEI).

Então, assim, a minha indignação é: Não teve um movimento de retorno dos pais (Professora do CMEI).

E será que mesmo depois da vigilância sanitária e ambiental ter apontado que não existe animal peçonhento no CMEI, ninguém virá aqui pedir ao menos desculpas ou agradecer ao CMEI por ter salvado a vida dessa criança? (Professora CMEI).

A gente até compreende o desespero de uma mãe, preocupada com o filho (e que bom que a criança está bem e deu tudo certo), mas não justifica tamanho linchamento do CMEI nas redes sociais (Professora do CMEI).

Por fim, chegamos à problematização do sentido de comunidade nesta escola. Segundo Costa e Silva (2015, p. 283) “os sentidos de comunidade, portanto, se compõem a partir da permeabilidade e fluidez do grupo, por um lado, e da coesão e força, por outro, favorecendo a identificação de problemas em comum e a luta coletiva por soluções”. Esses sentimentos de fluidez e coesão também são celebrados por Leal (2022, p. 364) ao afirmar que “[...] se o que se ama é destruído, obviamente acontecerá o entristecimento, da mesma forma que, quando se conserva o que se ama, o que prevalece é um alegramento.” A luta e coesão para se preservar os sentidos de comunidade que o CMEI representa aparecem em diversos momentos no discurso das professoras:

Mas as pessoas não têm noção de como é a escola hoje. E aí deu para perceber que a própria comunidade que está sendo atendida, não tem a vivência que a gente tem aqui dentro. Não tem a visão de como a escola é limpa, de como é organizada, como está tudo limpinho... dos recursos que a escola tem, dos projetos. Porque, assim, a gente que circula, né, em outras escolas a gente tem a noção de que isso aqui assim...é referência, até dentro do município. A gente passa por escolas que não tem brinquedo, que não tem um parquinho decente como a gente tem (Diretora do CMEI).

A experiência vivida pelos profissionais do CMEI naquele dia três de abril ficará marcada na história e nas subjetividades de todas as pessoas envolvidas. Talvez a grande lição que esse episódio tenha a oferecer para os espectadores (sim, espectadores) é que dessa breve caricatura de um cotidiano vivido e que nos é comum, podemos perceber vias de afetação, caminhos que não se trilharam sozinhos, porque permeados pelas subjetividades dos sujeitos que não se permitem ficar na superficialidade dos acontecimentos. Pelo contrário, são por eles atravessados, provocados e, a partir deles, não podem mais ser os mesmos.

### **Para não concluir...**

Algumas indagações permanecem e seguirão a ressoar, por entre atravessamentos das mídias nos currículos, nas docências nos processos de aprender e ensinar, bem como nas relações por entre escola e comunidade. Como aponta Kohan (2007, p. 62), para pensar os processos de ensinar e aprender a partir da experiência, nada é mais interessante do que o esvaziamento da verdade, “nesse espaço que permite pensar com mais visibilidade os como, os por quês, os quando, os quem, os onde e que abre, assim, espaço para praticar uma nova política no pensamento e na vida”.

Nesse sentido, quais relações são possíveis entre escola e comunidade, docências e infâncias, mídias e contextos educativos? Quais atitudes são possíveis como potencializadoras e visibilizadoras dos movimentos de aprendizagem como força imanente, por entre o cotidiano escolar e comunidade em geral, pelos atravessamentos das redes de conversações?

Acreditando com Masschelein e Simons (2014) que a escola é meio sem fim, é veículo sem destino determinado, é abertura e não fixação; pelos movimentos brincantes no CMEI, alternativas são inventadas para uma composição curricular e de vida, que convoca o coletivo, uma composição. E a escola promove uma festa cultural no mês de junho de 2024, com bandeirinhas confeccionadas por toda a comunidade escolar. No painel de entrada do CMEI, conforme mostrado na figura 4 abaixo, um grito de resistência ecoa, pelos contextos brincantes de um coletivo que afirma a escola e as práticas curriculares como meio de atração aos movimentos do presente. A escola como meio que não delimita um desfecho ou destino; mas como meio que torna todas as direções possíveis, enquanto experimentação de outros tempos intensivos.

**Figura 4** – Painel na entrada do CMEI



Fonte: Arquivo Pessoal (2024).

Talvez devamos aprender com as crianças, a obter forças dos fluxos desejantes que podem molecularizar a vida, extraindo os fluxos que constituem a beleza da infância. Para além do linchamento digital ou do diálogo que precisa ser ampliado e fortalecido entre escola e comunidade, resta a força da vida, das crianças, das experimentações brincantes, a força dos encontros formativos como ampliação da ideia de comunidade e grupalidade.

Restam ainda a “experiência que nos leva a indagar o que pode uma conversa, um encontro, uma formação? Estabelecer coletivos, encaminhamentos, relações?” (Prates, 2020, p. 131). Restam os encontros que não deixam ninguém soltar a mão de ninguém, que fazem do espaço escolar, lugar de vida e potência, como possibilidade discursiva sempre aberta.

Talvez o que atravesse o cotidiano escolar por entre mídias e relações com a comunidade, perpassa pelo lugar e sentido da escola, que, não está desvinculada do contexto social mais amplo, e, nesse sentido, a escola tem possibilidade de abrir as palavras, de ampliar os diálogos, as aprendizagens e o mundo, pois a escola é o próprio mundo.

## Referências

- AMORIM, Thaiza Karen de. **Mídia Sensacionalista**: Uma análise do discurso da mídia no caso Villela. 2015. 68f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Direito) - Faculdade de Direito da Universidade de Brasília. Brasília, 2015.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade Tratado de Sociologia do Conhecimento**. v. 1, 24ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada, em 2001 e publicado na Revista Brasileira de Educação, n. 19, 2002.
- A GAZETA. BORÉM, Alberto. Criança de 3 anos é picada por cobra jararaca em creche da Serra: diz mãe". **A Gazeta**, 2024. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/es/cotidiano/crianca-de-3-anos-e-picada-por-cobra-jararaca-em-creche-na-serra-diz-mae-0424>. Acesso: 06 de abril de 2024.
- CARVALHO, Janete Magalhães. Redes de conversações como um modo singular de realização da formação contínua de professores no cotidiano escolar. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 6, n. 2. p. 281-293, 2006.
- CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: Brasília, DF: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), 2009.
- CIDADE ALERTA. Criança vai para a creche e volta para casa com ferida suspeita em pé. **Cidade Alerta ES**, 2024. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=WYCB\\_XXbL1c](https://www.youtube.com/watch?v=WYCB_XXbL1c). Acesso: 06 de abril de 2024.

COSTA, Samira Lima da; SILVA, Carlos Roberto de Castro e. Afeto, memória, luta, participação e sentidos de comunidade. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, n. 10, v. 2, p. 284-294, 2015.

DINES, Alberto; ARGOLO, José; MELO, Geraldo Lúcio de; REBELO, José; ANDACHT, Fernando; MORAES, Dênis de; ELHAJJI, Mohammed; GOMES, Wilson; NETO, Antônio Fausto; SODRÉ, Muniz. *In*: PAIVA, Raquel (org). **Ética, Cidadania e Imprensa**. v. 1, 1ª ed. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista e-curriculum**, v. 8, n. 2, p. 1-17, 2012.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. **Currículos realizados e/ou vividos nos cotidianos de escolas públicas**: sobre como concebemos a teoria e a prática em nossas pesquisas, 2005. Disponível em:  
<https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/31RA/trabalhos/CarlosEduardoFerraco.pdf>. Acesso em: 28 de junho 2024.

FOLHA VITÓRIA. Meu filho poderia estar morto, diz mãe de criança picada por cobra na Serra”. **Folha Vitória**, 2024. Disponível em:  
<https://www.folhavitoria.com.br/geral/noticia/04/2024/meu-filho-poderia-estar-morto-diz-mae-de-crianca-picada-por-cobra-na-serra>. Acesso: 06 de abril de 2024.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GLOBOPLAY. GAZETA MEIO DIA. Cobra venenosa ataca criança de 3 anos em creche na Serra. **Globoplay**, 2024. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/12491904/>. Acesso: 06 de abril de 2024.

HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

INSTAGRAM. Criança de 3 anos é picada por cobra em creche na Serra. **Instagram**, 2024. Disponível em: <https://instagram.com>. Acesso em 29 de maio de 2024.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância** - ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEAL, Cristiano. **Afecções e afetos em Spinoza**: sua contribuição para a psicologia. **Sapere aude**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 359-369, 2022.

LONGHI, Naiara. **Sensacionalismo e Jornalismo Popular**: um estudo de caso. XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Uerj, 2005. Disponível em:  
<https://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/51188428097278301015316341937608132453.pdf>. Acesso: 05 de maio de 2024.

LUSTOSA, Isabel. **Nascimento da Imprensa Brasileira**. v. 2, 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2003.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**; tradução Cristina Antunes. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014.

OLIVEIRA, Simone Santos; PORTELLA, Sergio; YOSHIKAWA, Cristiane Tiemi; LOBOSCO, Dacy; DIAS, Leonardo Freire; OLIVEIRA, Thaís Candido de. De Nosso Território Sabemos Nós: experiência de cartografia social para emergências e desastres. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 10, p. 4579–4590, 2021.

PEDROSO, Rosa Nívea. **A construção do discurso de sedução em um jornal sensacionalista**. v. 1, 1ª ed. São Paulo: Annablume, 2001.

PRATES, Maria Riziane Costa. **Políticas de amizade e alegria nos currículos e formação de professores da educação infantil**. Curitiba: Appris, 2020.

RECUERO, Raquel. Redes Sociais na Internet e Jornalismo: Elementos para discussão. In: SOSTER, Demétrio de Azeredo; SILVA, Fernando Firmino da (org). **Metamorfoses Jornalísticas 2: A Reconfiguração de Forma**. v. 2, 1ª ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009. p. 39-55.

REGIONAL ES. Família afirma que criança de 3 anos foi picada por cobra em creche da Serra; investigação. **Regional ES**, 2024. Disponível em: <https://regionales.com.br/noticia/10955/familia-diz-que-crianca-de-3-anos-foi-picada-por-cobra-em-creche-da-serra-caso-e-investigado.html>. Acesso em: 06 de abril de 2024.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

SAWAIA, Bader Burihan. O calor do lugar, segregação urbana e identidade. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 20-24, 1995. Disponível em: [http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v09n02/v09n02\\_04.pdf](http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v09n02/v09n02_04.pdf). Acesso em: 07 de maio de 2024.

SILVA, Juniele Martins.; HESPANHOL, Rosangela Aparecida de Medeiros. Discussão sobre comunidade e características das comunidades rurais no município de Catalão (GO). **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, n. 28, v. 3, p. 361-374, 2016.

SUNKEL, Guillermo. **La prensa sensacionalista y los sectores populares**. v. 1, 1ª ed. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2002.

#### **SOBRE O/AS AUTOR/AS**

**Maria Riziane Costa Prates**. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Docente da Universidade Vila Velha. Docente da Prefeitura da Serra. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8511004621683748>

**Érica do Carmo Fernandes**. Graduanda em Pedagogia pela Universidade Vila Velha. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9525098204403977>

**Gilcimar Barcelos dos Santos**. Bacharel e Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Mestrando em Segurança Pública pela Universidade Vila Velha.

Docente da Rede Municipal de Vila Velha. Currículo Lattes:  
<https://lattes.cnpq.br/4355389687515331>

**Como citar**

PRATES, Maria Riziane Costa; FERNANDES, Érica do Carmo; SANTOS, Gilcimar Barcelos dos. Atravessamentos das mídias nas docências, currículos e afetos em um CMEI de Serra/ES. **Revista Espaço Currículo**, v. 17, n. 2, e70353, 2024. DOI: 10.15687/rec.v17i2.70353.