

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde

Curso de Psicologia

JÚLIA DUCATTI

“PROFESSORA, VOCÊ TÁ ME VENDENDO?”

A importância do olhar do professor e os impactos do ensino remoto

São Paulo

2022

JÚLIA DUCATTI

“PROFESSORA, VOCÊ TÁ ME VENDO?”

A importância do olhar do professor e os impactos do ensino remoto

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação de
Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas e da
Saúde da Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, sob orientação do Profa. Marilda Pierro de
Oliveira Ribeiro.

São Paulo

2022

Ao meu maior exemplo de educadora, minha avó Roseli. À minha mãe Elen, que tornou toda a minha formação (e vida) possível. Aos que acreditam na potência da educação através da partilha de afetos.

RESUMO

Em decorrência da pandemia da COVID-19, houve a necessidade de adaptação para as aulas remotas. A partir disso, diversos foram os desdobramentos na esfera educacional para que o aprendizado pudesse acontecer. O foco deste projeto foi investigar a importância do olhar do professor e os possíveis impactos desse período para as crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental I, apoiando-se na teoria psicanalítica freudo-lacaniana que evidencia a importância de afetos no processo de aprendizagem, passando pelos conceitos de identificação, contratransferência e constituição do *eu* através do olhar e da fala do outro, e dando ênfase no conceito de transferência. A metodologia se deu através da análise de 04 entrevistas de professoras dos primeiros anos do Ensino Fundamental I de escolas particulares de São Paulo, a partir das quais foi possível associar a teoria explicitada às falas das entrevistadas, acerca do processo transferencial como um jogo de olhar que carece do outro e, em suma, possibilitando uma compreensão das dificuldades dessa experiência no ensino remoto, limitados pelas telas e a distância física. Dentre as conclusões reveladas, observou-se uma falta de autonomia das crianças no desempenho de determinadas tarefas que não se percebia antes do ensino remoto, além de uma dificuldade de identificação e controle de emoções ocasionados pela falta de convívio social e do espaço escolar.

Palavras chaves: Ensino Remoto; Transferência; Relação Professor- aluno;

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
INTRODUÇÃO	7
A importância da escola e da relação professor- aluno: conceitos de identificação, transferência e contratransferência.	9
A escola como espaço de escuta	11
O Corpo e o Olhar	14
Impasses da Relação Transferencial no Ensino Remoto	17
OBJETIVOS	19
Objetivo geral:	19
Objetivos específicos:	19
Participantes	20
Instrumentos	20
Procedimento de análise de dados	21
RESULTADOS E DISCUSSÃO	22
1. A relação professor- aluno	22
2. A relação professor- aluno no ensino remoto	23
3. O olhar, a escuta e a fala: A corporeidade durante o ensino remoto	25
4. A demanda pela professora	29
5. O que ficou em evidência com o ensino remoto e suas consequências	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÃO	35
REFERÊNCIAS	37
ANEXOS	42
ANEXO A	42
ROTEIRO DE ENTREVISTA	42
ANEXO B	42
TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	42

ANEXO C	66
TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO	66
PARECER COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA.....	70

APRESENTAÇÃO

Toda escolha é uma renúncia, já diziam. Escolher um tema é renunciar outras centenas de ideias que me passaram à cabeça quando chegou o momento da escolha. Ao iniciar as pesquisas, acabava sempre caindo e me deparando com o tema central desta. E quando percebi, já estava escrevendo as palavras que encontrarão adiante.

A ideia surge através de um estágio realizado no primeiro semestre de 2021, em um colégio particular, no qual tive a oportunidade de participar da observação de dinâmicas de sala de aula de uma turma do Ensino Fundamental I. O estágio ocorreu de forma *online*, devido à pandemia da COVID-19, visto que a solução para continuação das atividades pedagógicas foi apoiada no ensino remoto emergencial.

Comecei a notar que as crianças ficavam muito sentidas quando seus colegas não ligavam as câmeras ou quando a conexão da internet falhava e todas as imagens de seus colegas e professores desaparecia, deixando apenas seus nomes escritos – que muitos não sabiam ler ainda – e as pequenas bolinhas, algumas com foto, outras não. Escutava, “por que você fechou sua câmera?” ou “professora, por que está todo mundo de câmera fechada *para mim?*”.

Durantes algumas aulas, essas crianças de 5 e 6 anos de idade, faziam gracinhas para as professoras e os amigos, queriam mostrar suas casas, brinquedos e animais de estimação. Quando tentavam falar e suas vozes não eram amparadas devido à grande movimentação de outros colegas da classe, perguntavam “professora, você está me vendo?”, ou “olha aqui! olha para mim!”. Foi aqui que refleti sobre a importância do olhar do professor nessa fase da vida, e como as crianças não se sentiam vistas nesse período *online* - quais os impactos poderia ter?

Relacionando com teorias aprendidas ao decorrer dos anos da graduação, notei que essas crianças estariam passando por sua fase de organização e constituição. Apoiando-se na teoria psicanalítica freudiana, torna-se relevante mencionar os conceitos de identificação, e contratransferência, dando ênfase no conceito de transferência, para contextualizar a importância das relações pedagógicas e do olhar do professor para com o aluno, além das dificuldades dessa experiência no ensino remoto. Para mais, torna-se relevante passar pela teoria laciana de constituição do *eu*, visto que tal base teórica entende a transferência como um jogo de olhar, cujos desejos se organizam a partir dele. Ou seja, é preciso do outro, de sua fala e olhar, para me constituir; para ver e ser visto.

Assim, este trabalho levanta as perguntas: como se dá a transferência, através da fala e do olhar do outro, no ensino remoto? Quais os possíveis impactos desse período na constituição/subjetivação das crianças de ensino fundamental?

INTRODUÇÃO

No final de 2019 o mundo foi assolado pela pandemia da COVID-19 (SARS-CoV2), interferindo nas formas de vida e fazendo-nos refletir sobre o que julgávamos ser normal. Com a necessidade de quarentena, devido ao grande poder de transmissão e elevada taxa de mortalidade do vírus, diversas atividades sociais passaram ao mundo virtual, enfrentando uma nova dinâmica de difícil adaptação, especialmente se tratando de crianças na esfera educacional através do ensino remoto.

Em março de 2020 o Ministério da Educação (MEC) suspendeu as aulas presenciais em todo o Brasil, através da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (PORTARIA Nº 343, de março de 2020)

Este processo de retomada das aulas em um novo formato apresentou desafios desde o início, como dificuldades no uso dos aplicativos e plataformas e de se garantir que informações e atividades cheguem aos estudantes. Porém, perante o cenário descrito, essa dinâmica de ensino foi a única alternativa para que as aulas não fossem descontinuadas.

Destaca-se, primeiramente, uma breve diferenciação de ensino remoto e EaD, apesar de ambos os métodos de ensino utilizarem-se de mídias e plataformas digitais. O primeiro é pensado em uma lógica de continuação de atividades presenciais e transposição destas para o universo digital, sendo uma solução temporária para momentos de crise e emergência, como a pandemia. O ensino remoto tem como pressuposto a adaptação e mediação pedagógica de forma síncrona, ou seja, com a presença de professores e alunos nos espaços organizados virtualmente. Já o Ensino à Distância é uma modalidade que pode ser assíncrona através de videoaulas, por exemplo, de modo que já existe uma proposta pedagógica para que o curso seja organizado dessa maneira. O Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017, caracteriza o ensino à distância:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

O movimento teve problematizações e se comprovou excludente, visto que “dados da Unicef mostram que cerca de 4,8 milhões de crianças e adolescentes, de 9 a 17 anos no país,

não têm acesso à internet em casa – cerca de 17% de todos os brasileiros nessa faixa etária” (TOKARNIA, 2020), além da inegável diferença da qualidade do ensino remoto comparado ao presencial. Embora não seja objeto deste texto, não podemos esquecer de destacar que a pandemia não só tornou as injustiças mais visíveis, como também reforçou “a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam.”, como dito por Santos (2020, p. 21), em *A cruel pedagogia do vírus*.

Desta forma, partindo do princípio de que as crianças que possuem acesso ao ensino remoto trazem mais possibilidade de discussão e análise no que se refere ao tema deste trabalho, pretende-se fazer um recorte de alunos de escolas particulares, visto que a comparação com estudantes de escolas públicas se torna injusta devido ao contraste de acesso ao ensino remoto, como já mencionado.

Sendo assim, faz-se necessário conceitualizar a importância da escola nesse processo e, para isso, primeiramente, apresentar termos da psicanálise freudiana que visam explicar a relação pedagógica e, também, de Lacan, que propõe, em seus seminários no início da década de 50, “Um Retorno à Freud” que, como o próprio *slogan* diz, retorna às leituras freudianas para melhor esclarecer alguns conceitos psicanalíticos.

Antes de mais, a escolha da psicanálise como entrelaçamento teórico nessa pesquisa se dá pela grande contribuição do campo para a educação. A partir da produção de conhecimento trazida pela psicanálise, surge uma nova compreensão de desenvolvimento humano e funcionamento do aparelho psíquico, permitindo uma reflexão acerca de processos afetivos, pensamento, personalidade e comportamento em geral, especialmente no que tange o desenvolvimento infantil. Com isso, foram feitas oportunas articulações com processos educativos, em particular no que se refere a constituição das crianças e a importância do *outro* nas relações, através de mecanismos conhecidos na psicanálise como de identificação, transferência e contratransferência, colocando “em evidência a importância dos aspectos emocionais implicados na situação de aprendizagem.” (FRANCO & ALBUQUERQUE, 2016, p.175).

Logo, para uma evolução positiva da aprendizagem, entende-se que a relação professor-aluno deve ser pautada nos afetos, na capacidade de ouvir e dialogar - o que se traduz como transferência. Em outras palavras, para falar da relação professor- aluno é preciso falar de transferência.

A importância da escola e da relação professor- aluno: conceitos de identificação, transferência e contratransferência.

O conceito de identificação, de grande importância na obra freudiana, é uma das bases para abordar a relação transferencial professor- aluno, visto que “a relação com o outro pode assentar no desejo e esperança de ser compreendido e ajudado ou então no despejar nele os nossos próprios problemas para deles nos livrarmos.” (FRANCO & ALBUQUERQUE, 2016, p.176). A identificação, segundo Freud (1933, p. 44), é “a ação de assemelhar um ego a outro ego, em consequência do que o primeiro ego se comporta como o segundo em determinados aspectos, imita-o e, em certo sentido, assimila-o dentro de si”. Ou seja, é um processo psicológico em que o sujeito se apoia em outrem através de laços emocionais e afetivos, usando-o como um modelo, a partir da necessidade humana de se encaixar e pertencer.

Tal conceito desempenha um papel importante no entendimento do complexo de Édipo, precedendo o estabelecimento deste, a partir do momento em que há o desejo da tomada de lugar do pai pela criança, por exemplo. A criança atribui a figura do pai como ideal, ou seja, se identifica com ele. Todavia, Freud (1933, p.44) argumenta que no decorrer do desenvolvimento do superego (nossa instância moral), as assimilações de influências não provêm apenas dos pais, mas também de qualquer pessoa que tenha sido escolhida como “modelos ideais”, ocupando o lugar de objeto ideal, podendo ser professores e educadores, por exemplo. “Normalmente, o superego se afasta mais e mais das figuras parentais originais; torna-se, digamos assim, mais impessoal” (FREUD, 1933, p.45).

A partir disso, Vicentin e Sagula (2014, p.6) explicitam:

(...) é possível que alguns alunos se identifiquem com seu professor, visto que ele é uma figura de autoridade que o aluno transfere para ele suas experiências das relações parentais. Seguindo essa ideia, admite-se que a personalidade constitui-se e diferencia-se por uma série de identificações (LAPLANCHE; PONTALIS, 1983). Dentre essa série de identificações se faz presente a identificação com pessoa do professor.

Assim, entende-se que são as identificações que sustentam o processo de transferência, pois é na transferência que os afetos da identificação são atualizados. Nas palavras de Freud (1905, p. 72), a transferência é um processo em que experiências psíquicas prévias são revividas, porém não como algo passado, mas com um novo vínculo. À vista disso, a transferência ocorre em todas as relações humanas ao longo da vida, de modo que na relação professor-aluno não é diferente.

Jacques-Alain Miller usa o termo “escola-sujeito” para exemplificar a escola como uma experiência inaugural, no sentido da experiência analítica. O autor explicita que “a escola é inaugural na medida em que ela inaugura um novo sujeito suposto saber, e que sua história é uma série de fenômenos analisáveis” (MILLER, 2016, p.12). Sendo assim, na modernidade, o sujeito é introduzido no mundo pela primeira vez por meio da escola, sendo essa instituição o primeiro campo de socialização depois da família e é um terreno fértil para que as identificações e a constituição da subjetividade aconteçam.

A escola pode ser considerada como uma interposição entre “o domínio privado do lar e o mundo, com a responsabilidade de fazer a transição, de alguma forma, da família para o mundo” (PESSOA; BORGES, 2013, p.118). Logo, é através da escola e com diferentes formas de atividade, que a criança tem a oportunidade de verbalizar e articular tensões expressas pela sua simbolização.

Essa transição da família para a escola é representada pela substituição dos pais/cuidadores pela figura do professor. A criança transfere, de forma natural, para a figura do professor a veneração de pessoas importantes próximas, de modo que o professor passa a ocupar esse lugar de poder e de idealização, que implica uma relação afetiva e de confiança que transcende a prática pedagógica. O professor ocupa o lugar do conhecimento e esse lugar do saber é mobilizado pelo desejo. O que os professores transmitem, antes de tudo, “é o próprio desejo de saber” (NOMINÈ, 2002, *apud* PESSOA; BORGES, 2013, p.116)

Enfatiza-se que esse lugar do saber é suposto, e não de uma certeza de saber. Essa diferenciação permite uma abertura de espaço para a dúvida, o questionamento, a fala do aluno e a circulação da palavra. Essa asserção é destacada por Barros (2017), em seu artigo sobre a circulação da palavra no ambiente escolar. A autora acrescenta que o professor “é alguém que deseja um aluno movimentando-se em busca de suas próprias respostas, de suas estratégias de saber, com o objetivo de constituir um próprio estilo de relação com o saber.” (BARROS, 2017, p.217)

Voltolini (2011, p.32) comenta que no texto “Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar” de Freud (1914), o psicanalista destaca que os professores e a relação transferencial são os “mais decisivos no aprendizado dos alunos do que as disciplinas que ensinam. Não é raro, por exemplo, que um aluno escolha uma dada profissão, ou fuja dela, em função de um professor que teve ao longo da vida” (VOLTOLINI, 2011, p.32). Freud (2012b *apud* CHARCZUK, 2020, p.13) ainda ressalta que há, possivelmente, mais construção desses laços entre as personalidades dos professores com os alunos do que em comparação aos conteúdos em si, afirmando que o conhecimento é transmitido e acessado através da figura do “mestre”.

Sendo assim, “é a transferência que possibilita que o aluno extraia dessa relação um saber próprio que se torna base para a construção de novos saberes e conhecimentos” (CHARCZUK, 2020, p.13).

Segundo Ribeiro (2014), em seu artigo reflexivo sobre as alternativas de interfaces entre as áreas da Educação e Psicanálise, o conceito de transferência refere-se a entregar sentidos e representações em uma relação, no caso, de professor-aluno. Assim, “reeditando, no presente, os impulsos e fantasias marcados nos primeiros anos de vida, a partir das relações parentais e fraternais que foram determinantes para o sujeito na sua constituição.” (RIBEIRO, 2014, p.26). Por isso, o lugar que o professor ocupa transcende a prática pedagógica, como mencionado, pois pode despertar no aluno “afetos para além daquilo que ele próprio tem noção conscientemente.” (RIBEIRO, 2014, p.26).

Acerca do fenômeno psíquico da transferência, esta acontece ao professor também, de modo que se estabelece em duas vias: a transferência e a contratransferência. Este segundo conceito foi descrito por Freud (1910, p. 88) como “o resultado da influência do paciente sobre os seus sentimentos inconscientes”. Ou seja, em uma relação terapêutica, a contratransferência é constituída porque o analista não está imune à transferência do paciente, sendo um fenômeno recíproco. Sendo assim, a contratransferência é o que possibilita o surgimento completo da relação transferencial.

Para sustentar o processo transferencial que opera no contexto educacional, na relação professor- aluno, resgata-se o conceito de transferência freudiano o qual Lacan acrescenta a dimensão da fala como central nesse processo. Segundo Lacan (2010, p. 221 *apud* CHARCZUK, 2020, p.13), “[...] parece-me impossível eliminar do fenômeno da transferência o fato de que ela se manifesta na relação com alguém a quem se fala”. Dessa forma, é preciso enfatizar a importância do diálogo e da sustentação da palavra como mediadora dessa relação.

Todavia, enfatiza-se que não se trata apenas da comunicação verbal mas, também, o discurso não verbal, especialmente através do olhar, como peça fundamental na ação profissional do professor e sua comunicação com alunos. (ANTÉRIO, 2014)

A escola como espaço de escuta

A escola, por ser um lugar por onde a palavra pode circular, é propício para a psicanálise se fazer presente, permitindo que o sujeito se comunique para além do que pensa em dizer.

(GUIMARÃES, 2009). Sendo assim, para que a relação transferencial aconteça, a escola deve ser entendida como um espaço de escuta.

O artigo de Ornellas & Ornellas (2020), acerca da educação infantil contemporânea, traz a pergunta: “*como situar a criança no contexto da educação infantil face a este cenário de impedimento de circular no espaço da escola (pandemia), lugar representativo do primeiro Outro Social para a criança?*” (p.37). A reflexão levantada pelas autoras diz respeito ao exercício de escuta dessa criança. A escuta é uma ferramenta que permite que a criança se inscreva numa cadeia significativa que possibilita o deslize de seus desejos, afetos e identificações. “Essa escuta é atravessada pelo social, pela transferência e pelas tensões presentificadas na ambiência da família.” (ORNELLAS & ORNELLAS, 2020, p.34).

Quando se trata da dinâmica do ensino *online*, a escuta é reduzida aos fones-de-ouvido e pequenas telas, a depender sempre da conexão de internet. A comunicação acontece, mas isso não significa que a educação virtual está cumprindo seu papel. Segundo Levy (1999, *apud* PAIVA, 2018, p.13), “para comunicar, é preciso enviar mensagens, mas enviar mensagens não é comunicar. Comunicar é partilhar sentido”. Ou seja, há uma diferença entre transmitir mensagens e educar. Educar envolve partilha de sentidos e socialização, mais do que transmitir mensagens. (PAIVA, 2018, p.14).

Essa afirmação corrobora a compreensão Freiriana de educação através da Pedagogia da Libertação, pois evidencia a promoção da interação entre o sujeito e o mundo no processo educacional. O autor, em seu livro “Pedagogia do Oprimido”, cita que “(...) a educação libertadora busca permanentemente refletir como os homens 'estão sendo no mundo', se empenhando na desmistificação da realidade” (FREIRE, 1970, p.67). A crítica feita por Paulo Freire é justamente ao que ele chama de Educação Bancária: essa comunicação passiva, onde o aluno apenas recebe as mensagens e as reproduz, não havendo espaço para o diálogo e críticas. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1983, p.46).

O espaço escolar propicia que diferentes situações sejam vivenciadas e que no contato com o outro a criança se perceba enquanto indivíduo, uma vez que não nos tornamos humanos sem o contato com o outro. (...) É no coletivo que as experiências são compartilhadas, que o aluno tem a oportunidade de testar suas hipóteses, de construir conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. Experiências essas que não se dão de maneira isolada. (OLIVEIRA; MONTEIRO; ALMEIDA, 2021, p. 106-107).

Por isto, o diálogo é um dos elementos mais importantes no processo formativo e de construção de autonomia, assegurando sua participação de forma ativa na constituição de sua subjetividade. Segundo Paulo Freire: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra” (1987, p.45). Aqui, o diálogo no contexto educacional se aproxima das bases psicanalíticas freudo-lacanianas no que tange a “relação com o outro como sujeito falante que produz intermediação nos processos de pensamento e constituição da subjetividade e, conseqüentemente, dos processos de aprendizagem” (Lacan, 2008a *apud* CHARCZUK, 2020, p.7).

Quando um plano educacional reduz as possibilidades de diálogo entre professores e alunos, aumenta-se a distância transacional entre ambos. (PESSOA; BORGES, 2013). Esse conceito foi desenvolvido por Moore (2002) com objetivo de compreender a distância pedagógica entre ensino e aprendizagem e refere-se ao espaço cognitivo entre professores e alunos, que não é meramente geográfico como existente no ensino remoto e à distância, mas também educacional e psicológico.

O que se tem, no ensino remoto, é uma redução do diálogo, da fala e da escuta. O que prevalece é um vazio, ausente de desejo. Segundo Barros (2017, p. 215):

Na fala vazia, o sujeito não está implicado, pois essa fala volta-se unicamente para a comunicação, para o entendimento e para a busca e a oferta da informação. O sujeito aí se perde na linguagem como objeto (...). A fala vazia não faz efeito, o que quer dizer, num campo transferencial, que não dá acesso ao sujeito (...). (BARROS, 2017, p. 215)

O laço transferencial entre professor e aluno pode ser estabelecido no ensino virtual através da escuta do aluno, a palavra do professor e vice-versa. Esses são “elementos indispensáveis para a construção de um laço e a sustentação de uma corporeidade na impossibilidade de encontro físico dos corpos.” (CHARCZUK, 2020, p.17). Portanto, educar deve ser compreendido como laço social.

Esse laço entre professores e alunos, porém, por vezes é escapado por sua fragilidade. A linguagem não- verbal, portanto, se torna relevante para a contribuição no processo comunicativo. “Para escutar as crianças, precisávamos ativar nossos corações. Escutar o que falam e o que não falam; escutar o corpo, as expressões, as brincadeiras; escutar a sala, escutar as interações. Abrir nossos corações e escutar. Um olhar, um gesto, um toque, um carinho.” (SILVA; SILVA; PASSOS, 2021, p. 54), o que nos leva para outro ponto chave desta pesquisa: a comunicação não- verbal através do corpo, através do olhar.

O Corpo e o Olhar

Para a psicanálise, falar de corpo é falar de sexualidade, visto que esta tem um lugar marcante na constituição do sujeito. Ressalta-se que a sexualidade, para Freud, condiz com interpretações sobre o corpo da ordem do biológico e da linguagem, marcado por pulsões; é um impulso que pode se expressado de diversas formas, “uma energia que influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e, por isso, influencia também a nossa saúde física e mental.” (FIEIRA; LORENZI; GAGLIOTTO, 2017, p.4). Muito se poderia falar a respeito dessa sexualidade, contudo o presente trabalho apoia-se apenas em um recorte que enfatiza a existência da sexualidade na infância e frisa sua importância para se pensar a constituição da subjetividade.

As pulsões, por sua vez, são entendidas como algo fundamental para o psiquismo no corpo, de modo que “a pulsão seria origem e um dos fundamentos do sujeito.” (LAZZARINI; VIANA, 2006, p.244). As pulsões sexuais, na psicanálise, pautam sua energia na libido: energia psíquica, o impulso que move o sujeito em direção à satisfação. Em busca dessa satisfação pessoal e do prazer, Freud ilustra o corpo sexual como fragmentado em diversas zonas erógenas, lidas como lugares e a forma com que o sujeito estabelece relações entre o dentro e o fora do corpo. (LAZZARINI; VIANA, 2006). Ou seja, essas zonas erógenas “serão protagonistas do encontro com o outro. O corpo é, então, resultado das relações estabelecidas com o outro”. (CARNEIRO; SCHERER, 2021, p.10).

Dessa forma, entende-se que, a partir das relações que a criança estabelece, “o desenvolvimento da sexualidade representa (...) as inscrições no psiquismo; que permitem à criança a compreensão de que, além de um corpo biológico, ela precisa se reconhecer como um ser de importância para o outro.” (FIEIRA; LORENZI; GAGLIOTTO, 2017, p.14). Em busca desse reconhecimento, acerca da temática corporal, entende-se que o olhar é uma das formas de se ter essa atenção.

Como enfatizado por Antério (2014), “ao se compreender o olhar, é possível decodificar mensagens geralmente imperceptíveis à comunicação meramente falada e/ou escrita” (p. 234). Marilena Chauí (1988), em seu texto *Janela da Alma, Espelho do Mundo* fala do olhar como algo que, ao mesmo tempo, é “sair de si e trazer o mundo para dentro” (p.33), ou seja, “o olhar ensina um pensar generoso que, entrando em si, sai de si pelo pensamento de outrem que o apanha e o prossegue” (ANTÉRIO, 2014, p.240).

O olhar, dessarte, é uma forma de comunicação corporal que nem sempre se realiza em conjunto ao uso da palavra, mas, da mesma forma, expressa sentimentos. Por isso, quando se trata das relações pedagógicas, faz-se de extrema importância captar e valorizar leituras que vêm do olhar, pois expressam não- ditos, ricas informações de elementos não concretos, significados e subjetividades. Reforça-se que isso não diz respeito apenas na via de aluno para professor, mas também em seu outro lado, pois o aluno carece desse intermédio da relação. Olhar é falar, é sentir, é comunicar e o aluno deseja esse simbolismo que o olhar carrega: o afeto que vai além do simplesmente “ser visto”.

Assim, as tecnologias podem superar o espaço de apenas apresentação de materiais sem significado estabelecido e passarem a “suportar um espaço possível de encontro de palavras” (CHARCZUK, 2020 p.17) e afetos. Todavia, essa transferência (professor-aluno) é um dos maiores desafios do ensino remoto e é preciso suscitar a reflexão dos efeitos de tal laço durante esse contexto excepcional da história.

A Psicanálise Lacaniana: O Estádio do Espelho

Lacan defendia que o inconsciente jamais poderia ser reduzido a uma linguagem objetiva e neutra como a da ciência, por isso fazia uso de diversas metáforas - como a do espelho.

O Estádio do espelho se refere à forma como a imagem do corpo próprio, a partir do outro, tem um papel fundamental na formação do eu e na imagem assumida pelo sujeito. Para isso, Lacan (1975/1986 *apud* CUKIERT; PRISZKULNIK, 2002, p. 145) afirma que sua teoria do estágio do espelho “não é simplesmente um momento de desenvolvimento (...) porque revela certas relações do sujeito à sua imagem.”

A princípio, a criança tem a concepção de corpo fragmentado, em decorrência da prematuridade neurofisiológica do corpo, deste modo, quando se vê no espelho, a imagem encontrada é a unidade a partir da imagem de um outro sujeito. Não há diferenciação entre o limite do seu corpo e do corpo da figura materna, por exemplo.

A imagem corporal, como dito, tem um papel fundamental na constituição do sujeito, uma vez que a imagem especular (mediadora entre o externo e o interno) possibilita à criança estabelecer a relação de seu corpo e de seu eu com a realidade, ou seja, é fundamental para que o interno seja vivido como próprio (CUKIERT; PRISZKULNIK, 2002). O que há de mais importante nesse processo (do estágio do espelho) é o momento do seu reconhecimento e identificação dessa imagem como de um sujeito, de sua totalidade. Em outras palavras, a criança

é capaz de obter o domínio sobre sua unidade corporal (corpo unificado), através de uma identificação com a imagem do semelhante e da percepção de sua própria imagem em um espelho, estabelecendo uma diferença entre o seu corpo e o mundo exterior (a criança passa a entender o que é e o que não é do *eu*). Isso permite que a criança ultrapasse a noção de um corpo fragmentado, constituindo sua subjetividade (CUKIERT; PRISZKULNIK, 2002). Em suma, o Estádio do Espelho é o momento de constituição do *eu* identitário, da diferenciação dos limites do corpo. O indivíduo torna-se capaz de se autoperceber no mundo e em sociedade e, nessa fase, constrói seu ideal de *eu*.

Ademais, ressalta-se que o ato de se reconhecer no espelho não é limitado ou esgotado. É a partir desse complexo que a criança estabelece relação do virtual com sua realidade, com seu próprio corpo, pessoas e objetos. “Esse reconhecimento do outro permite que a criança assuma uma determinada imagem de si que, no entanto, jamais se fecha em uma identidade unívoca” (LACAN, 2005/1962, *apud* LIMA, 2020, p.20).

Isto posto, o *eu* é constituído a partir da imagem e da semelhança do outro e, portanto, está sempre alienado ao seu ideal de *eu*. (CUKIERT, PRISZKULNIK, 2002). Alienação cujo sentido de que o *eu* é “roubado” do outro pois toma-se este outro como um igual. É algo fora do sujeito, feito pelo outro e a imagem que se tem deste outro, como uma mimetização. Sendo assim, a imagem do *eu* é a imagem de nossos semelhantes, a quem vamos amar a partir do nosso próprio narcisismo, ou odiar na medida em que ameacem a integridade do *eu*.

O que ocorre então, é que o sujeito tentará se igualar ao *eu* ideal, durante sua vida toda, buscando moldar-se à imagem desse *eu* ideal que querem que ele seja, como por exemplo a figura da mãe, que deseja que ele seja “inteligente” ou “bonito” - significantes que veiculam o desejo do Outro. A identidade do *eu*, portanto, depende do olhar do outro, ela vem do outro. Ou seja, só sei quem eu sou através do olhar do outro. Mas o sujeito é sem identidade e, para se criar uma, é preciso de um Outro da linguagem, de um conjunto de significantes. (QUINET, 2012, p.11).

No outro, como já vimos, encontra-se o *eu* ideal, no qual se espelha o eu sem nunca conseguir se igualar, pois ele, o *eu* ideal, é constituído pelos ideais do Outro, ou seja, pelos significantes recalcados no inconsciente que foram ditados e exigidos que assim eu fosse. (QUINET, 2012, p.12)

A partir disso, é importante diferenciar o que está sendo escrito como *outro* e *Outro*. Na teoria lacaniana, o primeiro refere-se a um outro semelhante, que atua no processo de identificação no início do desenvolvimento da criança. Já o Outro não é tangível, é entendido

como a linguagem, a cultura, a fala e a demanda; como mediador da realidade, como um lugar simbólico – possuindo uma cadeia de significantes, onde estas se articulam determinando o que o sujeito pensa, fala, sente e age. Deste modo, entende-se que o sujeito é determinado pelos significantes do Outro. Antes mesmo de seu nascimento, o sujeito é sufocado por significantes que irão compor sua identidade: ele é falado, possui nome e projeções antes mesmo da existência, sendo representado por significantes que se encontram nesse lugar psíquico que é o Outro. Ele é um vazio e “assim vai deslizando de significante em significante pelo conjunto da linguagem que compõe o Outro.” (QUINET, 2012, p.11).

Voltando-se ao espelho, este e o olhar não são apenas indissociáveis, eles derivam um do outro, como expresso por Quinet (2012). Ver e ser visto confere uma base pulsional ao que se forma no espelho - essa troca de olhares que se constituem em um só é a causa da jubilação. “O Outro é, na verdade, o espelho no qual a criança se vê e se admira, ajustando sua imagem (...) às reações de Outro que vem no lugar do ideal de *eu*.” (QUINET, 2012, p.10).

Lacan argumenta que o objeto humano se distingue de qualquer outro objeto “na medida em que é um objeto que me olha” (*apud* LIMA, 2020, p.20). Este *olhar* difere-se do simples “ver os olhos do outro”, pois podemos sentir-nos observados por alguém não vendo os olhos deste – e isso já nos torna diferentes, nos afeta a partir do momento que nos tornamos “objetos para o olhar de outrem” (LIMA, 2002). O olhar é o objeto de desejo ao Outro, desejo para o Outro. O sujeito se exhibe para o Outro, convocando o olhar - um objeto efêmero, “que não se apreende e que emerge quando dois olhares se encontram e o sujeito se sente simultaneamente olhando e sendo olhado.” (QUINET, 2012, p.18).

Essa troca de olhares é perceptível nas relações pedagógicas através da transferência- que segundo Lacan é um jogo de olhar - e trata-se de um olhar buscado pela criança. Novamente, a criança se constituirá através do Outro: que acolhe sua palavra e reconhece o seu desejo; é por isso, segundo Almeida (1998, p. 118 *apud* CUZIN, 2006, p.52), que o educador precisa estar atento aos “ditos e não ditos”, para conhecer verdadeiramente seu desejo. “Existe uma relação intrínseca entre o saber e o Outro. O ato de aprender sempre pressupõe que haja um outro que ensina. Não há ensino, portanto, sem essa presença.” (RIBEIRO, 2014, p.25)

Impasses da Relação Transferencial no Ensino Remoto

Segundo Freud, (2006a, *apud* PESSOA; BORGES, 2013, p.115), “as emoções presentes nesses primeiros contatos com os professores têm o poder de aproximar ou afastar o

aluno dos caminhos que levam à aquisição do conhecimento, podendo inclusive bloqueá-los em casos mais extremos”.

Os alunos especialmente de educação infantil requerem a participação de um adulto para lhes dar suporte à palavra do professor no ensino cibernético. “Tal presença pode acarretar diversas vicissitudes, tais como dificuldade na afirmação da diferença entre mãe e professora, além da distinção entre casa e escola, ou ainda o desafio dos pais em sustentar a palavra da professora na ausência física desta.” (CHARCZUK, 2020, p.17)

Aqui, pode-se pensar nas dificuldades encontradas no ensino remoto para atingir a transferência e o diálogo. O olhar se ausenta ao desligamento das câmeras, a fala se silencia através do fechamento dos microfones. Há uma notável dificuldade na manutenção da corporeidade, como corpo material ocupante de espaço físico, ou seja, uma dificuldade da manutenção da presença da figura e palavra do professor.

Freud discorre que, em uma relação pedagógica, o conhecimento vai ser acessado pelos estudantes através da pessoa do mestre, ou seja, do professor e sua personalidade capaz de despertar identificações e afetos pela transferência, o que pode aproximá-lo ou afastá-lo de determinados alunos. Dito isso, entende-se que “a educação não pode ser distanciada da palavra do mestre, pois, se assim se coloca, não pode ser considerada como processo formativo, mas apenas repasse de informações.” (CHARCZUK, 2020, p.13). Logo, em meio a tecnologia, estar distante da “palavra do mestre” não diz respeito unicamente à distância geográfica dos corpos mas, também, à linguagem que acessa ou não o sujeito do outro lado da tela. As tecnologias devem, portanto, sustentar o encontro de identificações, da palavra e do processo transferencial, e não somente de repasse de materiais, de forma bancária como apresentado por Paulo Freire.

Dessa forma, nessa impossibilidade de encontro físico dos corpos, as atividades e materiais compartilhados pelos professores foram uma forma de firmar sua palavra. Charczuk (2020) declara que “a palavra do professor, seja por vídeo, áudio ou escrita, torna-se marca de sua presença; faz-se corporeidade na ausência de um corpo ocupante da materialidade de um espaço físico.” (CHARCZUK, 2020, p.13). A autora ainda complementa:

A escuta se faz presença e a palavra da professora também se inscreve produzindo o efeito que dá corpo ao encontro; assim, as tecnologias, sejam elas digitais, analógicas ou impressas, ganham terreno como novo espaço a ser ocupado de forma inédita, tanto pelo docente quanto pelos alunos, como lugar de laço entre professor, aluno e conhecimento. (CHARCZUK, 2020, p.14)

Por outro lado, Jerusalinsky (2014) em seu artigo acerca da relação entre crianças e tecnologia, menciona que “os aparelhos emitem sequências sonoras, mas não conversam, não produzem uma matriz dialógica em que os lugares sejam subjetivados, eles oferecem

fragmentariamente uma linguagem, mas não sustentam sua função” (JERUSALINSKY, 2014, p.12). Ademais, “o suporte virtual oferece à criança, apenas, o recurso da imagem, mediada pela voz, e um ver que, por estarem vinculados à linguagem digital, refletem a dificuldade de tradução da voz num ato de ouvir, e o ver que, muitas vezes, não se traduz em olhar” (ORNELLAS & ORNELLAS, 2020, p.38).

Finalmente, com o advento do ensino remoto, veio também o sentimento de angústia caracterizado pela impossibilidade de uso da palavra como mediadora. As crianças enfrentaram a perda do espaço, do olhar, da fala e questiona-se: quais os impactos desse período e seus sintomas? A partir disso, considerando os conceitos apresentados da importância do olhar do professor e da teoria da Psicanálise Freud-Lacanian de identificação, transferência, subjetivação, por meio da constituição do *eu* pelo outro, e somado ao argumento de que as crianças não estão se sentindo vistas, adentra-se a outro questionamento: como se dá a transferência para a ocorrência da subjetivação e constituição do *eu* dessas crianças através do ensino remoto?

OBJETIVOS

Pergunta: Qual a importância do olhar do professor para a constituição do *eu*, de crianças dos primeiros anos do ensino fundamental I, e os impactos do ensino remoto nesse processo?

Objetivo geral: analisar falas e relatos de professores/as dos primeiros anos do ensino fundamental I para compreender a importância do olhar do professor para a constituição do *eu* e os impactos desse processo no ensino remoto, considerando os conceitos da psicanálise freudiana e lacanianiana.

Objetivos específicos:

1. Evidenciar a problemática da pandemia de COVID-19 para a necessidade do uso de educação remota;
2. Esclarecer as relações transferenciais entre professor- aluno;
3. Apresentar a importância do olhar do professor e da escola no processo de subjetivação das crianças;
4. Apresentar a teoria psicanalítica freudo- lacanianiana em relação ao problema proposto, com ênfase nos conceitos de Identificação, Transferência, Contratransferência;
5. Compreender a importância do olhar do outro para a constituição e subjetivação;

6. Analisar os relatos das professoras do ensino fundamental I entrevistadas;

METODOLOGIA

A metodologia utilizada na realização deste trabalho é de natureza qualitativa e baseada no estudo da literatura correspondente e na realização de entrevistas semiestruturadas. Como a abordagem anteposta é a psicanalítica, as entrevistadas tiveram espaço para falar de forma mais livre, sob a luz da associação livre, especialmente sobre como o momento delicado da pandemia, que tocou cada indivíduo de forma particular. A escolha da ferramenta de entrevistas compreende uma forma de ocupar o lugar do não-saber, de modo que se apreende a visão do indivíduo entrevistado acerca de seu tempo, meio social, compreensão pessoal e vivência (DUARTE, 2004). “Se a demanda de saber é do pesquisador, apostamos que, ao fazer uso da palavra, o sujeito pode passar a interrogar-se e, tocado pelo seu dizer, posicionar-se de um novo modo frente a ela” (LIMA, 2020, p.14). Os participantes aceitaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (disponível no anexo C) e colaboraram de forma anônima, de modo que a análise e transcrição preservou os nomes verdadeiros dos participantes.

O projeto foi enviado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP, Campus Monte Alegre (disponível no anexo D).

Participantes

As entrevistas semiestruturadas foram com profissionais da educação de Ensino Infantil e/ou Ensino Fundamental I, que ministraram aulas remotas durante a pandemia da COVID-19 no Brasil, de escolas particulares do estado de São Paulo. Não se incluiu estudantes de escolas públicas dado o fato de que muitos não tiveram acesso ao ensino remoto e a comparação com estudantes de escolas particulares se torna indevida, visto que estes são pertencentes a um contexto social e econômico privilegiado, com estrutura tecnológica para aproveitamento das aulas remotas. A escolha dos ciclos finais de Educação Infantil e iniciais de Ensino Fundamental I dizem respeito a faixa etária que pode trazer a reflexão sobre a importância do olhar do professor.

Instrumentos

A coleta de informações foi feita por meio de uma entrevista, de forma remota (devido a dificuldade de encaixe de horários para realizar presencial), através de ferramentas da preferência do profissional entrevistado, como Skype, WhatsApp, Google Meets, com um

roteiro semiestruturado previamente definido, disponível no anexo A. O roteiro semiestruturado serviu de base para iniciar a entrevista com as participantes, mas foi adaptável ao longo da conversa de acordo com as respostas, deixando a colaboradora livre para relatar o que quisesse e aprofundar aspectos relevantes para a pesquisa.

Procedimento de análise de dados

Após o processo de coleta de informações, as respostas obtidas nas entrevistas foram transcritas (disponível no anexo B) e analisadas qualitativamente em consonância com a metodologia e coleta de dados escolhida. Os participantes aceitaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (disponível no anexo C) e optaram por participar de forma anônima, de modo que a análise e transcrição preserve os nomes verdadeiros dos participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, serão abordados os principais temas que apareceram nas falas das 4 entrevistadas: K.F., K.R., C. e A.C.

1. A relação professor- aluno

A relação entre professores e alunos nas idades iniciais é de extrema importância para o desenvolvimento da aprendizagem, visto ser o laço entre professor, aluno e conhecimento. A fala da professora C. (3º entrevista) traz esse aspecto, evidenciando a necessidade do vínculo afetivo emocional:

“A gente precisa desse vínculo afetivo para as crianças se identificarem com o professor e consigam se desenvolver. (...) O professor, quando não consegue criar esse vínculo com a criança, ela não consegue se abrir para o aprendiz, então fica defasado. A questão do vínculo faz toda a diferença, porque a criança pode estar na idade ideal e pode estar com o cognitivo em ótimas condições, mas se ela não tem um vínculo, muitas vezes ela não cria interesse. A gente sabe que tem crianças que tem suas preferências por uma ou outra área, e quando o professor traz alguma coisa pessoal, faz com que ela se desenvolva e desenvolva o interesse. É muito perceptível especialmente nessas séries iniciais, de primeiro, segundo e até terceiro ano (...) que esse vínculo com o professor facilita essa aprendizagem.”

Em todas as entrevistas, há falas das professoras acerca dessa interação que entram em diálogo com o conceito psicanalítico de transferência. A relação professor- aluno é entendida como uma relação transferencial visto que confia à figura do professor sentidos e representações vividas em suas relações familiares determinantes para sua constituição. (RIBEIRO, 2014; PESSOA; BORGES, 2013). Essa transferência ocorre de forma natural e a professora passa a ocupar esse lugar de poder e de idealização, como relatado pela professora K.R. na 2º entrevista:

“eles projetam mesmo, e como a maior parte do grupo de professores do Fundamental I é composto por mulheres, eles prolongam muito a figura da mãe com a professora”,

o que implica uma relação afetiva e de confiança que transcende a prática pedagógica. Logo, dizendo respeito a esse vínculo, entende-se que falar da relação professor- aluno é indissociável

de falar de transferência, pois esta acaba sendo de suma importância para o desenvolvimento da criança, que irá elaborar sua autonomia e subjetividade através do diálogo – base fundamental para que a transferência ocorra -, e na partilha de experiências com o coletivo no ambiente escolar. (FREIRE, 1987; Lacan, 2008a *apud* CHARCZUK, 2020)

A partir disso, buscou-se perceber como a presença da professora possibilitou estabelecer o laço transferencial, mesmo que através de experiências virtuais do que conhecemos pelo espaço escola.

2. A relação professor- aluno no ensino remoto

Relacionando-se à criação de vínculo, o olhar, em seu teor físico de linguagem corporal, também foi evidenciado como fundamental nesse processo. Tal questão foi posta em evidência à medida que se perguntava das dificuldades de estabelecimento do vínculo no ensino remoto, por meio das telas.

A partir dos relatos, foi possível entender que, no geral, a transferência foi desafiadora. Se tornava difícil atingir e acessar a criança através das telas, e muitas vezes havia necessidade de se recorrer às famílias para checar como estava determinada criança, o que apareceu com uma complicação visto a falta de privacidade que as professoras tinham com seus alunos. A professora A. C., na 4º entrevista, expõe

“No presencial a criança vai até você, pede para conversar, você sai um pouco de perto dos outros e consegue orientar, ajudar, ouvir... No remoto virava coletivo. Só depois da aula eu conseguia mandar mensagens e tinha que falar com a família, então privacidade zero, porque não tinha acesso direto com a criança e isso era bem ruim, porque é um vínculo que é muito importante, eles precisam confiar na gente.”

A pandemia concebeu a entrada da escola, professores e colegas no ambiente particular da casa e da família de cada aluno. Sabe-se que as crianças menores, de anos escolares iniciais, tendem a necessitar a presença física de um adulto na jornada de aprendizagem, uma vez que estão em seu processo de constituição como sujeitos. Assim como exposto pela psicanálise freudo-lacanianana, nesse período a criança passa pelo processo de identificação e alienação no corpo do outro. (FREUD, 1933; FRANCO; ALBUQUERQUE, 2016; VICENTIN; SAGULA, 2014; LACAN, 2008b *apud* CHARCZUK, 2020; CUKIERT, PRISZKULNIK, 2002).

A fala de C. (entrevista 3) reforça:

“para o desenvolvimento da criança, quando ela não tem um respaldo mais maduro que o dela, essa subjetividade já fica defasada, porque ela se faz pela referência ao próximo.”

Durante o ensino remoto, “o adulto que divide o espaço físico com a criança precisa operar como suporte para a palavra do professor” (CHARCZUK, 2020, p.14). Todavia, como em nenhum outro momento as famílias e o contexto educacional foram pensados para encarar esses desafios, alguns impasses se manifestaram.

Nas entrevistas, além de aparecer a questão do suporte da família como intermediação para alcançar determinada criança, há relatos de momentos em que a família acabava ocupando o espaço do aluno. A educadora C., na 3ª entrevista, conta essa situação:

“Por um lado, foi bom as famílias verem como é importante eles participarem do desenvolvimento da educação dos filhos, mas por outro lado muito deles acabaram invadindo até demais esse lado, porque tem pais que ficam do lado da aula, intervindo quando o filho queria falar e a palavra não era dada... E não era dada porque era a vez dos colegas ou da própria professora, e os pais tinham dificuldade de entender isso.”

A partir dessa fala, é curioso perceber como houve o lado positivo da possibilidade dos pais se aproximarem do processo de aprendizagem dos filhos, compreensão de suas rotinas e fortalecerem laços familiares, houve também a dificuldade de diferenciação do espaço entre casa e escola e das figuras da mãe e professora. Assim como ressaltado por Freud (1933), ao afastar-se das figuras parentais, o superego torna-se mais impessoal, tomando por “modelos ideais” professores e educadores, por exemplo.

Quanto a isso, o artigo de Charczuk (2020), ressalta que quando essa diferenciação fica clara e a criança é capaz de firmar isso, “denotando um movimento promotor de sua constituição subjetiva” (p.15), o que pode atravancar esse processo é justamente a dificuldade de o “adulto familiar fazer valer a palavra da professora, na ausência física do corpo desta.” (CHARCZUK, 2020, p.15). A professora C. ainda ressalta que essa questão acabava mudando a forma da criança se portar, pois

“tem criança que não consegue ser a mesma com os pais ali cobrando ou interferindo”,

o que revela a importância do espaço escolar na constituição da criança como sujeito e sua inserção na cultura, como propiciadora da transição da família para o mundo. Ou seja, se a

família se faz presente de forma impositiva também nesse contexto, o encontro da criança com outras abordagens do social possíveis é obstruído. É através da escola e seu espaço que a criança tem a oportunidade de verbalizar e articular tensões expressas pela sua simbolização (PESSOA; BORGES, 2013), sobretudo por meio da escuta disposta pelos educadores, que “atravessada pelo social, pela transferência e pelas tensões na ambiência da família” (ORNELLAS & ORNELLAS, 2020, p.34)., possibilita que a criança entenda seus desejos e se constitua.

A educadora A. C. (entrevista 4) acerca do vínculo através de telas, também ressalta:

“(...) fez muita falta esse contato visual, esse contato físico mesmo de pegar na mão, de sentar perto, de passar a mão no cabelo e dizer “tudo bem não saber disso, a gente vai aprender” ... Com a pandemia e as aulas remotas, eu acho que a maior perda que a gente teve foi esse contato (...). A maior dificuldade dessa interação professor- aluno, para mim, foi a falta de contato físico e essa questão da interferência de alguns familiares”.

As profissionais de educação tiveram que se desdobrar durante a pandemia, assim como diversas outras áreas. A adaptação das professoras também apareceu nesse aspecto, tanto associado aos saberes tecnológicos quanto, principalmente, a compreensão e percepção das crianças através de telas. Assim, K.R., na 2ª entrevista, explicita:

“No final eu conseguia perceber quando eles não estavam bem, quando um estava mais cansado, pela tela mesmo: postura, jeito que se senta... quando a criança que sempre ficava com a câmera aberta e no dia está fechada, já sei que ela não está bem... morosidade ao desempenhar as atividades... A gente foi percebendo. E no presencial, é no contato físico.”

Entendendo que o vínculo se dá através do olhar, da fala e da escuta, a seguir buscou-se compreender que recursos foram utilizados para sustentar essa relação e a presença da corporeidade durante o ensino remoto.

3. O olhar, a escuta e a fala: A corporeidade durante o ensino remoto

A partir da inviabilidade de se estar no espaço físico escolar, a sustentação do laço transferencial teve de ser trabalhada de outras formas, contando com a interferência e participação das tecnologias digitais. Acerca dos recursos utilizados para que o aluno fosse

visto, escutado e poder falar, as professoras mencionaram alguns exemplos de atividades que foram realizadas, tais como momentos de “roda virtual” - sendo esta de leitura ou de conversa e divisão da sala em grupos menores de alunos para que fosse possível passar os conteúdos e atingir os alunos de maneira mais direta – e, então, também se tinha momentos de encontros da turma completa. Esses aspectos apareceram em todas as entrevistas, como algo que todas as instituições e professoras com seus planos pedagógicos adotaram. Ademais, a primeira entrevistada, K.F., também trouxe as atividades, provas e outras produções como um termômetro para reconhecer o processo de desenvolvimento de aprendizagem das crianças.

A partir da noção de que a educação não pode ser distanciada da palavra do mestre, no ensino remoto o desafio para sustentar a transferência teve relação a sustentação da palavra e da escuta. (CHARCZUK, 2020). Diante disso, as atividades realizadas remotamente mencionadas pelas professoras foram formas de aproximar a corporeidade na ausência do seu corpo físico, uma vez que se apoiavam em recursos que exibiam sua presença e, portanto, firmavam sua palavra. A professora K.F. (entrevista 1) ressalta que a possibilidade de o aluno ser visto (por meio da fala e da escuta) e da sua corporeidade obter permanência durante as aulas remotas,

“era muito através da aula em si, mas o que ficou mais perceptível para mim foi essa questão dos trabalhos, então às vezes eles tinham que gravar vídeos de casa, fazer alguma paródia, fazer alguma coisa mais subjetiva. Aí eu sentia que eu estava conseguindo ver eles. Às vezes quando era só um trabalho meramente avaliativo de determinado livro, por exemplo, eu não conseguia vê-los, eu via muito mais essa questão conteudista. Quando tinham atividades que se propunham mesmo a reflexão, a eles se colocarem, aí sim a gente conseguia identificar e visualizar o aluno, caso contrário ficava só nessa parte de formulários, trabalhos... Que ficavam só para ter a nota final.”

Dessa forma, era possível que mesmo com a ausência do olhar pelo desligamento das câmeras, as rodas de conversas e as produções consideradas mais “pessoais”, ou seja, originais de cada criança de modo a ver a personalidade de cada um (através de vídeos ou desenhos, de qualidade mais subjetiva, como exemplificado), foram meios de fazer a corporeidade evidenciar-se e, por consequência, a transferência dar certo. Como mencionado por Charczuk (2020), as tecnologias foram tomadas de tal forma que se pôde ocorrer o laço entre professor,

aluno e conhecimento, pois a escuta e a palavra se inscreveram produzindo o efeito que deu corpo ao encontro.

Apoiado nisso, a ocorrência do laço transferencial foi possível no ensino remoto, mesmo apesar de entender que o modelo impede o convívio físico, olho no olho e, por vezes, os afetos, o acesso direto ao aluno e a espontaneidade da sala de aula. As 4 professoras, no geral, relatam que fizeram o que estava ao alcance para aproximar de seus alunos, conforme menciona K.R. (entrevista 2):

“Sinto que eu alcancei (meus alunos). Consegui criar vínculos mesmo no remoto. Eu parto dessa premissa de que a gente tem que criar um vínculo, senão não dá certo. Agora, pensando, eu faria algumas coisas diferentes, mas é porque eu já sei o que fazer. Mas sem falsa modéstia, eu fico em paz porque eu fiz o que deu. Era um esforço em conjunto, trocando dicas no grupo de professores do que funcionou, o que não funcionou... Então acho que sim, eu tô em paz com essa etapa da minha vida.”

À vista disso, entende-se que os docentes na esfera da aprendizagem fizeram o que foi possível durante esse período excepcional enfrentado pelo mundo todo, mas é claro que não se teve uma contemplação de todos. O que podemos afirmar, a partir dos relatos das professoras entrevistadas e da leitura de produções acadêmicas sobre a educação nesse período, é que vínculos foram criados com alguns determinados estudantes. Os alunos, portanto, manifestavam tanto satisfações como insatisfações com o modelo. Todavia, volta-se para a unanimidade das falas das professoras de que nem todos os alunos se sentiram contemplados. A professora K.R. expõe esse aperto:

“Alguns alunos tinham uma necessidade de atenção muito intensa e nunca era o suficiente o que a gente dava. Eu tinha uma aluna, por exemplo, que queria ficar em destaque a aula toda, e começava a ofuscar os outros alunos (...), então acredito que nem todo mundo se sentiu validado e escutado porque o que eles queriam ia além dessa validação em contexto pedagógico.”

Outro aspecto importante de ser comentado é que, na visão e experiência das profissionais entrevistadas, a exclusividade do uso da palavra através do ensino remoto às vezes não se expressava suficientemente. Como já mencionado, a corporeidade pôde se fazer possível mesmo no espaço de câmeras fechadas através do uso da palavra, da linguagem. Porém, por

vezes, isso não era suficiente quando se enfrentava o desligamento dos microfones e o aparato verbal se limitava. De acordo com K.R., na 2ª entrevista,

“no presencial é mais fácil porque a escuta não é só verbal. Então a criança às vezes está amuada e eu consigo perceber, tem uma leitura corporal e é diferente.”

Por fim, entendendo a importância do olhar da professora para a constituição e desenvolvimento das crianças e possibilidade da transferência acontecer, analisou-se, através das falas das professoras, as formas buscadas pelos alunos de obterem essa atenção, de serem vistos através das telas. Por vezes, utilizavam-se de artifícios do próprio Google Meets, abrindo seus microfones, projetando suas telas e/ou levantando o recurso de “mão” na plataforma. K.F. (entrevista 1) relata esses momentos:

“Às vezes eles “desmutavam” (abriam) o microfone, colocavam projeções na sala para realmente chamar atenção da professora (...). Era esse momento de súplica deles, de “olha pra mim, eu tô aqui”, “como é que você não me viu até agora” ... No presencial eles levantavam a mão, chamavam a professora, já chegavam abraçando e contando várias coisas, conversavam... E no online é mais difícil. Até tinha recursos de privar o aluno de abrir o microfone e impedir essas projeções, quando no presencial seria a professora dizendo “agora vamos escutar, agora é hora de prestar atenção” e isso era uma forma do aluno, que estava tentando chamar atenção, ter a atenção voltada a ele de certo modo. No online era mais problemático, se estava difícil com um aluno, o diálogo às vezes nem acontecia.”

A.C. (entrevista 4) revela que os alunos, nessa tentativa de chamar atenção, ficavam criativos. Quando a plataforma Google Meets ainda não possuía o recurso de “levantar a mão”, seus alunos levantavam a mãozinha na frente da câmera. Nisso, a professora relata;

“já tive caso de criança que escreveu “EU” num papel e colocou na frente da câmera... E eu exigia que eles deixassem a câmera aberta justamente para conseguir ver essas demandas, respeitando o espaço da família se estivesse em alguma situação que não dava para abrir na câmera... Mas eu sempre conseguia ver, eles ficavam pulando na cadeira... Davam um jeito de aparecer.”

K.R. (entrevista 2) acrescenta que, quando as professoras precisavam mutar o microfone de seus alunos para ser possível que todos falassem de maneira organizada, eles ficavam bravos,

dizendo “*eu não quero que você desligue meu microfone!*”. Aqui, entende-se a indignação com a privação da fala, manifestando a necessidade da partilha, do diálogo, retomando a noção freiriana: “o diálogo é uma exigência existencial.” (PAULO FREIRE, 1987, p.45). Para mais, revela a limitação de sua expressão e, como já dito, a forma possível de se fazer presente fisicamente, sua corporeidade, através do online. Perante a isso, a professora C. (entrevista 3) retoma:

“Eu lembro que eles tinham muita essa necessidade de expor o que eles estavam vivendo com outra pessoa e não necessariamente ser o professor, eles gostavam muito de contar e conversar. (...) A necessidade de ser ouvido permaneceu durante todo o período e eu acho que, principalmente, não só porque não estavam indo para a escola, mas porque em casa estava todo mundo ocupado e ninguém ouvia essa criança...”

Quanto a isto, é de suma importância reforçar que quando se fala sobre a palavra do professor e a escuta do aluno para construção do vínculo transferencial e sustentação da corporeidade, não é possível falar dessa forma de relação apenas, como uma via de mão única; é necessário expressar que há um “vice-versa”, ou seja, para a transferência acontecer, é fundamental que haja a palavra do aluno e a escuta do professor também. Fala-se, portanto, do conceito de contratransferência. (FREUD, 1910). Assim, torna-se possível estabelecer um espaço de encontro, socialização, circulação e partilha da palavra e de sentidos, e não somente um despejo de conteúdos e uma forma bancária de educação. (CHARCZUK, 2020, p.17; PAIVA, 2018, p.14; FREIRE, 1983, p.46).

4. A demanda pela professora

Voltando-se à relação transferencial, é a atenção da professora que a criança busca como referencial. Com essa necessidade da atenção, de ser visto, de ser ouvido e a necessidade de falar, expor e compartilhar, entende-se que a demanda pela professora e sua presença aumentou. K.R. (entrevista 2) e C. (entrevista 3) concordam que houve maior demanda pela figura e presença da professora durante o ensino remoto em comparação às aulas presenciais de antes da pandemia. K.R. também exemplifica formas que seus alunos expressavam a carência da professora no ensino remoto:

“Eles falavam no final da aula já muito cansados: “ah..., mas já tá acabando? ah..., mas eu queria ficar mais um pouco... então vamos brincar!”

Acerca disto, novamente adentra-se à questão de crianças em idades iniciais aproveitarem o processo de aprendizado através da referência do próximo. Necessitando da presença de um adulto nesse processo, mesmo aqueles que tinham a companhia da família, por vezes solicitavam a professora, pois sua figura representa, a paciência e a segurança do aprendizado. Além disso, as professoras possuem uma escuta atravessada pela transferência, ocupando um lugar que transcende a prática pedagógica, visto que as crianças têm a oportunidade de articular tensões vividas em seu ambiente privado e buscam na professora a mediação de relações e conflitos internos. (RIBEIRO, 2016; ORNELLAS; ORNELLAS, 2020). Todavia, os autores citados trazem esses quesitos em uma situação presencial. Portanto, é pertinente questionar se essas articulações de tensões tiveram seu êxito mediante ao ensino remoto. Será que no período de educação online as crianças projetaram na figura da professora o espaço escolar e suas possibilidades para que a mediação de seus conflitos pudesse acontecer? Será que essas articulações de tensões, pelo remoto, foram suficientes?

As entrevistadas esclarecem que, com a volta presencial, no pós- pandemia, a solicitação da atenção da professora se manifestou em insegurança e falta de autonomia dos alunos, de modo que constantemente buscam a atenção da professora ao desempenhar alguma tarefa. K.F. (entrevista 1) e C. (entrevista 3), respectivamente, trazem exemplos dessa falta de autonomia:

“Depois desse ensino remoto eles voltaram um pouco mais carentes, seja de atenção, seja de afeto... Eles acabam apresentando mais essas queixas, mais de ausências afetivas, de “ai prof, vê minha lição”, “senta aqui comigo pra fazer”, eles não têm essa questão de autonomia” (K.F., 1º Entrevista)

“No remoto teve maior demanda da professora. Isso ainda dá para perceber os reflexos, de como eles ficam inseguros com as coisas que eles fazem. Em sala de aula a gente observa muito a falta de autonomia, porque ficaram em casa e não precisaram fazer as coisas... E, quando fazem, não confiam no que fazem. (...). A professora faz um comentário de como deve ser a letra e já vem “ai, prof, a minha tá bonita?”, “ai prô, e a minha?”, “a minha tá muito grande?”, “a minha tá muito pequena?” ... E tem que mostrar. Tem essa necessidade, dessa

atenção... Eles perderam muito essa capacidade de autoavaliação.”
(C., 3º Entrevista)

Aqui, retoma-se a noção freiriana de diálogo como um dos grandes contribuidores da formação de autonomia, de forma que através dele a criança participa ativamente do seu processo de aprendizado. (FREIRE, 1983; FREIRE, 1987; Lacan, 2008a *apud* CHARCZUK, 2020). Sendo assim, segundo Monsores e De Sousa (2021), “as ações remotas dificultam a fluidez do processo pedagógico, comprometem a autonomia das crianças no processo educativo e prejudicam a interação e a convivência entre elas.” (MONSORES; DE SOUSA, 2021, p.86). Por outro lado, a 4º entrevistada, A. C., traz a perspectiva de que os alunos criaram outras formas de autonomia, buscando respostas através da internet, o Google, por conta própria e solicitando menos a professora durante o ensino remoto em comparação ao presencial pré-pandemia. Todavia, a questão da insegurança também foi apresentada, trazendo a questão da necessidade de confirmação e aprovação por mais da metade de seus alunos - um comportamento que não era frequente antes (do ensino remoto).

Na entrevista 1, a professora K.F. acredita que um dos impactos que o ensino remoto despertou foi de

“não terem conseguido elaborar essa parte da autonomia, de necessitarem de alguém que peça para que eles façam as coisas deles...”

K.F. também menciona:

“essa questão do online acabou comprometendo essa parte do viver em sociedade (...) esqueceu um pouco do coletivo, tendo demandas imediatistas da professora ali perto o tempo todo.”

Aqui, portanto, faz-se relevante expor outros aspectos que foram evidenciados pelo período pandêmico.

5. O que ficou em evidência com o ensino remoto e suas consequências

Foi notória a preocupação das professoras entrevistadas perante a dimensão socioemocional dos alunos, que foi prejudicado com a falta de interação social durante a pandemia.

De início, pode-se citar a dificuldade de adaptação corporal das crianças após o tempo prolongado de ensino remoto e com a volta ao presencial. Como dito por K.F. (entrevista 1):

“as crianças que ficaram mais tempo online, quando chegaram no presencial, não conseguiam sentar na cadeira, ficavam levantando,

mexendo os bracinhos e perninhas... Até o corpo foi desacostumado e depois teve que readaptar.”

A professora C. (entrevista 3), também menciona a questão corporal:

“a volta também fez muito bem por essa liberdade de brincar, correr (...), sentiram mais falta dessa liberdade do espaço mesmo. Crianças são bem expansivas.”

Nesse aspecto, entende-se que durante quase dois anos de ensino remoto, o corpo da criança teve de se diminuir para caber em uma tela. Durante a pandemia, perdeu-se a dimensão de espaço que o corpo pode ocupar, pois tinha que se contentar com o preenchimento do espaço da casa e da tela, visto que outros ambientes, como a escola, deixaram de existir como experiência concreta para as crianças. Reis (2020) explicita essa diferença na relação corporal perante o confinamento:

a sensação de velocidade deixou de ser uma característica do corpo em movimento e passou para os ecrãs da televisão e dos monitores do smartphone e do computador. A velocidade das pernas deslocou-se para a ansiedade óculo-manual dos teclados (REIS, 2020, p.69).

Enquanto no presencial a expressão dos corpos é marcada pelo ir e vir, ritmos, pausas, balanços, acelerações, descansos e agitações, em meio às telas se deu por outros indícios. Retoma-se a fala da professora A.C. (4º entrevista), que relata que seus alunos

“ficavam pulando na cadeira... Davam um jeito de aparecer.”.

Um dos pontos que mais convoca atenção é como algumas crianças voltaram do ensino remoto ao presencial mais “explosivas”. As entrevistadas atribuem tais comportamentos a uma adversidade em relação a compreensão de corpo da criança e sua dimensão emocional, além de, principalmente, uma defasagem em relação ao social - ou, como dito pela professora A.C. (entrevista 4), uma intolerância à convivência.

As professoras K.R. (entrevista 2) e C. (entrevista 3), respectivamente, deram exemplos de como alguns alunos voltaram ao presencial manifestando agressões:

“O remoto intensificou demais essa questão tátil da criança. Eles sentiram bastante falta, foram acumulando tensões. Na escola eles ficaram mais violentos nas brincadeiras, se batiam às vezes por conta desse acúmulo de tensões. (...) Vários alunos têm episódios de fúria, por exemplo, que você nem imaginava que nessa faixa etária poderia ter.” (KR., 2º Entrevista)

“Eu vejo crianças que não sabem, primeiro, identificar (o que estão sentindo) e não sabem controlar e aí manifestam na explosão. E muitas vezes se manifestam na explosão com o colega, aí depois vem o arrependimento, não sabe como se redimir e vira uma bola de neve de emoções.” (C., 3º Entrevista)

Diante disso, faz-se a leitura acerca da sexualidade infantil que, para a psicanálise, diz respeito ao corpo marcado pelo pulsional, investido de energia libidinal, sendo a libido energia psíquica, o impulso que move o sujeito em direção à satisfação. Assim sendo, entende-se que durante o aprisionamento dos corpos no confinamento dado pela pandemia da COVID-19, as expressões pulsionais foram acumuladas de modo que o excesso pulsional pode “produzir o traumático, levando o sujeito a colocar fora de si os elementos intraduzíveis.” (CARNEIRO, SCHERER, 2021, p.11). Isso porque não houve contato com o social e o corpo é “resultado das relações estabelecidas com o outro”. (CARNEIRO, SCHERER, 2021, p.10). O artigo destes autores citados (Carneiro e Scherer, 2021) traz a reflexão sobre a participação do corpo no ensino não presencial e afirmam:

A escola torna-se um lugar de corpos pulsantes. Podemos, por exemplo, ver essa vivacidade através das manifestações de agressividade demonstradas pelas crianças, como nos indicou o estudante que dá rasteiras e, também, pelo amor expresso nos coleguismos. Essas manifestações indicam como a escola se torna palco privilegiado para o exercício da sexualidade infantil, condição essa que, muitas vezes, desestabiliza o suposto controle pretendido pelos educadores, mas também produz efeitos que potencializam o lugar de transmissão exercido pelo professor. (CARNEIRO, SCHERER, p.6)

Outro ponto relevante - todavia, já calculado - foi em relação a defasagem de aprendizagem de conteúdos. Crianças com demandas que sua faixa etária já, supostamente, deveria ter ultrapassado e a dificuldade de manejar o tempo de aula remota com os temas necessários de cada disciplina. Apesar da preocupação em relação a aprendizagem conteudista aparecer nas falas das professoras, é algo que sempre vem acompanhado de outras inquietações, como a questão do desenvolvimento da criança, seja motor, cognitivo, social e emocional, evidenciando que, para essas professoras, existem mais perdas do que apenas a da base curricular. Sobre isso, K.R. (entrevista 2), afirma:

“Eu percebo que o pedagógico, se a gente for focar na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e não olhar para essa criança e entender que assim como a gente ela saiu desse período pandêmico com sequelas - porque todos nós saímos - não vai para a frente. Eu percebo que os meus alunos desse ano têm várias defasagens pedagógicas, mas estão ao que a gente esperava para esse trimestre. Agora, o nível de

organização está mais baixo. A escrita organiza pensamento, então as crianças apresentam uma maior dificuldade na hora de escrever, porque o nível de organização baixo torna isso mais difícil.”

A análise de Monsores e Sousa (2021) acerca dos desafios do ensino remoto na educação infantil corrobora com a fala da professora entrevistada no que tange a olhar para as crianças a partir do que foi vivido por elas (e por todos) em relação à pandemia. Não se deve ignorar a experiência de estar em um “novo normal” e muito menos adentrar a uma lógica produtivista que privilegia resultados e foque exclusivamente no rendimento acadêmico, pois são os processos que devem ser valorizados. As autoras reforçam:

A pandemia e suas consequências já são pesadas demais para que as propostas remotas oferecidas sejam pautadas única e exclusivamente na apresentação de conteúdos e cobranças de retornos. O estabelecimento e a manutenção dos vínculos e afetos vêm pautando nossas ações, ainda que, apesar das limitações, busquemos contemplar um caráter pedagógico. (MONSORES; DE SOUSA, 2021, p.91)

Por outro lado, alguns ganhos foram citados acerca desse período. K.R. menciona o fato de algumas crianças que se desenvolveram mais porque eram muito tímidas no presencial e o virtual beneficiou esse tipo de personalidade. Além disso, cita um episódio de manifestação dos alunos perante a vacinação, porque queriam ser vacinados e ainda não havia vacina para criança, o que estimulou o pensamento crítico e o engajamento. A professora A. C. (entrevista 4), apesar de também concordar que no presencial seus alunos teriam se desenvolvido mais, acredita que não foram anos perdidos, pois os alunos

“aprenderam muita coisa que não aprenderiam se não fosse o ensino remoto (...) não teriam se desenvolvido tanto na tecnologia educacional se a gente não tivesse vivido isso”.

Logo em seguida, a A. C., assim como as outras professoras, expressa outras preocupações em relação ao futuro e questões que aparecerão a longo prazo. Ela explicita:

“A preocupação que eu tenho para o futuro é em relação ao lado emocional. Para nós adultos já foi difícil e na cabecinha deles eu acho que muita coisa não ficou esclarecida, e não sei que impactos emocionais isso pode causar no futuro, mas acho que agora é a convivência e a parte educacional.”

As professoras K.R. e C., respectivamente, também acompanham:

“Essa faixa etária tem a constituição do indivíduo. A criança durante um tempo ela fala na terceira pessoa, depois ela percebe que não, que ela é “eu” ... E imagina como ficou fragmentado isso na

pandemia... Como que essa individualidade pode ser expressa naquele contexto? Agora a gente está tendo que lidar com um outro cenário. É uma outra escola.” (K.R., 2º Entrevista)

“Vendo os meus alunos, eu percebo que eles têm questões ali que eles vão precisar resolver depois e que vai ser fruto desse momento que eles viveram em casa que só eles sabem como. E a gente nem sabe que condições eles vão ter de amadurecer isso, porque pensando na psicologia, uma criança de 7 anos agora vai fazer terapia depois com 20 e o que ela vai conseguir resgatar desses processos? Penso como trabalhar isso, depois de anos...” (C., 3º Entrevista)

Essas últimas indagações, acerca do impacto da pandemia e a experiência do ensino remoto, a longo prazo, o mundo está buscando observar e responder. Ressalta-se que a elaboração dessa experiência já está acontecendo, incitando novas formas de se pensar o ensino e o aprender, as relações pedagógicas e sociais, as crianças e a constituição de sua subjetividade. São diversos os frutos que estão surgindo e que ainda surgirão em decorrência da pandemia. Como mencionado por K.R.,

“ela (a pandemia) veio para tirar a poeira debaixo do tapete”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÃO

Os resultados apresentados vão ao encontro da investigação proposta e a hipótese inicial de que o ensino remoto afetou o desenvolvimento da subjetividade das crianças de anos iniciais do ensino fundamental I pois, como descrito, as crianças desenvolveram uma falta de autonomia e insegurança, revelando uma maior solicitação da figura da professora e tendo a necessidade de confirmação e aprovação no desempenho de determinadas tarefas que não se observava antes do ensino remoto; além de uma dificuldade de identificação e controle de sentimentos e emoções, devido à falta de diversidade de convívio social e do espaço escolar para articular suas tensões e florescerem suas relações com os outros e com elas mesmas. A partir dos 4 relatos coletados, foi possível um melhor entendimento que valida a tese proposta da importância da transferência nas relações professor-aluno, do aprendizado por meio social e com a presença de um mediador (a figura do professor), e do olhar deste na constituição e

desenvolvimento da subjetividade das crianças e, a partir disso, como a interação através de telas dificultou tais processos.

O espaço escolar e o convívio social, de corpos e através de trocas, é o que salva a exaustão da abstração de conteúdos. Em suma, as relações pedagógicas não podem ser substituídas, pois são fundadas “numa efetiva interação presencial, bem como na partilha e desenvolvimento de valores, atitudes e competências socioemocionais”. (MORGADO; SOUSA; PACHECO, 2020, p.8).

Por outro lado, outro destaque deste estudo foi a percepção de que o processo transferencial ocorreu com alguns alunos de forma satisfatória, na medida do possível, de acordo com o envolvimento de cada um e sua relação com a tecnologia interposta na relação. O mérito dessa conquista, mesmo que parcial perante a todos os alunos, é integralmente dessas professoras que possuem a compreensão da importância dos afetos na aprendizagem e da construção do vínculo entre professores e alunos. Paulo Freire, em uma de suas célebres e eternas falas, aponta que “a educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem” - e o que não faltou aos educadores durante a pandemia foi amor e coragem em se dedicarem a fazer os aprendizados acontecerem.

Ademais, o trabalho levou à reflexão sobre como a educação não se pode reduzir a um depósito de conteúdos em plataformas digitais. Apoiando-se em uma das conclusões do trabalho de Monsore e De Sousa (2021): “Não basta elaborar atividades remotas para obter uma educação de qualidade e democrática, já que ela não deve ser privilégio de alguns, mas direito de todas as crianças e jovens, a despeito de sua classe social, raça, gênero ou deficiência.” (MONSORES; SOUSA, 2021, p.92).

Conclui-se que, assim como citado, o ensino remoto trouxe diversos ganhos e inúmeras perdas, paralelamente a pandemia da COVID-19. As consequências disso já estão sendo manifestadas por comportamentos inesperados no ambiente escolar, mas, em respeito à esfera subjetiva, será algo a ser observado a longo prazo, no decorrer do desenvolvimento da criança e o amadurecimento do período vivenciado. O que se deve ter em mente, a todo instante e não apenas nesse tempo em que estamos vivendo, é de que “é fundamental ter um olhar para o outro com empatia e através de gestos simples, de atenção e escuta, podemos fazer a diferença na vida das crianças.” (SILVA; SILVA; PASSOS, 2021, p. 47).

REFERÊNCIAS

ANTÉRIO, D. **A IMPORTÂNCIA DO OLHAR NA RELAÇÃO COMUNICATIVA ENTRE PROFESSOR E ALUNO**. *Temas em Educação*, 23(2). 2014.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 maio 2017*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm Acesso em Maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm> Acesso em Maio 2021.

BARROS, J. F. **Circulação da palavra na escola**: possibilidades de emergência do sujeito. *Revista Polis e Psique*, Porto Alegre, RS, v. 6, n. 3, p. 206 - 221, fev. 2017. ISSN 2238-152X. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/65884/40535>>. Acesso em: Set. 2021.

CARNEIRO, C.; SCHERER, L. C. B. **Corpos estranhos ou não-corpos**: reflexões sobre a participação do corpo no ensino não presencial. *Estilos da Clínica*, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 4-16, 2021. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v26i1p4-16. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/178985>. Acesso em: 22 maio. 2022.

CHARCZUK, S. **Sustentar a Transferência no Ensino Remoto**: docência em tempos de pandemia. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109145, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362020000400206&lng=en&nrm=iso>. Acesso em Maio 2021.

CHAUÍ, Marilena. **Janela da alma, espelho do mundo**. In: NOVAES, Adauto et al. *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

FIEIRA, J. T., LORENZI, F., & GAGLIOTTO, G. M. **Sexualidade e Escola**: o desenvolvimento da sexualidade infantil a partir da psicanálise. Trabalho apresentado no

Simpósio Internacional em Educação Sexual: saberes/trans/versais currículos identitários e pluralidades de gênero, Florianópolis, SC, Brasil, V. 2017. Disponível em: <<http://www.sies.uem.br/trabalhos/2017/3133.pdf>>

CUKIERT, M.; PRISZKULNIK, L. **Considerações sobre eu e o corpo em Lacan**. Estudos de Psicologia, vol. 7, núm. 1, enero, 2002, pp. 143-149. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, Brasil. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/261/26170114.pdf>> Acesso em Abr. 2021

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educ. rev., Curitiba , n. 24, p. 213-225, 2004

FRANCO, V., & ALBUQUERQUE, C. **Contributos da psicanálise para a educação e para a relação professor-aluno**. Millenium - Journal of Education, Technologies, and Health, (38), 173–200. 2016.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 8. ed., 1983

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 23ª Reimpressão. **Rio de Janeiro: Paz e Terra**, 1987.

FREUD, S. Conferência XXXI (A dissecção da personalidade psíquica) (1933). In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. V. XXII. Rio de Janeiro, Imago.

FREUD, S. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade** (1905). In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. V. VII. Rio de Janeiro, Imago.

FREUD, S. **As perspectivas futuras da terapêutica psicanalítica** (1910). In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. V. XI. Rio de Janeiro, Imago.

GUIMARAES, M. S. **Contribuições da psicanálise na escola: o professor se confrontando com sua própria palavra..** In: FORMACAO DE PROFISSIONAIS E A CRIANCA-SUJEITO, 7., 2008, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100062&lng=en&nrm=abn>. Acesso Set. 2021.

LAZZARINI, E. R., VIANA, T. D. C. **O corpo em psicanálise**. Psicologia: Teoria e pesquisa, 22(2), 241-249. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/bVjD4hvChNCWssn8jbd5pSM/?format=pdf&lang=pt>

LIMA, N. “**Eu não sei se o professor está me olhando**”. Densidades, número, 28. Outubro-Dezembro, 2020. Disponível em: <http://densidades.ufrj.br/featured_topic/eu-nao-sei-se-o-professor-esta-me-olhando-o-olhar-e-a-tela/3/> Acesso Nov. 2021

LEITÃO, L. **Contratransferência**: Uma revisão na literatura do conceito. Análise Psicológica, v. 21, n. 2, p. 175-183, 2003.

MILLER, J. **Teoria de Turim**: sobre o sujeito da Escola. Opção Lacaniana online nova série Ano 7. Número 21. 2016. Disponível em: <http://www.opcaolacanianana.com.br/pdf/numero_21/Teoria_de_Turim.pdf>. Acesso em Ago. 2021

MONSORES, L. H.; DE SOUSA, C. S. G. **OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE SOB UMA PERSPECTIVA FREIREANA DE EDUCAÇÃO E DAS POLÍTICAS**. Práticas em Educação Infantil, v. 6, n. 7, p. 78-94, 2021.

MOORE, M. G. **Teoria da distância transacional**. Revista brasileira de aprendizagem aberta e a distância, 1. 2002.

OLIVEIRA, F. S. de.; MONTEIRO, S. N.; ALMEIDA, L. R. de. Interações no Distanciamento Social: As Relações na Escola da Infância em tempos de Pandemia. In: Sanches, Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro (org.) et al. **Retratos da educação da Infância em tempos de pandemia** / Orgs: Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches, Fernanda Souza de Oliveira, Priscila Barbosa Arantes e Sandra Cavaletti Toquetão; Prefácio de Vital Didonet. – 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2021

ORNELLAS, L.; ORNELLAS, M. **Psicanálise, infância e educação infantil contemporânea em giros planetários**. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, v. 29, n. 60, p. 31-41, 31 dez. 2020. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/10495/7414>>. Acesso Abr. 2021

PAIVA, A. **O mal-estar na EaD sob a Perspectiva da Psicanálise**. 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-

Graduação em Educação. Disponível em <
<http://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/9329/1/amandaaparecidabarrosodepaiva.pdf>>.
 Acesso em Maio 2021.

PESSOA, I.; BORGES, S. **Educação online**: a transferência na relação professor-aluno. Boletim Técnico do Senac, v. 39, n. 3, p. 108-123, 19 dez. 2013. Disponível em: <<https://www.bts.senac.br/bts/article/view/126/111>> Acesso em Abr. 2021.

QUINET, A. **Os outros em Lacan**. Col. Psicanálise Passo a passo 94. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed, 2012.

REIS, J. **Palavras para lá da pandemia**: cem lados de uma crise. Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. 2020. Disponível em: <https://ces.uc.pt/publicacoes/palavras-pandemia/>.

RIBEIRO, M. **Contribuição da psicanálise para a educação**: a transferência na relação professor/aluno. *Psicologia da Educação*, 0(39), 23-30. 2014. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/26701/19352>>. Acesso em Maio 2021.

RUFINO, D.; SOUZA, I. **DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA**: o olhar do professor. Revista Eventos Pedagógicos v.3, n.3, p. 44 - 52, Ago. – Dez. 2012. Disponível em:
 <https://web.archive.org/web/20180417120457id_/http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/957/647> Acesso em Out. 2021

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S/A, 2020

SILVA, C. R. da.; SILVA, C. R. D. P. da.; PASSOS, L. F. A Escola Como Lugar de Escuta e Ressignificação dos Sentidos nesse momento de Pandemia. In: Sanches, Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro (org.) et al. **Retratos da educação da Infância em tempos de pandemia** / Orgs: Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches, Fernanda Souza de Oliveira, Priscila Barbosa Arantes e Sandra Cavaletti Toquetão; Prefácio de Vital Didonet. – 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2021

TOKARNIA, M. **Brasil tem 4,8 milhões de crianças e adolescentes sem internet em casa.** Agência Brasil. 17 maio 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/brasil-tem-48-milhoes-de-criancas-e-adolescentessem-internet-em-casa> / Acesso em: 27 ago. 2021.

VICENTIN, S. M.; SAGULA, F. **A Relação Transferencial entre Professor e Aluno: Proposta de Intervenção Psicanalítica para a Educação.** Departamento do Curso de Psicologia – Faculdades Integradas de Ourinhos-FIO/FEMM. 2014. Disponível em: <http://cic.fio.edu.br/anaisCIC/anais2014/pdf/psi008.pdf>. Acesso em Maio 2021.

VOLTOLINI, R. **Educação e psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ANEXOS

ANEXO A

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Como você vê a interação do professor- aluno na aprendizagem?
2. Como isso foi visto durante o ensino remoto?
 - a. O que mais você me diria dessa relação professor- aluno no ensino remoto?
3. Como se viu a possibilidade do aluno ser visto, ouvido e falar?
4. Que recursos foram utilizados para garantir que o aluno fosse visto e escutado?
5. Acha que os alunos se sentiram vistos e ouvidos?
6. Acha que os alunos se sentiram satisfeitos?
7. Percebeu alguma manifestação que mostra essa insatisfação ou satisfação? Pode dar algum exemplo?
8. E você, ficou satisfeita/o? Acha que alcançou seus alunos?
9. Como a escuta é e foi feita?
10. Como sua palavra era sustentada (no ensino remoto)?
11. Você acha que tem uma demanda do aluno ter essa presença do professor e esse olhar afetivo?
 - a. Acredita que essa demanda pela professora foi a mesma no remoto e no presencial ou sentiu mais em um modelo do que em outro?
12. Por fim, na sua experiência e opinião, acha que esse período do ensino remoto teve um impacto na constituição da criança e sua subjetividade?

ANEXO B

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTADA 1

K.F., Formada em Psicologia;

Leciona para o Fundamental I (3º e 4º ano).

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 1:

J: Como você vê a interação do professor- aluno na aprendizagem?

K: De maneira geral, eu acabo acreditando que ela ainda é focalizada no professor, então acaba sendo uma coisa mais autoritária do professor ditando o ritmo da sala e não necessariamente tem aquele olhar para o que o aluno sabe e aquilo que a gente pode trabalhar a partir do que o aluno já sabe. Eu acho que tem muita essa questão de o professor ditar as regras, mas talvez seja muito mais no lugar onde eu trabalho..., mas ainda acho que é muito mais centralizada na figura do professor. Não tem essa questão desse trabalho em conjunto com o aluno. Não é o modelo ideal, mas é o modelo que acaba prevalecendo. O colégio que trabalho é particular, mas imagino da escola pública... conversei com alguns conhecidos e soube que maioria dos alunos tinham aulas com professores que eles nem conheciam, era algo bem deixado à margem.

J: E como você viu essa interação do professor- aluno durante o ensino remoto?

K: Acho que no presencial já é desafiador, no remoto chegava a ser um pouco impossível de alcançar essas crianças. Tinham crianças que simplesmente não ligavam as câmeras, não faziam as tarefas, você mandava mensagem para o pai e pra mãe e eles também não respondiam. Acho que a gente até pode se atrever a falar dessa questão de evasão escolar dentro do remoto, deles simplesmente não realizarem as tarefas e com isso você não consegue ter esse termômetro, para ver se eles conseguiram aprender, se eles têm alguma dúvida. Acho que era muito mais difícil chegar até eles; essa questão de reconhecer o que eles sabiam, o que eles estavam com dificuldade... acho que foi muito mais difícil de ter essa dimensão. A gente tinha esse termômetro, essa prova, com as avaliações, que às vezes ou a nota vinha muita alta e a criança nem tinha essa participação ativa em relação às aulas, ou a nota vinha muito baixa; então não tinha como a gente ter acesso às informações, a gente ficava nos achismos e isso abre margens para uma série de incertezas.

J: Você acha que no geral, tanto na sua experiência e de seus colegas, o professor conseguiu atingir o aluno de alguma forma durante o ensino remoto? Seja em afetos mais pessoais ou em questões acadêmicas, de ensino.

K: Acho que pelo fato de ter essa relação professor- aluno, entre pessoas mesmo, a questão do afeto sempre vai existir, mesmo que seja de uma maneira diferente, em relação a ser por através de telas como essa questão do remoto. Sinto que houve sim uma defasagem em relação aos conteúdos, e acho que o que acabou ficando mais evidência foi essa questão do social, que pelo menos isso eles estão tendo, pelo menos esse espaço, esses 45 minutinhos de aula, eles estão conseguindo conversar com a “prof”, eles estão conseguindo jogar algum jogo em conjunto... Acho que as prioridades acabaram sendo um pouco mudadas, coisa que é diferente quando voltamos pro presencial... Já vem com essa cobrança de “e aí, você não tá conseguindo escrever direitinho?”, “como tá a caligrafia?”, “como tá o conteúdo? Você não lembra da tabuada?”.

Acho que teve essa inversão de prioridades, mas acho sim que teve algum efeito na vida deles, nem que tenha sido nessa parte social e até mesmo afetiva.

J: Como que você viu a possibilidade de o aluno ser visto, ouvido e falar?

K: Era muito através da aula em si, aula virtual, mas o que ficou mais perceptível para mim foi essa questão dos trabalhos, então às vezes eles tinham que gravar vídeos de casa, fazer alguma paródia, fazer alguma coisa mais subjetiva. Aí eu sentia que eu estava conseguindo ver eles. às vezes quando era só um trabalho meramente avaliativo de determinado livro, por exemplo, eu não conseguia vê-los, eu via muito mais essa questão conteudista. quando tinham atividades que se propunham mesmo a reflexão, a eles se colocarem, aí sim a gente conseguia identificar e visualizar o aluno, caso contrário ficava só nessa parte de formulários, trabalhos... Que ficavam só para ter a nota final

J: Então os recursos que foram utilizados para garantir que o aluno fosse visto e escutado foram esses vídeos...?

K: Isso, as produções mesmo. Nem que fosse um desenho, algo nesse sentido mais artístico.

J: E você acha que eles se sentiram vistos e ouvidos?

K: Eu acho que uma parte sim, mas eu consigo ter essa compreensão de que nem todos foram contemplados. Algumas crianças realmente, enquanto estavam no online, elas ficaram no meio do caminho... E até a gente conseguir alcançar e trabalhar com elas... alguns casos deram certo e outros continuam nesse esquecimento.

J: Você acha que ainda, tanto no período online quanto no presencial, tem uma demanda do aluno ter essa presença do professor e esse olhar afetivo?

K: Sim, acho que até depois desse ensino remoto que teve, eles voltaram um pouco mais carentes, seja de atenção, seja de afeto, porque querendo ou não, as trocas de ano já é um momento difícil, e aí um momento de pediu deles essa questão de alteração da rotina, aí eles se acostumaram com a rotina e veio essa questão de quebra de novo, pra falar “agora você vai pra escola”, isso só fomentou essas dificuldades de adequação. Eles acabam apresentando mais essas queixas, mais de ausências afetivas. de “aí prof, vê minha lição”, “senta aqui comigo pra fazer”, eles não têm essa questão de autonomia. A gente entende que é criança, mas tem certas coisas que eles já poderiam e já é esperado que façam sozinhos, mas eles acabam mais dependendo do que eu tenho que falar pra eles.

J: E antes do online não tinha tanta essa carência? Você percebeu mais depois da volta do remoto?

K: É, eu percebi um pouco mais depois.

J: E você acha que você e seus colegas conseguiram alcançar os seus alunos?

K: Eu acho que a classe dos professores nunca acaba se encontrando satisfeita. Se tem algum aluno que acaba não atingindo aquilo que era esperado da idade, até essa questão dos pais, ainda mais sendo um colégio de rede privada, a gente sempre fica nessas carências, de deveria ter feito mais..., mas realmente acho que fiz o que estava no meu alcance. Eu saía das aulas online às vezes esgotada, pensando que não consegui alcançar aquela criança... eu identifiquei as dificuldades que ela apresentava, mas eu não conseguia, tinha essa barreira de não conseguir me teletransportar e de realmente chamar a criança para a tarefa... Isso foi o mais frustrante. No híbrido, era pior ainda.

J: Como era o híbrido?

K: No começo estava só o remoto, depois foi flexibilizando as leis... Era muito complicado porque tinha criança que estava no online e criança que estava no presencial, então a atenção da professora era cindida. Tinha essa questão do online já ter terminado a tarefa e o presencial ainda não, e vice-versa. O professor tinha que se desdobrar para dar conta dessas “duas classes” e normalmente já é difícil manter a tranquilidade de uma... *Risos*. Fazer os dois trabalhos era uma sobrecarga muito grande, pessoal falando que não aguentava mais e causou uma rotatividade grande de professores no colégio em que trabalho.

J: Você acha que tinha uma demanda das duas partes (dos alunos no presencial e no online)? Ou tinha uma demanda da professora por perto mais em um do que em outro?

K: Eu acho que a questão do presencial era um pouco suprimida por essa questão de a professora estar ali, presente. Além disso, tinha a auxiliar e os amigos. Querendo ou não, o fato deles brincarem entre si acaba sendo já uma aprendizagem. Mas eu sentia que o online não tinha isso, então às vezes eles *desmutavam* o microfone, colocavam projeções na sala para realmente chamar atenção da professora. Aí a professora dizia “gente, estamos em aula, não é para vocês abrirem o microfone...”, ela dizia as regras e mesmo assim as crianças insistiam em abrir o microfone, insistiam em projetar tal coisa... Era esse momento de súplica deles, de “olha pra mim, eu tô aqui”, “como é que você não me viu até agora”... No presencial eles levantavam a mão, chamavam a professora, já chegavam abraçando e contando várias coisas, conversavam... E no online é mais difícil. Até tinha recursos de privar o aluno de abrir o microfone e impedir essas projeções, quando no presencial seria a professora dizendo “agora vamos escutar, agora é hora de prestar atenção” e isso era uma forma do aluno, que estava tentando chamar atenção, ter a atenção voltada a ele de certo modo. No online era mais problemático, se estava difícil com um aluno, o diálogo às vezes nem acontecia.

J: Essa escuta é fundamental para entender as demandas dos alunos. Como essa escuta é ou foi feita durante o online?

K: No presencial a gente até conseguia pelas feições e como a criança chegava na sala de aula, a gente conseguia ter uma visualização... até por esses intervalos e diálogos. No presencial a gente conseguia ter esses momentos. Agora no online, era só no começo da aula ou no final da aula, eles não tinham esse tempo de contar, por exemplo, “olha prof, queria contar o que eu fiz no meu final de semana” ... Era um pouco mais difícil no online de se ter essa escuta, ainda mais porque você tem um limite de tempo e ainda mais numa escola bem conteudista... Essas variáveis acabam dificultando um pouco mais essa questão da escuta, que é fundamental para gente realmente ver aquilo que a criança está tendo dificuldade, o que ela já sabe, pra que a gente possa pensar num planejamento para as próximas aulas.

J: Como no ensino remoto a sua palavra e dos professores era sustentada?

K: Realmente teve essa dificuldade de adesão mesmo, não só a realização das provas, mas também das atividades. Quando era prova, as crianças tinham que se engajar, porque senão o boletim ficava com uma nota baixa. Quando era atividade, tinha criança que simplesmente não fazia, então a gente frisava essa questão do boletim. Acaba sendo um controle mais pelo boletim do que pela conversa de “você tem que fazer a atividade para o aprendizado de vocês”. Como era difícil de alcançar eles e eles tinham essa dimensão de fazer o trabalho “por mero aprendizado”, acho que isso não tem essa carga que deveria ter, então o controle ia mais pelas notas. Era difícil ter esse engajamento 100%. Teve criança que só conseguiu retomar o ritmo quando voltou pro presencial, no remoto teve criança que simplesmente não conseguia. E não tinha um perfil específico, porque eu tinha alunos que eram muito bons, mas que no remoto diziam “não queria participar, fiquei no TikTok” ou “não conseguia porque na minha casa tinha muito barulho, todo mundo ficava lá...”. Então era mais difícil mesmo de conseguir trazer eles para as tarefas.

J: Você reparou em alguns alunos específicos que tinham comportamentos diferentes antes do ensino remoto, durante e depois no presencial novamente?

K: Sim. A gente até assustava com alguns alunos que no remoto não diziam nada e no presencial era uma criança extremamente falante, que gostava de participar. Umas até ficavam mais paradas no online e na sala de aula gesticulavam, mexendo com os coleguinhas. Isso foi nítido também, as crianças que ficaram mais tempo online, quando chegaram no presencial não conseguiam sentar na cadeira, ficavam levantando, mexer os bracinhos e perninhas... até o corpo foi desacostumado e depois teve que readaptar.

J: Mais alguma coisa que gostaria de acrescentar?

K: Acho que pra mim o mais complicado foi o ensino híbrido, porque o remoto querendo ou não a sala estava num ambiente só, não teve essa divisão de atenção... conciliar isso foi bem estressante, um cansaço que até hoje a gente carrega.

J: Imagino que deve ter sido bem estressante. Fico pensando na parte psi, de não conseguir quebrar mais do que a barreira física...

K: Era muito difícil não poder pegar na mãozinha do aluno e não o alcançar como gostaríamos.

J: Por fim, na sua opinião de psicóloga, você acha que esse período do ensino remoto e volta presencial teve um impacto na constituição da criança e sua subjetividade?

K: É inegável que vai ter algum sentido e significado para essas crianças. Essa questão de ficar no online influenciou muito em como o aluno compreende o mundo. Esse acesso precoce de internet, de coisas que eles teriam acesso na pré-adolescência, acabou tendo essa aceleração do processo e é perceptível até pelo jeito que as meninas começaram a se vestir na volta presencial. Não sei se é algo geracional, mas que teve esse afeto no desenvolvimento deles, acho que é inegável. Principalmente essa questão social.

J: E essa carência das professoras?

K: Sim, também. Essa questão deles realmente não terem conseguido elaborar essa parte da autonomia, de necessitarem de alguém que peça para que eles façam as coisas deles... Coisas simples de “vamos pegar o caderno”, “vamos fazer juntos” ... Essa questão do online acabou comprometendo essa parte do viver em sociedade, ficou bem numa “bolha” e individualizante, esqueceu um pouco do coletivo, tendo demandas imediatistas da professora ali perto o tempo todo.

ENTREVISTADA 2

K.R., Formada em Letras e Pedagogia;

Leciona para o Fundamental I (1º ano no presencial e 2º durante o ensino remoto).

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 2:

J: As primeiras questões são mais amplas. Sinta-se livre para abordar o que quiser ao decorrer da conversa. Como você vê a interação do professor- aluno na aprendizagem?

K: O socioemocional e o pedagógico não estão dissociados. A gente faz essa separação artificial até nos atendimentos com os pais para pontuar aspectos, mas não é descolado. Então se eu não construo um vínculo com o meu aluno, dificilmente ele vai evoluir, porque ele precisa desse

vínculo para sentir segurança, e aí ele deslança. Então a interação do professor com o aluno ela se pauta na confiança e no vínculo emocional.

J: E como isso foi visto durante o ensino remoto?

K: Então, o ensino remoto foi um experimento antropológico, porque a gente entrou na casa dos pais, então eu consegui presenciar cenas do cotidiano que são muito prosaicas, mas eu também presenciei brigas, falta de paciência por parte dos adultos com as crianças... E imagina, nos intervalos das aulas eu conversava com as outras professoras e a gente via o número de mortos: 800, 1.000, 1.500, 2.000... então era um desespero! E as crianças, foi horrível para elas porque tem uma crença de que a criança vive em um mundo paralelo..., mas, isso eu vou falar da minha percepção pessoal, não estou me baseando em nenhum teórico... para a gente começar a falar, a gente observa os adultos por mais de dois anos, então a criança ela precisa ter essa capacidade de observar bem aguçada para ela sobreviver e desenvolver. Ela consegue perceber o que tá acontecendo, então ela percebe que tem alguma coisa errada: ela não sai mais de casa, se sair tem que usar máscara, tem gente morrendo, parentes morrendo... então teve um custo para elas que ainda foi um pouco além, porque embora elas não saibam objetivar tudo, fica tudo no campo do sentir. Então elas sentiam falta do espaço da escola, do contato físico... Eles são muito do pegar, do abraçar... E eles se cansavam muito rápido por conta da tela, então ficavam estressados, se eles não entendiam o que era para fazer eles começavam a gritar, chorar... E quando a gente começou a retomar de forma intercalada, uma semana em casa e uma semana na escola, as segundas-feiras eram perdidas, brincávamos, porque eles andavam se esbarrando pelo corredor, e a gente falava que era isso: eles passaram uma semana em casa e precisam reconhecer o espaço da escola... Então noção corporal foi afetada, interação com os colegas foi afetada... Surgiam questões que a gente esperava para faixas etárias anteriores, porque eles perderam essa convivência, então o socioemocional, essa criança estudante na escola, ficou afetado. E também porque as pessoas não veem que a gente é múltiplo. Eu sou uma pessoa agora falando com você, mas eu também sou irmã, filha, namorada... ocupamos vários lugares sociais, e a criança, quando ela não está inserida nesse local escola, ela não tem como desenvolver a postura de estudante, que chamamos. E tudo isso foi afetado.

J: E o que você diria sobre essa interação do professor- aluno no ensino remoto? Como se deu e quais recursos foram utilizados?

K: A gente lançou mão de vários artifícios para fazer dar certo. Eu passava para eles uma roda dos nomes, tipo uma roda da fortuna para escolher o “helper” (ajudante), fazia uma roda virtual para ler uma história e conversar... E às vezes, quando ficava muito difícil, eu tinha que parar e eu falava “gente, vocês não tão bem hoje, não está sendo um dia legal. Eu entendo que tá

difícil...” e aí a gente começava a conversar. Eu abria esse espaço na minha aula, às vezes eu também liberava 10, 15 minutos mais cedo quando dava, mas na rede privada a gente teve uma pressão muito forte, então a carga horária foi exatamente a mesma do presencial, de semi-integral. Era uma loucura e as crianças não aguentavam, porque são pequenas e é uma exposição muito contínua à tela, mas eu tentava fazer de uma forma que a gente não perdesse a nossa humanidade. Então quando eles conseguiam brigar pelo computador, eu achava interessante esse momento de discussão... é bom extravasar. Então era isso, a gente tentou fazer da melhor forma possível para que eles conseguissem ir além desse ambiente virtual..., mas era difícil, tinha momentos que a família passava atrás, ou a criança virava a câmera pro teto e eu não conseguia ver o rostinho, e aí já fica mais difícil de acessar. Em contrapartida eu tive alunos que se deram muito bem com o remoto, que eram tímidos e começaram a socializar mais e que se sentiam mais confortáveis, então é muito curioso ver como mesmo em situações adversas, algumas pessoas se dão melhor nessas situações.

J: Isso que você mencionou de as crianças terem essa necessidade de tocar e abraçar, você sentiu que no remoto essa carência se intensificou ou manteve a mesma do presencial?

K: Muito! Intensificou demais essa questão tátil da criança. Às vezes a gente chamava as mães para abraçar e essa faixa etária prolonga a figura materna, então sexta-feira por exemplo um aluno me chamou de “mamãe” ... Então eles projetam mesmo. E como a maior parte do grupo de professores do Fundamental I é composto por mulheres, eles prolongam muito a figura da mãe com a professora. Isso influenciou bastante. Mas, eu tive um contexto: a gente começou no presencial, tivemos em torno de 3 meses antes da pandemia em março de 2020, e eu fiquei com essa turma por 2 anos. Então, quando a gente foi para o híbrido, a gente já tinha um vínculo mais consolidado. Mas antes foi mais difícil sim, eles sentiram bastante falta, foram acumulando tensões. Na escola eles ficaram mais violentos nas brincadeiras, se batiam às vezes por conta desse acúmulo de tensões.

J: E durante o ensino remoto, como se viu a possibilidade de o aluno ser visto, ouvido e dele falar também?

K: A gente teve um contexto em que da mesma forma que entramos no ambiente doméstico, as famílias entraram na escola. Então a sensação que a gente tinha era que todo mundo ali teve um contato com a formação da pedagogia, porque eles começavam a palpitar e tinham receios, porque por exemplo, a sala é muito homogênea, tem alunos que estão mais avançados em determinados assuntos e outros que não estão tanto, e as famílias se sentiam constrangidas se o filho não sabia responder, se tinha uma morosidade maior para desempenhar tarefas. Então, o que a gente percebeu era que essa projeção da família na criança foi maior e por conta disso, a

exposição da criança foi questionada: por exemplo, tinham pais que reclamavam porque a criança foi chamada tantas vezes e pais que reclamavam porque a criança não foi chamada, sendo que a gente chamava todo mundo e tínhamos um controle disso. E aí foi o que disse, algumas crianças se desenvolveram mais porque eram muito tímidas no presencial e o virtual beneficiou esse tipo de personalidade, e as que já eram desinibidas no presencial continuaram desinibidas no virtual, então em termos de participação, o que influenciou mais foi a postura da família em relação a essas crianças, mais porque os pais não queriam passar vergonha e ficavam ansiosos e nervosos pela criança.

J: E você sentiu que tinham formas de a criança expressar carência da professora pelo ensino remoto?

K: Tinha... Eles falavam assim, no final da aula já muito cansados: “ah..., mas já tá acabando? ah..., mas eu queria ficar mais um pouco... então vamos brincar!”, e eu dizia “eu não posso brincar agora”, porque eu tinha mil reuniões. Na pandemia trabalhávamos quase o dia inteiro. Eram muitas coisas e eles verbalizavam, eram bem carinhosos, mas às vezes eles ficavam assim “professora, essa pandemia não vai acabar nunca e eu nunca mais vou te ver presencialmente”, aí eu falava “não gente, uma hora vai acabar sim”, mas eles começavam a lembrar dos momentos em que eles iam para a escola, traziam bastante essa falta nos discursos.

J: E você acha que os alunos se sentiram vistos e ouvidos durante as aulas no remoto?

K: Eu acho que depende muito de como o professor lidou com isso. Falando pela minha turma, eu sinto que alguns alunos sim e outros não. Alguns alunos tinham uma necessidade de atenção muito intensa e nunca era o suficiente o que a gente dava. Eu tinha uma aluna, por exemplo, que queria ficar em destaque a aula toda, e começava a ofuscar os outros alunos e os pais começavam a falar dessa aluna... então alguns alunos buscavam suprir outras questões, acredito que de forma inconsciente, então acredito que nem todo mundo se sentiu validado e escutado porque o que eles queriam ia além dessa validação em contexto pedagógico. Mas a gente procurou dar espaço para que todos se sentissem dessa maneira, dentro do possível porque eu errei muito nesses ajustes... No final de um dia eu pensava “pega meu diploma, não sei dar aula pelo computador” (risos), e depois eu ia arrumando e ajeitando... Então a gente se cobrou muito também enquanto profissional, e eu também estava vivendo a pandemia - e eu falava isso para as crianças, que também estava com medo. Sempre tentei me humanizar muito para que eles vissem que não era algo isolado deles.

J: E esses comportamentos que você traz de os alunos quererem serem destaque da aula, ou outros mais tímidos, foi algo que foi específico do remoto ou são crianças que já tem esse comportamento desde antes ou também que continuaram depois?

K: Não, acredito que não foi uma especificidade do remoto, é que no remoto algumas coisas saltam mais aos olhos, ficam mais intensas até pelo contexto. Mas as crianças já tinham essa predisposição e cada um lidou de uma determinada maneira. Assim como tudo, a minha visão da pandemia é que ela veio para tirar a poeira debaixo do tapete, a gente não teve como não ver porque estamos confinados e as coisas aparecem. Então foi muito curioso perceber algumas coisas de alunos que eu jamais teria percebido no presencial, então eu consegui fazer uma leitura de contexto maior, eu vi algumas fragilidades daquela criança que antes, como ela não foi estimulada a mostrar, ela não mostrava... então teve esse aspecto que foi interessante. Mas não acho que a criança tenha sofrido uma metamorfose assim (risos), já era uma característica dela e por conta dos estímulos estressantes ficou mais visível.

J: E você acha que os alunos se sentiram satisfeitos com as aulas e com a questão de ser visto e ouvido no remoto?

K: Quando eles se acostumaram com o modelo sim, mas demoraram para engrenar... foi um período de testes e na escola em que trabalho, foi feito um esquema bem interessante de grupos. Então a gente tinha um momento do dia com a sala toda e depois era o primeiro pequeno grupo e o segundo pequeno grupo. Essa parte dos pequenos grupos era fundamental, porque aí eles se sentiam mais ouvidos, era um número menor então eles participavam mais... E quando eu consegui tornar a aula mais interativa também, aí funcionou melhor e eu percebi que eles ficaram mais satisfeitos..., mas algumas crianças choravam porque não queriam escrever, eles ficavam muito cansados... Quando um trazia alguma coisa para mostrar, os outros também queriam fazer também..., mas eu sinto que essa satisfação e esse contentamento com o modelo remoto conversaram muito com um conforto psíquico, então a partir do momento que eles se sentiram mais confortáveis psicologicamente com essa realidade, a satisfação vinha.

J: E eles manifestavam alguma dessas satisfações ou insatisfações também?

K: Sim, eles falavam “tô muito cansado, essa aula não vai acabar nunca...”, aí falavam que queriam brincar, abriam vídeos do YouTube... Ou “ai, essa atividade foi muito legal, faz de novo?”. Tinha crianças que começavam a desenhar e a mãe chegava e ficava brava... foram situações que a gente foi se acostumando, mas eles verbalizavam... Quando a aula era legal eles queriam continuar dizendo “ficava mais”, “eu quero fazer”, “não consegui terminar, quero terminar”, “eu gostei” ... Eles gostavam muito da parte oral das histórias que trabalhamos, mas aí pra copiar era um desespero... aí tem criança que gosta de copiar... então a grande dificuldade foi atingir todo mundo porque eles respondiam de maneiras muito diversas aos estímulos no remoto.

J: E você, com todos os desdobramentos da profissão, sente que alcançou seus alunos? Se sente satisfeita?

K: Sinto que eu alcancei, consegui criar vínculos mesmo no remoto. Eu parto dessa premissa de que a gente tem que criar um vínculo, senão não dá certo. Agora, pensando, eu faria algumas coisas diferentes, mas é porque eu já sei o que fazer. Mas sem falsa modéstia, eu fico em paz porque eu fiz o que deu, de verdade. Era um esforço em conjunto, trocando dicas no grupo de professores do que funcionou, o que não funcionou... então acho que sim, eu tô em paz com essa etapa da minha vida.

J: E para essa formação de vínculo, como foi realizada a escuta da criança no remoto e como é no presencial também?

K: No presencial é mais fácil porque a escuta não é só verbal. Então a criança às vezes está amuada e eu consigo perceber, tem uma leitura corporal e é diferente. O remoto limitou muito a gente, mas dávamos esse espaço que nem sempre era possível. Então, por exemplo, às vezes eu precisava mutar o microfone de todo mundo para conseguir falar e aí eles ficavam muito bravos, falavam “eu não quero que você desligue meu microfone!”, mas eu procurei deixá-los falarem. Eu lembro que teve uma aula que surgiu um assunto espinhoso do contexto da pandemia, que era quando alguém positivava (para covid) na casa do aluno e aí alguém falava “todo mundo vai morrer na sua casa”, aí eu comecei a selecionar alguns livros infantis que falavam de morte. Acredito que a gente não lida muito bem com a morte no ocidente, acho bem ruim como a gente aborda esse assunto, mas eu fui começando a mostrar desenhos e dava espaço para isso. Eu trabalhei um livro muito bom chamado “The Terrible Horrible No Good Very Bad Day”, sobre um menino que estava vivendo um dia péssimo, várias coisas ruins iam acontecendo e ele falava “eu quero ir para a Austrália” porque ir para a Austrália ia resolver, e aí no final do livro, a moral, era que alguns dias são ruins mesmo e inclusive na Austrália... Temos dias ruins. E foi super legal porque uma mãe depois procurou a gente para falar que ela estava vivendo esse dia com o filho dela. A literatura ajudou muito a gente, como sempre, a arte ajudando muito. Eu procurava trazer esses elementos e eu não optei por fingir que a pandemia não estava acontecendo, procurei validar o que a gente vivia e que eles pudessem verbalizar da maneira que eles conseguiam. Eu lembro que ano passado, já no híbrido, eles fizeram um protesto na sala porque eles queriam ser vacinados e ainda não tinha vacina para criança, só para professor, e eles queriam saber por que não tinha vacina para criança e foi super divertido ver esse engajamento.

J: E nessa comparação do presencial e online, você acha que tinha uma demanda dos alunos para a presença da professora nesses dois contextos ou acha que tinha mais em um do que em outro?

K: A demanda do professor no remoto foi uma coisa surreal. Divertir e entreter a criança... logo ficou muito claro que isso não era possível, somos seres humanos e também estávamos vivenciando esse momento muito difícil... então a gente foi imprimindo ali a individualidade de cada um. Eu sou mais animada, gosto de brincar, falo alto e gesticulo muito, então a gente se deu bem ali. Mas mesmo assim, eu tinha alunos que não suportavam o remoto e não era uma questão minha. Acho que o professor teve que fazer um trabalho interior, porque tinha dias que vinha uma sensação de fracasso mesmo, dias pesados... E quando você está no presencial, a criança pode pegar um livro depois de concluir a atividade e no remoto não. Então assim, houve uma demanda do corpo docente muito intensa e as crianças foram cobradas pelas famílias... aos trancos e barrancos a gente conseguiu encontrar um meio termo, mas foi insano. Tinha uma cobrança de todos os lados. Inclusive das famílias, que ficaram muito fragilizadas e às vezes nos solicitavam como terapeutas (risos), terapeutas não qualificados, mas foi um fator humano importante porque os pais precisavam dessa escuta também... Era um acalmando o outro.

J: Eram demandas de todos os lados: dos pais, dos alunos, da instituição... Quando você fala no começo que a relação pedagógica se dá por um vínculo, como você vê essa linguagem corporal do olhar afetivo e como foi no ensino remoto ter esse olhar para a tela que é a criança...?

K: A gente ficou limitado, mas ao longo do tempo você consegue traçar hipóteses do porquê a criança se comporta de determinada maneira por conta de determinados estímulos. A gente desenvolveu esse *feeling*. Eu falo “a gente” porque foi um trabalho de equipe mesmo, até o suporte mesmo. Mostrou como a gente se adapta, então no final eu conseguia perceber quando eles não estavam bem, quando um estava mais cansado, pela tela mesmo: postura, jeito que se senta, quando a criança que sempre ficava com a câmera aberta e no dia está fechada, já sei que ela não está bem... morosidade ao desempenhar as atividades... A gente foi percebendo. E no presencial, é no contato físico. Eu acredito que é uma troca energética mesmo. Chega um nível de simbiose, porque é simbiótica a relação, que eu consigo identificar choros. Essa necessidade de mapear e observar o tempo todo acaba ficando muito aguçada.

J: Por fim, na sua experiência, você acha que esse período do ensino remoto e a volta presencial teve um impacto na constituição da criança e sua subjetividade?

K: Total. É um impacto que não tem como ser negado. A gente faz cálculos que vai demorar uns 3, 2 anos para recuperar nível de desempenho pedagógico, mas eu dou muito mais. Acredito

que mudanças muito interiores aconteceram. Imagina, as crianças voltaram e agora a OMS já avisou que iremos passar por um surto de doenças psíquicas e ele já começou. Esse surto já começou por conta desse estresse que a gente ficou num nível de alerta máximo durante um tempo muito prolongado e agora a gente tá vendo as consequências. Então, assim, vários alunos têm episódios de fúria, por exemplo, que você nem imaginava que nessa faixa etária poderia ter. Então, eu percebo que o pedagógico, se a gente for focar na ABNCC (Base Nacional Comum Curricular), expectativas, e não olhar para essa criança e entender que assim como a gente ela saiu desse período pandêmico com sequelas - porque todos nós saímos - não vai pra frente. Então eu percebo que os meus alunos desse ano têm várias defasagens pedagógicas, mas estão ao que a gente esperava para esse trimestre, isso ok. Agora, o nível de organização está mais baixo. A escrita organiza pensamento, então as crianças apresentam uma maior dificuldade na hora de escrever, porque o nível de organização baixo torna isso mais difícil. E assim, sequelas mil... Das mais variadas que se pode imaginar. E eu sou da opinião de que a gente precisa ter psicólogos nas escolas; já tinha que ter antes, agora é imprescindível, porque alguns conflitos são muito profundos. Eu e minha parceira atendemos as famílias, uma vez por semestre, e ela fala que eu vou muito fundo... E eu vou mesmo. Porque eu tenho uma percepção mais aguçada, eu fico “olha só, essa criança está fazendo tal coisa... Tá mostrando uma insegurança...” e essa faixa etária tem a constituição do indivíduo, porque a criança durante um tempo ela fala na terceira pessoa, aí depois ela percebe que não, que ela é “eu” e imagina como ficou fragmentado isso na pandemia... Por que como que essa individualidade pode ser expressa naquele contexto? Agora a gente tá tendo que lidar com um outro cenário. É uma outra escola.

ENTREVISTADA 3

C., Formada em Pedagogia; Especialista em Educação Infantil e Escola Inovadora;

Leciona para o Fundamental I (2º ao 5º ano no presencial e 1º ano durante o ensino remoto).

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 3:

J: As primeiras questões são mais amplas, para introduzir o tema. Sinta-se livre para abordar o que quiser ao decorrer da conversa. Como você vê a interação do professor- aluno na aprendizagem?

C: Eu sou auxiliar de classe e no primeiro ano de pandemia eu fiquei como auxiliar do primeiro ano e no segundo ano eu ainda continuei com alguns desses alunos que foram para o segundo

ano, no segundo ano da pandemia. Então eu dava aula de recuperação, de reforço, para essas crianças. E aí, assim, eu percebi que logo nesse primeiro ano que fechou que as crianças perderam muito no período de alfabetização. Foi meu primeiro ano com alfabetização, não tinha tido contato ainda na prática com isso, eu achei que teria muita dificuldade até porque não era uma coisa que me identificava e descobri um novo mundo. E era justamente essa relação aluno-professor, do vínculo afetivo que a gente precisa ter para criança se identificar com o professor e conseguir desenvolver. Então foi uma das coisas que eu apresentei em um trabalho de boas práticas pedagógicas na escola. O professor, quando ele não consegue criar esse vínculo com a criança, ela não consegue se abrir para o aprendizado, então fica defasado. Às vezes a gente acha que tem um problema, uma questão cognitiva, que tem uma dificuldade..., mas não é só isso. A questão do vínculo faz toda a diferença, porque a criança pode estar na idade ideal e pode estar com o cognitivo em ótimas condições, mas se ela não tem um vínculo, muitas vezes ela não cria interesse porque a gente sabe que tem crianças que tem preferências ou não por uma ou outra área de aprendizagem, mas o vínculo criado da criança com o professor, ou quando o professor traz alguma coisa pessoal, faz com que ela se desenvolva e desenvolva o interesse. É muito perceptível especialmente nessas séries iniciais, de primeiro, segundo e até terceiro ano, quando você não consegue desvincular ali o processo de alfabetização de algo interativo e pessoal. Eu vejo que esse vínculo com o professor facilita essa aprendizagem.

J: E como você acha que isso foi visto durante o ensino remoto?

C: Falando da realidade que eu vivi, a escola que trabalho teve muito esse cuidado, tanto que eu como professora de recuperação, eu não “existi” em dias normais, porque tem uma professora de recuperação mas na época da pandemia só ela não daria conta dos alunos, então eles colocaram mais algumas professoras para acompanhar e tentaram pegar a auxiliar que já tem o convívio com aquela turma ou aluno, em prol de diminuir a demanda da professora que é de reforço porque aumentou muito a necessidade de se ter reforço. Então, dadas as circunstâncias, a gente conseguiu tentar dar o máximo de atenção possível para aquela criança tentar se adaptar ao máximo a essa necessidade. Eu percebi que o meio que eu vivo teve muita essa preocupação empática com essas crianças, principalmente de alfabetização, primeiro e segundo ano, para conseguir diminuir os danos. Agora com a volta, a gente vê muito os danos do ensino remoto não só na questão de conteúdo, mas de desenvolvimento da criança na questão pedagógica, na questão cognitiva e na questão motora, que é muito visível. São crianças muito diferentes. Eu vejo dificuldades que as turmas estão tendo, como eu sou auxiliar eu transito em todas as séries do fundamental, então eu vejo dificuldades que a professora do quarto ano deste ano ela pontua de coisas que era a professora dessa mesma turma do ano passado... então são

dois anos ali que eles vão sempre ter alguma defasagem e alguma coisinha que as professoras vão estar com dificuldade... porque é novo, o pós- pandemia é novo para todos também.

J: E como os alunos se apresentaram? Quais foram as dificuldades de um aluno “antes da pandemia” e “depois da pandemia”?

C: Tem muitos perfis. Eu tive alunos que sofreram muito psicologicamente porque tinham saudade dos amigos, tinham saudade de contato, não se adaptou com a questão do equipamento... Eu tive alunos que conseguiram se adaptar com o equipamento, mas também sentiam falta do contato com as outras pessoas, porque não tinham nenhuma outra criança próxima... Eu tive alunos que conseguiram se desenvolver no pedagógico, mas você vê que no cognitivo eles ficaram introspectivos, não manifestam o que sentem... A escola está fazendo um trabalho muito forte de desenvolvimento ético e questão de ensinar as crianças a expressarem o que elas sentem, de falar sobre como elas sentem, de identificarem porque muitas não identificam... acho que esse foi um dos piores danos... Eu vejo crianças que não sabem, primeiro, identificar e não sabem controlar e aí manifestam na explosão. E muitas vezes se manifestam na explosão com o colega, aí depois vem o arrependimento, não sabe como se redimir e vira uma bola de neve de emoções. É sobre inteligência emocional. Eu percebo que ficou muito... não posso dizer negligenciado porque ninguém sabe a realidade que cada família viveu, mas que é algo que não tomaram conta. Não sei se com consciência ou sem consciência, mas não tomaram conta. E dá pra perceber a diferença de pais que tiveram esse cuidado com a inteligência emocional em casa com pais que talvez não tenham nem recursos para conseguir. Eu acabo comparando, por exemplo, às vezes eu observo crianças de 9 anos com comportamentos que meu filho de 4 não tem. Não que meu filho não teve dificuldades na pandemia, ele teve mudanças de comportamentos também bem fortes que no começo assustou, mas a gente se sentou e conversou para entender o que acontecia na cabecinha dele para conseguir ajudar... E aos poucos fomos reformulando tudo na casa para ajudar ele a entender o que estava acontecendo, e foi quando a gente conseguiu fazer ficar estável tudo de novo. Então fico pensando como foi para essas crianças que naturalmente são mais agitadas e não conseguem identificar essas emoções, porque aqui em casa a gente sempre pontuou, nomeou e conversou.

J: Essa questão do diálogo é fundamental para a construção de vínculo, como você trouxe. E sobre esse aspecto do diálogo, como se deu a interação professor- aluno durante a pandemia considerando a possibilidade de o aluno ser visto, ouvido e falar?

C: No primeiro ano da pandemia, quando fiquei com o primeiro ano, como tudo era novo para todo mundo, cada segmento fez um modelo de aula. Então no primeiro ano, as turmas deviam

ter ali 15 a 16 alunos, mas era muita gente ao mesmo tempo, então a escola dividiu em etapas: segunda, terça e quarta, uma turma de 5 alunos. Aí de quarta, quinta e sexta, uma turma de 5 alunos. E de quarta, quinta e sexta, outra turma de 5. Então fez uma grade horária e dividiu a turma em 3 grupos, que eram para todas as aulas. Na última sexta-feira do mês, encontrava toda a turma para ter um momento da turma toda se rever. Então eu entendo que com esses grupos menores, mesmo que a professora não conseguisse efetivamente dar tanta aula, ela conseguia ouvir mais os alunos. E nesses momentos de encontros de toda a turma, eles ficavam enlouquecidos de falar “ah! Eu tô vendo fulano, tô muito feliz!”, “que saudade” e tal... E esses pequenos grupos eles meio que se fecharam e se formaram para o presencial, porque as crianças que eu acompanhei no primeiro ano, hoje estão no terceiro e eu os vejo na escola e vejo direitinho as panelinhas do remoto; elas realmente se vincularam, criaram uma referência... Então eu vejo que teve essa interação dessas crianças no online e elas se vincularam dessa forma para o presencial.

J: E você acredita ser positivo?

C: Eles criaram essa referência... Eu me recordo por exemplo de um aluno que tinha muita dificuldade de se manifestar, mesmo em grupo pequeno, e às vezes ele tinha dificuldade em alguma coisa, não conseguia acompanhar a explicação, começava a ficar nervoso e chorar, mas não chamava a professora e aí vinha a mãe interromper... E logo que voltou, ele voltou ainda daquela forma muito triste... Era muito triste vê-lo daquela forma, nas aulas online a gente o via muito triste, era muito difícil. E quando voltou, ele voltou com esse mesmo estado de espírito... E hoje já não. Eu o vejo brincando no corredor com os amigos, e é outra criança!

J: E como se deu essa percepção da angústia de quando o aluno queria falar e não conseguia? Como essa escuta é feita no presencial e como foi no ensino remoto?

C: Eu percebo que no remoto eram os pais que manifestavam... Tem aluno que conseguia sim se manifestar e se desenvolver, os que se adaptaram..., mas na grande maioria, no que eu observo, das crianças que tinham ali uma dificuldade de falar sobre os sentimentos, o pai ou mãe mandava mensagem, tipo “meu filho fechou a câmera porque estava chorando” ou “meu filho não conseguiu acompanhar e ficou frustrado” ... Por um lado, foi bom as famílias verem como é importante eles participarem do desenvolvimento da educação dos filhos, mas por outro lado muito deles acabaram invadindo até demais esse lado, porque tem pais que ficam do lado da aula, intervindo quando o filho queria falar e a palavra não era dada... E não era dada porque era a vez dos colegas ou da própria professora, e os pais tinham dificuldade de entender isso. Mas agora, no presencial, desde o ano passado o fundamental II tem reuniões com um grupo de apoio e pesquisa do GEPEN, que é um grupo de pesquisa de educação em desenvolvimento

moral. Então nós temos treinamento desde o ano passado para estudo do desenvolvimento moral para a implementação de assembleias. Então no fim do ano passado foram implementadas assembleias na escola no fundamental I, porque no fundamental II já existia. E essas assembleias são semanais e é o momento de eles manifestarem, eles têm disponível onde colocar em hiato o que eles querem e fica a semana toda para eles escreverem o que quiserem para a pauta que será levantada na sala de aula. E agora, quem entra para esse estudo nesse ano, é a educação infantil. Eu acho que esse esquema de assembleias não vai ser implementado na educação infantil porque eles já têm Roda, que é uma roda de conversa que nada mais é do que uma assembleia. Mas essa Roda é interrompida depois que o aluno sai da educação infantil, mas acho que eles querem trazer o conceito de assembleia agora para o primeiro ano. Então eles já têm essa oportunidade de ouvir e ser ouvido. E esse ano, além da assembleia, foi implementado que uma das aulas de Língua Portuguesa tem que ser voltada para algum desenvolvimento de habilidade emocional. Então a gente faz alguma atividade voltada para esse tema. Então hoje, por exemplo, eu acompanhei de uma turma do quarto ano que é extremamente ansiosa e eles trabalharam o tema da Paciência, fazendo uma atividade conjunta de Língua Portuguesa e Artes e fizemos um fanzine e eles escreveram o que é paciência, para que serve e quando se deve ter paciência... Tem uma característica também de muitos alunos não conseguirem parar para pensar, porque eles não querem se encontrar mesmo, eles não sabem... Então você observa um aluno muito inteligente, que conversa sobre qualquer assunto, traz pontos de curiosidades muito interessantes, mas na hora que você fala para ele inventar algo, usar de uma imaginação e criatividade, ele trava, tem um bloqueio. Acredito que tem um bloqueio porque não consegue se ouvir. E é uma característica que tá crescendo muito nessas crianças pós- pandêmicas, porque elas não param para se ouvir. Os alunos não conseguem ver valor no tédio, por exemplo, ficam impacientes e não usam da imaginação de "inventar algo para fazer".

J: E falando especificamente do ensino remoto, você acha que os alunos se sentiram vistos e ouvidos? E como manifestaram satisfações e insatisfações?

C: Eu percebo que eles se sentiram ouvidos quando realmente todos conseguiam cumprir com o combinado de levantar a mão e quando um fala, todos escutam... Tinha que ter uma organização para a fala, pois todos se atropelavam... E no online não dava. E ia muito de características da professora, de característica dos alunos; tinham professoras que davam mais essa oportunidade de fala e outras menos... E já no primeiro ano eu percebo que, como eram grupos pequenos, eram as situações específicas daquele aluno que tá mesmo com dificuldade de se adaptar, porque com os grupos menores era mais fácil dar essa oportunidade de fala, mas

também tinha que ter esses momentos de “olha, vamos falar de coisas pertinentes da sala” ... Eles tinham muito menos fala de momentos de conversa. Tanto que, o que acontecia, era que eles usavam o link da aula e entravam antes para conversar, ou marcavam de criar uma sala para conversa em períodos fora da aula... Eu lembro que eles tinham muita essa necessidade de expor o que eles estavam vivendo com outra pessoa e não necessariamente ser o professor, eles gostavam muito de contar e conversar. E quando a gente voltou (para o presencial), era uma carência muito grande... Era uma carência física porque tinha que se controlar muito para não abraçar, não ficar agarrado com os amigos... E dava pra ver que tinha uns que tinham maior necessidade, e que também tem a criança que gosta dessa atenção... Mas a necessidade de ser ouvido ela sim permaneceu durante todo o período e eu acho que, principalmente, não só porque não estavam indo pra escola, mas porque em casa estava todo mundo ocupado e ninguém ouvia essa criança... A professora que eu era auxiliar sempre reservava um espaço pra esse momento, mas também era limitado porque senão a aula não fluía. Mas essa necessidade de ser ouvido já é do ser humano, mas ela ficou muito explícita.

J: E você acha que tinha uma demanda da figura da professora por perto mais no presencial do que no remoto, ou ao contrário? Ou os dois igual?

C: Sim, no remoto... Isso ainda dá pra perceber os reflexos de como eles ficam inseguros com as coisas que eles fazem. Em sala de aula a gente observa muito a falta de autonomia, porque ficaram em casa e não precisaram fazer as coisas... E, quando fazem, não confiam no que fazem. É a todo momento: eles vão fazer uma atividade e não confiam se está certo... até para os mais inteligentes e desenvoltos tem essa insegurança que não era tão comum... A professora faz um comentário de como deve ser a letra e já vem “ai, prof, a minha tá bonita?”, “ai pô, e a minha?”, “a minha tá muito grande?”, “a minha tá muito pequena?” ... E tem que mostrar. Tem essa necessidade, dessa atenção... Eles perderam muito essa capacidade de autoavaliação. Não sei se está relacionado com isso de poder se olhar, mas eles não conseguem avaliar e discernir se isso está dentro do que a professora pediu. A gente sabe que com crianças a gente repete várias vezes os comandos, mas eu vejo que aumentou muito... Eles não conseguem prestar atenção e parar para pensar sobre o comando que está sendo dado.

J: Acredito que o que a gente tem conversado até agora está bastante no campo da fala e da escuta. Como você vê no campo do olhar? Essa demanda do olhar afetivo da professora, tanto no presencial quanto no remoto.

C: Cada professora tem uma característica diferente. Tem professoras que já são mais atenciosas nessa questão do olhar, mas eu observo que até as que não tinham essa preocupação estão sendo obrigadas porque se elas não olharem, elas não vão conseguir avançar. Aqueles professores que

estão acostumados apenas a conseguir alcançar um resultado e não se atentam ao olhar sensível, mesmo que não seja já natural deles, eles não vão alcançar o aluno. Porque se a professora não conseguir fazer aquela criança avançar, ela vai ficar com isso até o fim do ano e isso atrapalha o todo... A gente sabe que cada criança tem o seu momento e cada criança tem um ritmo, mas a gente sabe que tem uma margem ali de erro e se ela destoar demais, vai atrapalhar todo o resto do trabalho... uma situação que a gente viveu: um aluno começou a chorar porque ele não tinha conseguido copiar, porque a professora tirou e ele não tinha copiado ainda. Só que ela foi conferir e ainda estava na lousa o que ele não tinha copiado, então ela o puxou de lado e falou que não precisava chorar, que ainda estava na lousa... Aí passou, sentou, e ele começou a chorar de novo. Aí ela saiu da sala, conversou com ele e descobriu que o problema era outro, que ele não estava se sentindo bem e não conseguia manifestar e não conseguia explicar... E se a professora não tem esse olhar, ela não consegue dar aula, porque a criança vai ficar nessa angústia; ele não conseguia desenvolver... Eu percebo que muitas obrigatoriamente estão desenvolvendo isso. O pós- pandemia trouxe muitas demandas.

J: É uma última pergunta, na sua opinião pessoal e profissional, você acha que esse período do ensino remoto e volta presencial teve um impacto na constituição da criança e sua subjetividade?

C: Esse mundo que ninguém conhecia trouxe para as crianças ainda mais dificuldades. Quando você é criança você está sem desenvolvimento, mas as pessoas que estão na sua volta já conhecem o que você vai conhecer, então de alguma forma elas te guiam, e isso passa uma segurança para aquele ser que está se desenvolvendo... agora nessa situação, que nem os adultos sabem, não se sabe o que pode acontecer, é tudo uma incógnita. Eu entendo que, para o desenvolvimento da criança, quando ela não tem um respaldo mais maduro que o dela, essa subjetividade já fica defasada, porque ela se faz pela referência ao próximo. Então pensando logicamente, se eu me desenvolvo por referência, se eu não tenho nenhuma referência, é como o menino lobo. Só que o menino lobo ainda tinha referências muito concretas, porque ele tinha o lobo - muito diferente do ser dele, mas era algo concreto e palpável. E para essas crianças, é tudo muito diferente até no subjetivo, no não palpável... Ela pode até tentar questionar, mesmo não sendo todas as crianças que questionam pois tem dificuldade, mas quando questionam muitas vezes não tem nenhuma resposta e, quando tem, é uma resposta que não ajuda... A gente mesmo ainda tem perguntas... Esses anos, essas crianças, daqui 20 anos a gente vai descobrir coisas na sociedade que vai ser fruto do que está sendo plantado agora. Vendo os meus alunos, eu percebo que eles têm questões ali que eles vão precisar resolver depois e que vai ser fruto desse momento que eles viveram em casa que só eles sabem como. E a gente nem sabe que

condições eles vão ter de amadurecer isso, porque pensando na psicologia, uma criança de 7 anos agora vai fazer terapia depois com 20 e o que ela vai conseguir resgatar desses processos? Eu comecei a fazer terapia depois de adulta e às vezes eu trago coisas da infância que não lembro mais... E penso como trabalhar isso, depois de anos...

ENTREVISTADA 4

A.C., Formada em Pedagogia;

Leciona para o Fundamental I (3º ano).

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 4:

J: Tenho algumas questões iniciais mais amplas. A primeira é como você vê a interação professor- aluno na aprendizagem?

C: No geral, eu acho que o relacionamento professor- aluno, o relacionamento físico, cara a cara, ele é fundamental para a construção de vínculo. Eu acho que por mais que a gente tenha conseguido se reinventar na pandemia, fez muita falta esse contato visual, esse contato físico mesmo de pegar na mão, de sentar perto, de passar a mão no cabelo e dizer “tudo bem”, “tudo bem não saber disso, a gente vai aprender” ... Coisas desse tipo. Com a pandemia e as aulas remotas, eu acho que a maior perda que a gente teve foi esse contato e, além disso, quando a gente tá na sala de aula, a gente tem contato com aluno exclusivo com ele, e nas aulas remotas entra a família... E tem muitas famílias que respeitam esse momento e deixaram a criança sozinha, mas algumas não... Então tem criança que não consegue ser a mesma com os pais ali cobrando ou interferindo, e a professora ou os colegas falando outras coisas que às vezes ele até não concorda ou gosta. Então a maior dificuldade dessa interação professor- aluno, pra mim, foi a falta de contato físico e essa questão da interferência de alguns familiares. A criança não conseguia ser a mesma, até com medo de ser chamada atenção porque estava pulando etc., ou até falando bobagem mesmo... é uma questão que o professor que tem que direcionar isso, até pra usar pra ensinar para as outras crianças o momento certo de determinadas palavras. E a gente foi um pouco podado com isso.

J: E sobre esse vínculo, durante o ensino remoto, como você viu a possibilidade de o aluno ser visto, ouvido e falar?

C: Foi um grande desafio... Foi até desanimador no começo, mas também foi uma grande motivação porque era o que estávamos dando maior importância, porque a gente pensou bom, a gente vai perder muita coisa, a gente vai ensinar o que der, mas a crianças vão precisar muito

dessa questão afetiva, de poder recorrer a gente quando precisassem de alguma coisa... Porque realmente não é fácil ficar só com família de repente, é bem complicado e a gente não sabe, apesar de ser uma escola particular, a gente não sabe a realidade de cada um. Mas eu, particularmente, sempre procurei deixar eles falarem, todos participarem e sempre deixei muito a vontade. No primeiro ano, por exemplo, eu tinha uma aula que não aparecia de forma alguma, nem falava em áudio e eu tive vários atendimentos com família e eles falaram que ela fazia tudo, participa, adora as aulas, mas ela não consegue aparecer. E aí foi um maior desafio pra mim, porque eu tinha que mandar mensagem pra família mandar pra ela e aí eu recebia fotos, mas eu não podia mostrar pros colegas, ela não queria... E a menina é uma graça, era super participativa e foi muito difícil porque eu ficava pensando muito nos sentimentos que ela tinha de não querer aparecer, mas era timidez... hoje ela já tem se desenvolvido bem melhor. Mas eu sempre procurei fazer eles falarem bastante e eu não gosto muito de aula expositiva, então eu sempre procurei lançar uma pergunta, um desafio e deixar eles falarem... E aí sempre tem aquela criança que não quer falar ou aquela que quer falar mais que todo mundo...

J: E quais recursos foram utilizados para garantir que o aluno fosse visto e escutado?

C: No início da aula eu sempre os deixava falarem um pouquinho porque eles gostam de encontrar os amigos e na escola, por exemplo, tem o período da entrada que eles ficam brincando e conversando... E aí eu os deixava conversarem um pouquinho e interrompia porque senão não dava tempo de dar aula, por ser um tempo muito curto, então não dava pra deixar eles falando muito. Mas eu sempre perguntava.... E aí eu comecei a fazer atividades que eles tinham que dizer, por exemplo: eles sentiam saudades da biblioteca, então eu pedi para que cada um escolhesse um livro e cada dia um contava um resumão e contava sobre aquele livro e indicava para o colega. Teve uma época também que eles queriam contar piada, então eu dava um espaço, de até tal horário, e eles levantavam a mãozinha e contavam, mas sempre deixando livre quem queria. E aí algumas atividades que não tinha muita opção, tinha que falar todo mundo, eu ia chamando, sempre respeitando essa colega que mencionei que não abria nem o áudio nem a câmera... E no final do ano ela começou a responder pelo chat, senão ela só respondia em particular.

J: E como foi o manejo dessa aluna? Ela é tímida no presencial também ou era algo do ensino remoto?

C: Ela é bem tímida. Eu tive um atendimento com a família porque fiquei preocupada com ela, o que estava acontecendo... E a mãe disse que ela era muito tímida em relação à escola, mas ela ficou um pouco traumatizada com uma professora anterior, que não gostava, e passou a ficar desconfortável em abrir a câmera na aula e tudo mais. Depois ela foi encaminhada pra

psicoterapia..., mas eu fiz o que eu podia para que ela ficasse à vontade, eu entendo que tem pessoas que não gostam mesmo dessa questão de câmera e telas e comecei a deixar ela a vontade... E aí com isso a gente criou um vínculo maior do que eu imaginava, porque ela começou a falar comigo pelo chat do aplicativo... tanto é que hoje ela me procura na escola...

J: E como foi construir esse vínculo no remoto? Com todos os alunos, no geral.

C: Eu aprendo quando tenho um vínculo com a pessoa, eu preciso admirar... E comecei a deixar de me estressar com o que não ia dar tempo de passar para os alunos e comecei a dar mais atenção ao emocional das crianças, e isso foi uma orientação da escola inclusive. E aí eu pensava em criar o vínculo... Bom, na escola, para criar o vínculo, eu brinco com eles no recreio e isso vai fazendo amizade... E no remoto, quando tinha o recreio e os intervalos, eles queriam jogar e eu jogava junto... ou a gente inventava um jogo ou eles me colocavam num jogo online e eu ia brincar com eles. Mesmo achando que não era muito ideal, como as famílias já tinham autorizado, eu entrava porque eu precisava saber um pouco do mundo deles. Em 2021, com outra turma, como eu tinha o período completo, eles eram agitados e loucos para voltar para a escola... E aí eu fiz assim, quando a gente tá na escola, os últimos 10 minutos a gente usa para organizar a sala e fazer a fila para a saída... Então no online eu usava de 10 minutos finais para fazer alguma atividade, então eu propus um filme para dar uma acalmada e era sempre um filme que tivesse alguma história que a gente pudesse aproveitar, e aí esses 10 minutos rendiam porque a gente ficava quase um mês assistindo o filme e conversava sobre aquilo... Aproveitava e usava de gancho para alguma coisa, de algum comportamento deles, algum comentário e coisas assim... Trabalhava um pouco do social.

J: E quanto a questão do emocional, era trabalhado de alguma forma?

C: A gente sempre tratou abertamente. No primeiro ano, a gente teve uma colega que faleceu, ela era professora de música e dava aula para todas as turmas, então todo mundo conhecia... A gente mandou a notícia para as famílias e depois a gente comentou na sala, nas aulas, porque a gente não sabia como cada família queria contar... A gente tinha muitas crianças que perdiam avós, tios, alguém mais distante... De repente a coisa começou a vir pra mais perto, então tive alunos que o pai estava internado e a criança simplesmente não se concentrava... E aí a gente tinha que falar sobre aquilo, explicar e tranquilizar, elaboramos cartas em que as crianças escreviam “fique bem”, “volta logo” ... Eles ficavam com uma carinha de medo, então não tinha como não falar.

J: E do ensino remoto, você percebeu alguma manifestação dos alunos que mostrava alguma satisfação ou insatisfação com o modelo?

C: Eu tive de tudo. De alunos que gostaram muito porque se sentiam mais seguros e foram até mais responsáveis que os adultos, porque quando voltou, foi difícil convencer as crianças que a gente ia voltar... então nos primeiros dias do presencial, eles estavam com muito medo e inseguros... E até hoje eles respeitam muito os protocolos... E acho que eles também gostaram porque passaram a viver um mundo de internet. Quando a gente pergunta, eles falam que só não gostavam porque a aula de educação física era chata, não tinha recreio... Eles gostavam também no inverno porque fazia aula debaixo do cobertor e comentavam, mostravam a cama e se animavam assim. Mas eu acho que a volta também fez muito bem por essa liberdade brincar, correr... acho que isso foi o que mais fez falta, acho que nem porque se deram conta de que a convivência fazia falta, mas acho que sentiram mais falta dessa liberdade do espaço mesmo. Crianças são bem expansivas.

J: Na relação pedagógica, como a sua palavra era sustentada no ensino remoto? Como você alcançava os alunos?

C: Eu fiz a mesma coisa que eu faço na aula. Eu gosto de falar e falo bastante, mas eu também gosto que eles participem. Então eu sempre fiz combinados com eles, então quando era liberado para eles falarem, eles levantavam a mãozinha e eu ia chamando na ordem. A gente usava o Google Meets e ele passou por várias atualizações e, no começo, não tinha o recurso de levantar a mão, então eles levantavam a mãozinha na frente da câmera e eu ia chamando... Já chamei por ordem de chamada, por ordem de levantar a mão... Fiz de tudo que poderia imaginar para atender quem queria falar... E aí, lógico, chegava uma hora que falavam “ah, fulano já falou o que queria falar”, e eu dizia que faz parte, a gente tem que esperar, nós convivemos do jeito que era na escola... Então eu faço a mesma coisa hoje, por exemplo, eu tô explicando alguma coisa e eles já tão com a mão levantada.

J: E como foi dar atenção para essas mãos levantadas no online?

C: No começo, eles abriam muito o microfone e falavam todos ao mesmo tempo, então cada hora eu fazia de um jeito... “Agora todo mundo abre o microfone e quem souber a resposta fala” ... Já fiz de levantar a mão e deixar ela na câmera... Já tive caso de criança que escreveu “EU” num papel e colocou na frente, na câmera... Já teve de tudo antes dessa mão do Meets. E eu exigia que eles deixassem a câmera aberta justamente para conseguir ver essas demandas... respeitando o espaço da família se estivesse em alguma situação que não dava para abrir na câmera..., mas eu sempre conseguia ver, eles ficavam pulando na cadeira... davam um jeito de aparecer.

J: Você acha que teve uma demanda na presença física da professora no remoto mais do que no presencial ou na mesma medida, ou o inverso?

C: Eu acho que eles procuravam menos a gente, mas mais o contato com os amigos e com a informação que eles tinham... então às vezes você perguntava alguma coisa e eles abriam o google e procuravam... E na sala de aula não, é mais “professora, como escreve tal palavra?”, “como que faz tal coisa?”, então aí acaba ficando mais dependente. E na pandemia eles perceberam que a mãe não estava, o pai também não, então se viravam... E na sala não, eles levantam a mão às vezes até pra falar “não entendi o que tá escrito aqui” e ficam lá esperando você dar uma mastigada... Então eles ficaram mais autônomos durante esse período, mesmo fazendo um monte de coisa errada eu acho que eles tinham mais iniciativa.

J: Então com a volta para o presencial, você acha que essa demanda pela professora aumentou ou diminuiu?

C: Eu acho que aumentou. Aumentou por eles e por nós também, porque a gente exige também um retorno que não tá igual antes... Então hoje uma turma de terceiro ano não teve primeiro e o segundo ano presencialmente e estão defasados... E é uma coisa que a gente tem que reaprender, a gente tá pegando uma turma que é como se tivesse no segundo ano, então a gente tem que dar o conteúdo do terceiro mas caminhando como se fosse o segundo... Então tem que ser mais devagar, tem que ficar perto, tem que pegar na mão, tem que explicar individualmente, coletivamente... E no remoto acabava sendo mais rápido mesmo essa questão, a gente fazia muita coisa na tela e eu visualizava todo mundo. Agora não, tem que esperar o momento da correção. Então acho que eles dependem muito e também, acho que a questão agora são as avaliações, porque antes eles faziam as avaliações remotamente e tem família que ajuda, tem família que não, e na escola não tem essa ajuda... E eu vejo que eles têm uma necessidade de ajuda só para ter certeza de que estão fazendo certo, mais da metade dos meus alunos têm uma necessidade de confirmar, de aprovação, e eu não via esse comportamento com tanta frequência antes.

J: E como a escuta é trabalhada tanto no presencial quanto no ensino remoto?

C: Eu acho que no presencial acaba se tornando mais fácil e eu acho que é mais efetivo também porque a gente tem privacidade, porque a criança vai até você e você consegue ouvir o problema dela. No remoto, todo mundo estava junto, não tinha como ouvir o problema de um só se fosse um segredo por exemplo. Essa foi uma dificuldade porque às vezes eles tem a necessidade de contar uma coisa que não querem que todo mundo saiba... E no presencial a criança vai até você, pede para conversar, você sai um pouco de perto dos outros e consegue orientar, ajudar, ouvir... no remoto virava coletivo. E só depois da aula eu conseguia mandar mensagens e aí eu tinha que falar com a família, então privacidade zero... porque não tinha acesso direto com a

criança e isso era bem ruim, porque é um vínculo que é muito importante, eles precisam confiar na gente.

J: E no campo do olhar, como você vê a demanda do olhar afetivo da professora?

C: Eu acho que a mesma coisa... no remoto a gente conseguia observar pela carinha deles... Eu procuro fazer uma leitura deles mesmo, mas era exatamente o mesmo problema... precisava falar com a família... E recebia agradecimentos da família por conta disso, mas isso prejudicava muito... Esse contato direto com a criança é fundamental pra gente, e por mais que você veja e olhe a participação ou o estado emocional da criança, a gente não conseguia fazer muita coisa. Agora a gente consegue, tem uma troca de afetos. E eles tem essa carência... é gritante a diferença.

J: Uma última pergunta, você acha que esse período do ensino remoto e volta presencial teve um impacto na constituição da criança e sua subjetividade?

C: Sem dúvida, em todos os sentidos. Eu acho que as crianças tiveram um recuo na questão física e motora, porque a gente vê a realidade de São Paulo e a maioria dos meus alunos mora em apartamento, e aí as outras áreas, as áreas comuns, não tem tanto espaço para correr e brincar, e aí eles passam a maior parte na frente da tela, ou sentado, ou deitado vendo TV... E teve muita perda cognitiva, porque a aprendizagem foi muito prejudicada, eu acho que eles não aprenderam tudo que precisavam... E eu também acho que eles aprenderam muita coisa que não aprenderiam se não fosse o ensino remoto, acho que eles não teriam se desenvolvido tanto na tecnologia educacional se a gente não tivesse vivido isso... E principalmente a convivência, eles estão muito intolerantes agora para esse convívio... E acho que foi esse tempo que ficou em casa... Teve perdas de todos os lados. Não acho que foram anos perdidos totalmente, acho que eles aprenderam bastante coisa, mas se eles tivessem na aula presencial eles teriam se desenvolvido mais... E é algo que a gente já tem visto... Essa defasagem que ficou principalmente na aprendizagem e nos relacionamentos, mas a preocupação que eu tenho pro futuro é em relação ao lado emocional. Para nós adultos já foi difícil e na cabecinha deles eu acho que muita coisa não ficou esclarecida, e não sei que impactos emocionais isso pode causar no futuro, mas acho que agora é a convivência e a parte educacional.

ANEXO C

TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO

CONVITE

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa autorizada pela PUC-SP. Agradecemos por sua disposição em contribuir para a construção de novos conhecimentos. A identificação da pesquisa, da Pesquisadora e de sua Orientadora estão descritos abaixo.

Leia atentamente o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**, a seguir. Se você estiver de acordo, inteiramente esclarecido(a), e se dispuser voluntariamente a participar, agradeceremos por sua importante colaboração.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA

Título da Pesquisa: “PROFESSORA, VOCÊ TÁ ME VENDENDO?”: A importância do olhar do professor e os impactos do ensino remoto.

Objetivos: analisar falas e relatos de professores/as e alunas/os dos primeiros anos do ensino fundamental I para compreender a importância do olhar do professor para a constituição do *eu* e os impactos desse processo no ensino remoto.

Esta pesquisa está relacionada a projetos Trabalho de Conclusão de Curso.

Pesquisador(a) responsável: Júlia Ducatti

Curso de vínculo do Pesquisador: Graduação em Psicologia

Orientador(a) da Pesquisa: Profa Dra. Marilda Pierro de Oliveira Ribeiro

FORMA DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Estou ciente de que a minha participação nessa pesquisa será na forma de responder a uma série de perguntas na forma de entrevista.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Fui esclarecido(a) que esta pesquisa espera alcançar, com seus resultados, importantes benefícios para os seres humanos, a comunidade e a sociedade. Estou ciente de que é possível que aconteçam alguns desconfortos ou riscos para mim, como estar diante de questões que eu não saiba responder, ou acerca das quais eu não tenha conhecimento suficiente ou aprofundado. Estou ciente de que o(a) Pesquisador(a) tudo fará para a redução desses desconfortos, principalmente mediante a disponibilização prévia de todos os

esclarecimentos necessários. Sobretudo, não serei privado(a) nem limitado(a) em qualquer dos meus direitos, nem intimidado(a) a qualquer tipo de participação com a qual eu não concorde.

SIGILO E PRIVACIDADE

Estou ciente de que a privacidade do(a) Participante será respeitada, ou seja, que seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificá-lo(a), será mantido em sigilo pelo(a) Pesquisador(a), que se responsabilizará pela guarda dos dados, bem como pela não exposição das fontes dos dados da pesquisa. As informações e dados resultantes desta pesquisa serão divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, sem identificação dos participantes.

AUTONOMIA

Estou ciente de que me é assegurada toda a assistência necessária durante toda a pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa e suas consequências e tudo mais que eu queira saber, antes, durante e depois da minha participação. Também fui informado(a) de que posso me recusar a participar da pesquisa, ou retirar meu consentimento, a qualquer momento, sem precisar me justificar, e que, se eu me retirar da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo na assistência a que tenho direito.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

Estou ciente de que, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da minha participação na pesquisa, tal como transporte, alimentação, ou outra, haverá ressarcimento dos valores gastos. E caso ocorra algum dano material ou imaterial decorrente da minha participação no estudo, não serei prejudicado(a), nem responsabilizado(a).

CONTATO

Estou ciente de que a Pesquisadora responsável por este projeto é Marilda Pierro de Oliveira Ribeiro, e com ele(a) poderei manter contato a qualquer momento pelo telefone (11) 3670 8320, ou pelo E-mail mporibeiro@pucsp.br.

Estou ciente, enfim, de que o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP é composto por profissionais qualificados daquela universidade, que trabalham para garantir que meus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados, avaliando se a pesquisa foi

planejada e está sendo executada de forma ética. Se eu achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como imaginei, ou estiver sendo prejudicado(a) de alguma forma, poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP, à Rua Ministro Godói, 969, Térreo, Sala 63C, Perdizes, São Paulo/SP, CEP 05015-001, Tel. (11) 3670-8466, e-mail cometica@pucsp.br

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que tive a oportunidade de discutir e esclarecer todas as informações deste termo com o(a) Pesquisador(a). Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito(a) com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo(a) Pesquisador(a).

Enfim, tendo sido orientado(a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e tendo compreendido a natureza, a justificativa, os objetivos e o método desta pesquisa, manifesto meu **consentimento livre e esclarecido** em participar voluntariamente, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação.

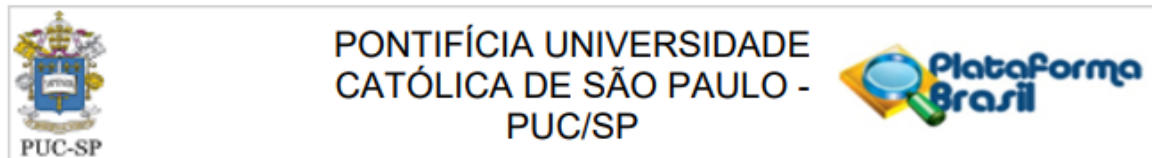
Autorizo o uso das informações e dados resultantes de minha participação exclusivamente à redação e publicação da pesquisa.

Identificação do(a) Participante da pesquisa	
Nome:	
Função/Cargo:	
E-mail:	
Telefone:	

São Paulo, ___ de _____ de

Assinatura do(a) Participante da pesquisa

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

ANEXO D**PARECER COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: "PROFESSORA, VOCÊ TÁ ME VENDENDO?"

A importância do olhar do professor e os impactos do ensino remoto

Pesquisador: Marilda Pierro de Oliveira Ribeiro

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 53400721.2.0000.5482

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.216.090

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um trabalho de conclusão de concurso (TCC), bem elaborado e que atende às normas éticas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

São claros e precisos. Muito bem elaborado e está de acordo com resolução CNS No. 466/2012.

Recomendações:

Nenhuma.

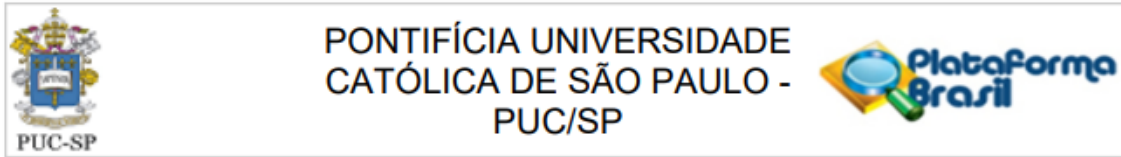
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado, sem nenhuma pendência.

Considerações Finais a critério do CEP:**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1840612.pdf	12/11/2021 18:38:16		Aceito
Outros	oficio_de_apresentacao_anexo.docx	12/11/2021 17:33:19	JULIA DUCATTI PEREIRA	Aceito

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C	CEP: 05.015-001
Bairro: Perdizes	Município: SAO PAULO
UF: SP	E-mail: cometica@pucsp.br
Telefone: (11)3670-8466	Fax: (11)3670-8466



Continuação do Parecer: 5.216.090

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura_TCC.docx	12/11/2021 17:27:35	JULIA DUCATTI PEREIRA	Aceito
Cronograma	Conograma_TCC.docx	08/11/2021 15:46:41	JULIA DUCATTI PEREIRA	Aceito
Parecer Anterior	Parecer_Pedro.pdf	08/11/2021 15:44:26	JULIA DUCATTI PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	08/11/2021 15:39:34	JULIA DUCATTI PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	2021_Folha_de_rosto.pdf	08/11/2021 15:23:28	JULIA DUCATTI PEREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 28 de Janeiro de 2022

Assinado por:
Antonio Carlos Alves dos Santos
(Coordenador(a))