

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LUIZA GEISS AZAMBUJA

**AS MANIFESTAÇÕES DE AFETO NAS RELAÇÕES PROFESSOR-ALUNO EM
TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL: UM ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS
EM 4º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Porto Alegre - RS

2022

Luiza Geiss Azambuja

**AS MANIFESTAÇÕES DE AFETO NAS RELAÇÕES PROFESSOR-ALUNO EM
TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL: UM ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS
EM 4º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciado(a) em Pedagogia.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Renata Sperrhake

Porto Alegre

2022

Luiza Geiss Azambuja

**AS MANIFESTAÇÕES DE AFETO NAS RELAÇÕES PROFESSOR-ALUNO EM
TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL: UM ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS
EM 4º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação,
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do
Título de Licenciado(a) em Pedagogia.

Aprovado em: _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Luciana Marques - UFRGS

Prof^ª. Dra. Luciana Piccoli - UFRGS

Prof^ª Dra. Renata Sperrhake - UFRGS (orientadora)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho àqueles e aquelas que acreditam e lutam por uma educação afetiva.

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos fazendo memória de uma fala de Antônio Nóvoa no III Encontro Pibid Unespar (2014). O autor, ao iniciar o momento de agradecimento e se encaminhando ao final da palestra, diz e aqui transcrevo:

Há uns meses atrás estava eu em Brasília, a preparar a aula magna da Universidade de Brasília, e vinha-me à cabeça que queria agradecer aos colegas brasileiros tudo o que me têm dado, e tem sido muito. Vinha-me à cabeça o tratado de gratidão de São Tomás de Aquino. Todos aqui saberão que o tratado da gratidão de São Tomás de Aquino tem três níveis de gratidão: um nível mais superficial; um nível intermediário e um nível mais profundo.

O nível mais superficial é o nível do reconhecimento, do reconhecimento intelectual, o nível cerebral, o nível cognitivo do reconhecimento. O segundo nível é o nível do agradecimento, do dar graças à alguém por aquilo que esse alguém fez por nós. E o terceiro nível, mais profundo do agradecimento, é o nível do vínculo, é o vínculo do sentirmos vinculados e comprometidos com essas pessoas.

E de repente, descobri uma coisa na qual eu nunca tinha pensado: que em inglês ou em alemão, se agradece no nível mais superficial da gratidão; quando se diz “*thank you*”, ou quando se diz “*zu danken*”, estamos a agradecer no plano intelectual. Que na maior parte das outras línguas europeias, quando se agradece, agradece-se no nível intermediário da gratidão; quando se diz “*merci*” em francês, quer dizer “dar uma mercê”, “dar uma graça”, “eu dou-lhe uma mercê”, “estou-lhe grato”, “dou-lhe uma mercê por aquilo que me trouxe, por aquilo que me deu”; ou “*gracias*” em espanhol; ou “*grazie*” em italiano; “dou-lhe uma graça por aquilo que me deu, e é nesse sentido que eu lhe agradeço, é nesse sentido que eu lhe estou grato”. E que só em português, que eu conheça, que eu saiba, é que se agradece com o terceiro nível, com o nível mais profundo do tratado de gratidão.

Nós dizemos “obrigado”, e obrigado quer dizer isso mesmo: Fico-vos obrigado; fico obrigado perante vós; fico vinculado perante vós; fico-vos comprometido a um diálogo, agradecendo-vos o vosso convite, agradecendo-vos a vossa atenção; fico obrigado, vinculado a continuar este diálogo e a poder contribuir, na medida das minhas possibilidades, para os vossos projetos, para os vossos trabalhos, para as vossas reflexões, para o vosso diálogo. É esse diálogo que quero e é nesse preciso sentido que eu vos digo: muito obrigado.”

A partir das lindas palavras de Nóvoa, início minha sessão de agradecimentos, na intenção de me vincular e de me comprometer, com todos aqueles e aquelas que passaram pela minha trajetória. Afinal, não se pode escrever sobre afetividade, sem falar dos tantos laços afetivos que construí durante o caminho...

Agradeço, primeiramente, às crianças. Elas são e sempre serão meu combustível diário. São a razão pela qual eu me faço professora todos os dias. Agradeço pelas trocas ricas, por todas as vezes que nos descobrimos e descobrimos o mundo na companhia uns dos outros. Agradeço pelas bagunças, pelas brincadeiras, pela entrega em tudo aquilo que fizemos juntos. Agradeço pela escuta, pelos ensinamentos, e por confiarem em mim seus medos, segredos, tristezas e alegrias. Agradeço pelos abraços, pelos carinhos, e pelos milhões de áudios com sonoros “Saudades, profe Lu!” durante o tempo em que estivemos afastados. Obrigada por serem minha fonte de inspiração nesse trabalho, e em tantas outras coisas que vocês nem fazem ideia ainda. Guardarei vocês no meu coração, com todo o meu amor, pra sempre.

Agradeço também às suas famílias. Confiar seus bens mais preciosos nas minhas mãos é de fato o maior voto de confiança que eu poderia receber. Obrigada por confiarem em mim e no meu trabalho, e por me deixarem fazer parte das suas vidas de forma tão especial. Serei eternamente grata por todo apoio e carinho que recebo todos os dias.

Agradeço à minha família também. À minha prima Georgia, minha dinda, meu padraço, meus tios, tias, primos e primas. Agradeço meu pai por me fazer herdar não só a cor dos olhos mas a quantidade (incontável) de vezes que eles marejam quando se encantam com as coisas da vida. E, em especial, à minha mãe Claudia Geiss, pelo investimento na minha educação durante todos os anos, pelo incentivo à leitura, aos estudos, e por permitir que eu chegasse aqui, hoje, como futura pedagoga.

Agradeço às amizades que me acompanham incansavelmente nesse sonho. A cada uma delas, por estarem ao meu lado da forma mais bonita, verdadeira e afetiva possível. Obrigada por acreditarem em mim, por comemorarem minhas vitórias e pelas palavras de acolhida e incentivo quando eu achava não ter mais forças. Sem seus afetos, nada disso seria possível, e sou verdadeiramente grata por tudo e por tanto que vocês despertam em mim.

Agradeço, do fundo do meu coração, à pessoa que eu escolhi e escolho todos os dias para me acompanhar nessa vida e nos tantos sonhos que temos: meu grande amor e inspiração, Giuliana Kuhn. Obrigada por acreditar em mim, mesmo quando nem eu acreditava. Obrigada por todo teu incentivo, teu carinho e cuidado nesses anos todos. Os chás, cafês, rosas amarelas e post-its espalhados pela casa com palavras de carinho são só algumas das coisas que me deram o gás que faltava tantas vezes. Sem teu colo pra chorar nos momentos de desespero e tua acolhida dizendo “vai ficar tudo bem, eu sei que tu dá conta”, talvez eu não tivesse dado. Obrigada por, dia após dia, escolher estar comigo da maneira mais bonita e verdadeira possível. Por organizar minhas bagunças internas e externas. Por ser

minha paz e calma em meio ao caos. Por tornar minha vida e meus dias muito mais fáceis e gostosos de serem vividos. De todas as pessoas desse mundo, não há quem tenha estado mais presente ao meu lado na construção desse trabalho e desse sonho. Dividir eles contigo torna tudo muito mais especial. Eu te amo, muito, mas muito mais do que tu imagina.

Agradeço à minha amada Faculdade de Educação, que, com as paredes pintadas de arte, poesia e luta, foram minha 2ª casa por tanto tempo. Lembro de aulas nas salas de final 12 (512, por exemplo), janelas abertas, sol entrando e aquecendo os corpos e mãos friorentas que tentavam se esquentar com um gole de café do bar do Antônio. Ao lado de fora, ouvia-se gente na rua, megafones com vozes abafadas querendo dizer alguma coisa. Algum aluno curioso sempre colocava a cabeça pra fora na intenção de descobrir o que estava acontecendo. E era sempre a mesma coisa: nossa gente. Gente de luta. Era incrível como a rua e a sala de aula conversavam numa relação mútua. Obrigada, FACED, por me transformar educadora nesses 5 anos.

Agradeço aos professores e professoras, que aqui estão representados pelas “Lus” da minha vida, professoras Luciana Marques e Luciana Piccoli, que compõe a banca examinadora dessa pesquisa, por todo o carinho, dedicação e trocas ao longo da minha jornada como graduanda de pedagogia. Vocês não têm noção do tamanho da minha admiração e do quanto vocês me inspiram a ser a melhor possível.

Por último, mas não menos importante, agradeço à minha orientadora Profª. Dra. Renata Sperrhake. Que, sem os pronomes de tratamento que dão toda a classe e “chiqueza” que a ela pertencem, é “só” a Renatinha. Que de “só” não tem nada. Não sei quantas vezes me peguei com lágrimas nos olhos (como as que se fazem presente agora enquanto eu escrevo), pensando na grandeza dessa mulher, e na sorte que eu e todas as pessoas que têm a oportunidade de passar por ela nessa vida, temos. Eu só me torno pedagoga em 2022 porque lá em 2018, numa sala de aula da FACED, entrava uma professora-bailarina carregando seus livros infantis, uma porção de recursos pedagógicos e olhinhos que brilhavam de amor pela profissão. Naquele momento eu tive certeza do caminho que eu tinha escolhido pra mim: eu queria ser como ela. Não carecia esforço para perceber o equilíbrio perfeito entre disciplina e fluidez, entre sapiência e afetividade. E, desde então, me proponho todos os dias a ter um pouquinho mais dela em mim. Obrigada, Renata, por aceitar me orientar com tanta maestria nesse e em tantos outros passos da minha vida acadêmica, mas principalmente por ser minha fonte de inspiração diária da pessoa e profissional que eu sonho em ser. Tu és um verdadeiro presente pra mim.

Como prática estritamente humana, jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista.

(Paulo Freire, 2018)

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1 - Produções bibliográficas por UF	19
Imagem 2 - Esquema teoria Walloniana.....	23
Imagem 3 - Entendimento de afeto dos estudantes da Escola A.....	40
Imagem 4 - Entendimento de afeto dos estudantes da Escola B.....	40
Imagem 5 - Chamada telefônica.....	49
Imagem 6 - Bandeirinhas temáticas.....	50
Imagem 7 - Representação do quarto	50
Imagem 8 - Despedida 1.....	54
Imagem 9 - Despedida 2.....	54
Imagem 10 - Despedida 3.....	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Roteiro entrevista com as professoras	34
Quadro 2 - Tempo de aula.....	38
Quadro 3 - Percepção de afeto pelas professoras.....	42
Quadro 4 - Relação afeto-família.....	42
Quadro 5 - Relação afeto-gestão de conflitos.....	45
Quadro 6 - Honestidade.....	46
Quadro 7 - Pequenices cotidianas pelos estudantes	47
Quadro 8 - Pequenices mencionadas pela professora	50
Quadro 9 - Final de ano: relato dos alunos.....	51
Quadro 10 - Final de ano: relato da professora	52
Quadro 11 - Falta de afeto X falta de comunicação.....	55
Quadro 12 - Falta de comunicação: estratégias utilizadas.....	56
Quadro 13 - Os blocos sob o olhar das crianças.....	56
Quadro 14 - Os blocos sob o olhar da professora.....	56
Quadro 15 - Afeto X aprendizagem.....	58
Quadro 16 - Produções imagéticas Escola B.....	59
Quadro 17 - Afetos invisíveis.....	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CTD CAPES - Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EAD - Educação à Distância

ERIC - Education Resources Information Center

PP CAPES - Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

UF - Unidade Federativa

RESUMO

Esta pesquisa, para Trabalho de Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, objetivou compreender como as relações de afeto entre professores e alunos se manifestaram durante a pandemia de Covid-19 no contexto do ensino remoto. Embasada em autores das áreas da Psicologia e da Educação, sendo eles Henri Wallon, Lev Vygotsky e Paulo Freire, buscou, através de um estudo de casos múltiplos, identificar tais relações. Para isso, utilizou-se duas metodologias: um momento de “aula-conversa” (MELO, 2016) com estudantes entre 10 e 12 anos de duas turmas de quartos anos do ensino fundamental, e entrevistas individuais semiestruturadas com as respectivas professoras. A partir da análise do material empírico constituído da transcrição dos diálogos e entrevistas, assim como as produções imagéticas das crianças produzidas na aula-conversa, foi possível identificar: No caso 1 - Escola A: 1) A comparação das situações afetivas às relações familiares pelas crianças; 2) O entendimento da gestão de conflitos pela professora como situação afetiva; 3) Os pequenos gestos e atitudes cotidianas como práticas de afeto; e 4) A despedida de final de ano como rito em que se faz presente o contágio da emoção. No caso 2 - Escola B: 1) A dificuldade de conectividade e conseqüente falta de comunicação; e 2) A falta do sentimento de afeto uma vez que a afetividade se manifesta na cultura e interação. Como considerações finais, pondera-se sobre a diferença entre as práticas afetivas na escola pública e privada, em decorrência da disparidade do acesso à tecnologia e de recursos humanos.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	17
2.2 AFETIVIDADE: CONTRIBUIÇÕES DE HENRI WALLON	20
2.3 AFETIVIDADE: CONTRIBUIÇÕES DE LEV VYGOTSKY	23
2.4 AFETIVIDADE: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE	25
3 METODOLOGIA	29
3.1 AULA CONVERSA COM ESTUDANTES	32
3.2 ENTREVISTA COM AS DOCENTES	35
3.3 RISCOS E BENEFÍCIOS	36
3.4 ASPECTOS ÉTICOS DA INVESTIGAÇÃO	37
4. ANÁLISE DE DADOS	39
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO	40
4.2 O QUE PENSAM AS CRIANÇAS SOBRE AFETO?	41
4.3 O QUE PENSAM AS PROFESSORAS SOBRE AFETO?	44
4.4 CASO 1 - ESCOLA A	45
4.4.1 EIXO 1: RELAÇÃO AFETO-FAMÍLIA	45
4.4.2 EIXO 2: GESTÃO DE CONFLITOS	47
4.4.3 EIXO 3 - PEQUENICES COTIDIANAS	49
4.4.4 EIXO 4 - DESPEDIDA	54
4.5 CASO 2 - ESCOLA B	57
4.5.1 EIXO 1- FALTA DE COMUNICAÇÃO	57
EIXO 2- NÃO HOUVE AFETO?	61
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS	70

1 INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pretende compreender como as relações de afeto entre professor e aluno se manifestaram durante a pandemia de Covid-19 no contexto do ensino remoto. O interesse por tal temática surgiu da compreensão, ancorada nas teorias de Henri Wallon, Lev Vygotsky e Paulo Freire, de que as relações socioafetivas são indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem. Lê-se e ouve-se muito sobre tais autores em pesquisas educacionais, principalmente em contextos escolares, uma vez que as escolas são ambientes que proporcionam tais processos.

Porém, entre os anos de 2020 e 2021, o mundo parou: o novo Coronavírus adentrou nossos lares. Em março de 2020, o Brasil fechava as portas de empresas, lojas e estabelecimentos em prol do distanciamento social, medida protetiva contra a disseminação do vírus. Com a educação não foi diferente. Creches, jardins de infância, escolas, cursos técnicos, preparatórios, universidades e inclusive os espaços não formais de educação precisaram se reinventar. O *home office* tomou conta das relações de trabalho, transformando nossas casas em improvisadíssimos “escritórios”. Outrossim a escola, que passou a operar de maneira remota.

A alegria da chegada, do encontro com os colegas e do abraço apertado na professora deram lugar aos encontros virtuais, vídeo-conferências e mensagens online. Mas não para todos. A inacessibilidade tecnológica para alguns acentuou ainda mais a desigualdade educacional que já existia. Enquanto algumas das escolas e dos estudantes, com seus computadores, celulares e tablets, declararam um Ensino Remoto Emergencial, para outras, o desafio abordou outros aspectos, pois não haviam recursos digitais para tal.

Apesar disso, os dados levantados e publicados no relatório técnico parcial da pesquisa “Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19”, que conta com 117 pesquisadoras de 28 universidades do país, apontam que, para 55% das participantes (professoras da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental), o ensino remoto foi “uma alternativa possível para garantir algum **vínculo** da escola com as crianças” (grifo meu). Sobre isso, destaco o seguinte trecho de um artigo escrito por Evelise Portilho et al. (2017) que aborda a temática:

De acordo com Fernández (1991, p. 52) para aprender é preciso que se estabeleça um vínculo entre quem ensina e quem aprende, pois “não

aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar”. A aprendizagem escolar não acontece somente no campo do conhecimento, há uma base afetiva permeando essas relações.

Quanto às ferramentas e plataformas utilizadas no ensino remoto, destaca-se o aplicativo *WhatsApp*, utilizado por 71,58% das participantes, seguido dos materiais impressos/apostilas, com 55,89%. Tais dados sugerem que “[...] a sala de aula remota, nesta pandemia, reduz-se à tela do celular [...], o que é indício da precariedade de condições de conectividade virtual das docentes e dos alunos.” (EM REDE, 2020, p.192). Esse fato justifica também a necessidade de adesão aos materiais físicos. Interessa à presente pesquisa saber se há relação entre estes meios usados para interação e as práticas afetivas realizadas durante o período de ensino remoto.

Por conta da necessidade de distanciamento, professores e professoras de todo o Brasil precisaram reorganizar seus planejamentos e pensar estratégias para estabelecer relações com seus alunos - crianças estas que ainda não possuíam vínculos estruturados com os respectivos docentes, considerando a chegada da pandemia no país em pleno início de ano letivo -, a fim de tornar o processo de ensino-aprendizagem possível. Mas como? Que soluções encontraram os educadores para possibilitar práticas afetivas?

Tais questões surgiram sob a luz do referencial teórico de Henri Wallon, quando este traz a afetividade como um dos aspectos centrais do desenvolvimento humano; Lev Vygotsky, quando elabora a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem; e Paulo Freire, ao abordar eticidade, amorosidade e bem querer. Tais ideias serão aprofundadas no capítulo 4, que trata da Fundamentação Teórica.

Nesse contexto, e fundamentada nas concepções dos autores citados, entende-se que a escola, além de formar e desenvolver indivíduos em seus aspectos cognitivos, também estabelece relações socioafetivas, tendo um papel socializador e de fortalecimento de vínculos imprescindíveis na prática pedagógica. Quando Wallon (2007) afirma que a emoção antecipa a linguagem, julgo possível afirmar, em outras palavras, que, a afetividade antecipa a aprendizagem. E quanto digo isso, não me refiro aos abraços e carinhos, mas sim, à afetividade não-palpável. Àquela que olha com olhos atentos, escuta com ouvidos sensíveis e coloca-se às ordens e ao serviço de uma prática pedagógica intencional, inclusiva, respeitosa e integral, que honra o saber e o não saber de quem está na posição de aprendiz.

Como pesquisadora e futura pedagoga, me posiciono a favor da prática pedagógica permeada pelo afeto. E pontuo, embasada nos teóricos que estarão em diálogo com a presente

pesquisa, que afetividade e seriedade não são faculdades distintas e excludentes. Sobre isso, Paulo Freire afirma:

É preciso [...] reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (FREIRE, 2018, p.139-140)

Deste modo, faz-se necessária a presente investigação para respondermos à seguinte pergunta: **Como se manifestaram os afetos nas relações professor-aluno em tempos de distanciamento social?** Para tanto, adota-se como metodologia o estudo de casos múltiplos que pretende investigar, através de entrevistas semiestruturadas e aulas-conversa (MELO, 2016), as práticas afetivas adotadas por duas professoras de 4º anos do Ensino Fundamental, e a visão de seus respectivos alunos, a fim de compreender como tais relações se manifestaram durante a pandemia de Covid-19 no contexto do ensino remoto. Além disso, objetiva-se também investigar possíveis diferenças entre as práticas afetivas em uma escola pública e uma escola privada; identificar possíveis convergências e divergências nos relatos de alunos e professores; e comparar as práticas afetivas estabelecidas durante o ensino remoto com as práticas afetivas vivenciadas nas interações cotidianas das aulas presenciais.

Por fim, gostaria mais uma vez de reforçar meu posicionamento referente às pesquisas que abordam a temática do afeto. Escolho tratar de afetividade porque acredito no seu papel fundamental na prática pedagógica e nela como propulsora do desenvolvimento humano. Mas deixo claro que a afetividade que aqui abordo nada tem a ver com o afeto materno, “natural” das “professorinhas”, pois esse discurso por vezes vem na intenção de desprofissionalizar a profissão docente. Acredito na necessidade de haver pesquisas que tratem de avaliação, de educação matemática, de didática ou de consciência fonológica, da mesma forma com que acredito na necessidade de haver as que tratam de afeto, de formação integral, ou de benquerença. Tais abordagens se complementam. Da mesma forma constitui-se o ser docente, e conseqüentemente os saberes fundamentais à prática educativa de qualidade, que envolvem tanto conhecimento técnico quanto afetivo.

Tendo isso elucidado, apresento, nas sessões seguintes, o desenvolvimento e resultados da pesquisa, que foram estruturados da seguinte maneira: 1) Revisão Bibliográfica; 2) Referencial Teórico; 3) Metodologia; 4) Análise de Dados e 5) Considerações Finais. A 4ª

sessão, de análise de dados, subdivide-se em dois grandes eixos, sendo eles Caso 1 - Escola A, e Caso 2 - Escola B.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Na intenção de identificar as pesquisas acadêmicas já produzidas na área que se aproximam do tema desta investigação, a presente pesquisa alvorece com a revisão bibliográfica em três das principais bases de dados brasileiras no campo da educação: (1) Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (CTD Capes), (2) Portal de Periódicos da CAPES (PP CAPES), e (3) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Tais bases foram escolhidas considerando a temática e a limitação geográfica, visto que a presente pesquisa tem como foco a educação brasileira. Todas as buscas foram refinadas para o período de 2020 a 2021, considerando o início da pandemia de Covid-19.

Utilizou-se os descritores de busca equacionados da seguinte maneira: “afeto” AND “ensino fundamental” AND “pandemia”, para a qual não houve registros encontrados no CTD CAPES. Já na BDTD, localizaram-se 2 produções, e no PP CAPES, 11. Porém, nenhum desses trabalhos foi selecionado por não serem pertinentes à temática da pesquisa. Por essa razão, utilizaram-se outros termos e combinações entre termos para compor os descritores.

Em seguida, nas mesmas bases de dados, com o descritor pandemia AND “ensino remoto” AND “ensino fundamental”, foram encontradas 0, 20 e 2 produções, nas bases (1), (2) e (3), respectivamente. Dessas, foi selecionada uma (que estava duplicada), que atendia aos critérios de seleção estipulados para esta investigação, quais sejam:

1. Pesquisas que tematizam o ensino remoto em contexto de pandemia em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental;
2. Pesquisas produzidas entre 2020 e 2021;

As demais não atendiam aos critérios, ou encaixavam-se nos de exclusão:

1. Pesquisas de áreas especializadas (inglês, música, etc.);
2. Pesquisas em turmas dos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos.

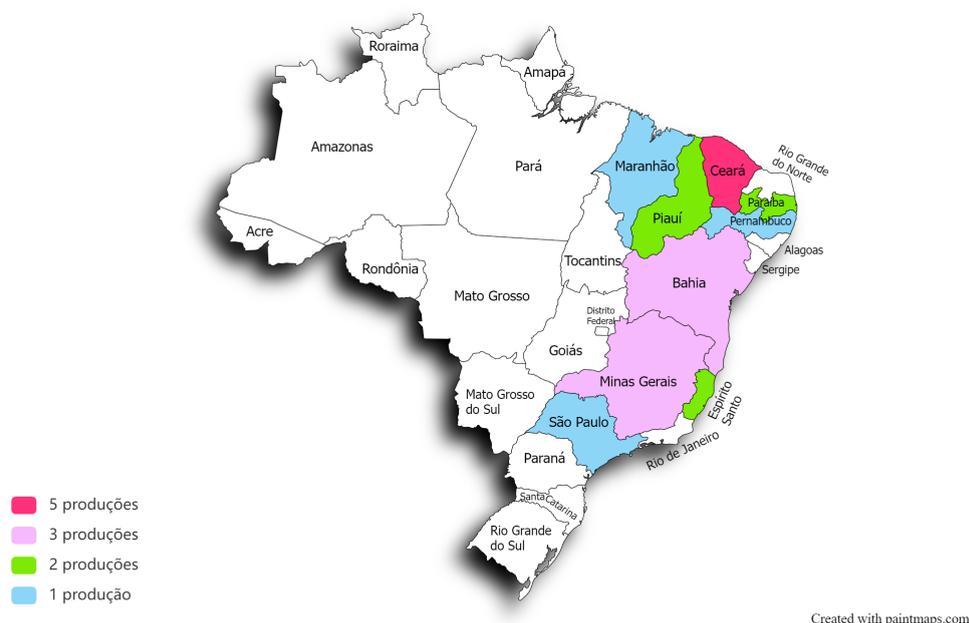
Considerando o baixo número de produções selecionadas, utilizou-se o mesmo descritor de busca no Google Acadêmico, resultando em 2.780 títulos. Diante da impossibilidade de enfrentar tal volume de leitura, limitei a busca às produções em que os descritores aparecessem no título, o que gerou novamente zero resultados. Optei então por retirar o termo “ensino fundamental”, utilizando, então, “allintitle: pandemia "ensino remoto", o que resultou em 342 trabalhos. Realizei uma leitura flutuante em cada um deles, na intenção de selecionar aqueles que se encaixavam nos critérios previamente estipulados.

Do total, apenas 20 foram eleitos e, desses, apenas um abordava a temática do afeto, cujo título é “Pandemia e o ensino remoto: Uma reflexão acerca da vivência afetivo-emocional dos estudantes”, artigo produzido no estado de Pernambuco, de autoria de Geny Santos e Marilane Mendonça, publicado em janeiro de 2021. Tal pesquisa objetivou “evidenciar qual a posição afetivo-emocional de crianças/estudantes, diante da nova realidade educacional do ensino remoto” (SANTOS; MENDONÇA, 2021, p.112), através de uma entrevista semiestruturada com 5 crianças de escolas particulares. Este trabalho tem grande proximidade com a presente pesquisa, tanto pelo seu objetivo quanto pela metodologia, que buscou ouvir os estudantes.

Acredita-se que a falta de teses e dissertações sobre a temática seja em decorrência do curto espaço de tempo entre a chegada do novo Coronavírus e a duração dos cursos de Pós-Graduação. Por outro lado, julga-se que a grande quantidade de artigos e publicações em anais de eventos decorra da alta na temática (educação e distanciamento social) no último ano. De todo modo, grande parte dessas produções tem como autores professores universitários, que relatam suas experiências em disciplinas do ensino superior. Como foi possível observar através da presente revisão bibliográfica, apenas 5,85% da produção acadêmica localizada diz respeito aos anos iniciais do ensino fundamental, sendo que apenas um trabalho relaciona a temática do ensino remoto às dimensões socioafetivas.

É possível perceber também uma liderança da região nordeste como a maior produtora de tais trabalhos. Apenas os estados de São Paulo (1) e Minas Gerais (3) pertencem à região sudeste. Quanto às demais, não foram encontrados nenhum registro.

Imagem 1: Produções bibliográficas por UF



Fonte: a autora

Já se tratando dos eixos de análise, foi possível observar uma predominância no que se refere às estratégias de ensino e práticas pedagógicas, e à percepção dos professores em relação ao ensino remoto. Também foram observados (em menor escala) trabalhos que tematizam as tecnologias digitais, a saúde mental dos docentes, o processo de alfabetização, e o engajamento dos alunos.

Por fim, reforço o que já foi mencionado anteriormente: a busca no Google Acadêmico só foi realizada pela escassez de pesquisas nas bases de dados mencionadas anteriormente, uma vez que se considera baixo o rigor da plataforma do Google. Quanto às pesquisas em bases de dados internacionais, tais como a *ERIC*, *Web of Science* ou *Scopus* não terem sido realizadas, reitero a justificativa da escolha por bases nacionais por conta do interesse da presente pesquisa em investigar as manifestações de afeto no ensino fundamental no contexto da realidade brasileira, que se difere de outros países quanto às medidas sanitárias contra a Covid-19, quanto ao acesso à tecnologia, à adoção e condução do ensino remoto, e à realidade educacional.

Esta revisão bibliográfica justifica a importância do presente Trabalho de Curso, ao considerar a escassez de pesquisas sobre a temática no país, em especial daquelas que

vinculam o ensino remoto em tempos de pandemia de Covid-19 às práticas afetivas no ensino fundamental, tornando-a uma das pioneiras no Brasil.

Esta pesquisa tem como base teórica autores das áreas da psicologia e da educação que abordam as relações de afeto em suas pesquisas, estudos e teorizações. Como já mencionado anteriormente, o presente referencial abordará as concepções de Henri Wallon, Lev Vygotsky e Paulo Freire, e suas respectivas contribuições para a temática que serão apresentadas a seguir:

2.2 AFETIVIDADE: CONTRIBUIÇÕES DE HENRI WALLON

Henri Wallon, nascido na França em um cenário sócio-político conturbado pelas grandes Guerras Mundiais, foi filósofo, médico, psicólogo e um grande estudioso do desenvolvimento humano que dedicou-se às pesquisas sobre a infância. Em sua teoria psicogenética, Wallon aborda o conceito de *integração*, em dois caminhos: a *integração organismo/meio*, em que afirma que a constituição dos seres humanos se dá através de ambos os fatores, biológicos e sociais, quando diz que

A constituição biológica da criança, ao nascer, não será a única lei de seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias de sua existência, da qual não se exclui sua possibilidade de escolha pessoal... Os meios em que vive a criança e aqueles com que ela sonha constituem a “forma” que amolda sua pessoa. (WALLON, 1975 *apud* MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p.17)

Soma-se a isso a *integração cognição/afeto/motor*, que será melhor discutida a seguir.

Wallon estabelece quatro campos funcionais para explicar sua teoria do desenvolvimento, sendo eles: o movimento, a afetividade, a inteligência e a pessoa. Dessarte, quando fala sobre afetividade, refere-se à capacidade de sermos afetados de formas positivas ou negativas, tanto pelo mundo interno quanto pelo mundo externo, e o divide em outros três eixos: emoção, sentimento e paixão. Ocupam-se, respectivamente, às expressões corporais/motoras (que tange às questões biológicas), às expressões representacionais (que tange às questões sociais) e ao autocontrole. Ou seja, é possível dizer que, para Wallon, a afetividade perpassa todas as dimensões do nosso ser biopsicossocial, e que, através dela, nos constituímos sujeitos.

O bebê, por exemplo, utiliza-se de sua emoção (o choro, o grito, o sorriso, etc.) para se comunicar. Segundo Leite e Tassoni (s.d) “Esses movimentos tornam-se expressivos,

organizados e intencionais através da comunicação que se estabelece entre o bebê e o ambiente humano, por meio de respostas marcadas pela emoção. É, portanto, a partir das interpretações dos adultos que os gestos da criança ganham significado.” O exemplo ilustra o caráter contagiante da emoção e corrobora com a ideia de que a afetividade estabelece papel determinante no desenvolvimento desde o primeiro dia de vida, dos impulsos emocionais, até o “acesso ao mundo simbólico, originando a atividade cognitiva e possibilitando o seu avanço” (LEITE, TASSONI, s.d.). Segundo Silva *et al.* (2004) “É a força do contágio da emoção, a necessidade de suscitar reações similares ou recíprocas no outro que une, associa e arrasta indivíduos juntos para a ação. A emoção possibilita desta forma, a adaptação que constitui a ação em comum, a vida em grupo.”

Em sua teoria dos Estágios do Desenvolvimento, Wallon aponta cinco estágios que não acontecem linearmente e de maneira contínua, mas sim, a partir de rupturas provocadas por crises e conflitos, consequências do amadurecimento da questão orgânica e de alterações no meio. E, justamente do atrito entre ambas, surgem o pensamento e a inteligência. Ou seja, para esse autor, a emoção e a afetividade precedem a cognição. Os Estágios do Desenvolvimento segundo Henri Wallon serão citados brevemente à título de conhecimento, mas não serão aprofundados nesta pesquisa:

- 1º Impulsivo Emocional (0 a 1 ano)
- 2º Sensorio-Motor e Projetivo (1 a 3 anos)
- 3º Personalismo (3 a 6 anos)
- 4º Categorical (7 a 12 anos)
- 5º Puberdade e Adolescência (a partir dos 12 anos)

As potências de afetividade e de cognição se alternam ao longo dos estágios de desenvolvimento, o que não significa a ausência de um ou outro. A presente pesquisa será realizada com crianças de turmas de quintos anos do ensino fundamental (estudantes de 4º ano durante o ensino remoto, em 2021), com idades entre 10 e 12 anos. Se considerarmos os estágios descritos por Wallon, tais estudantes estarão vivenciando o Estágio Categorical, e, segundo o autor, um momento de predominância cognitiva. Porém, como observado por Leite (2018, p.35), “Em cada etapa do desenvolvimento os aspectos afetivos e cognitivos estão entrelaçados; entretanto, nesse entrelaçamento, as conquistas do plano afetivo são utilizadas no plano cognitivo, e vice-versa.” Ou seja, a primazia da cognição em determinado estágio não exclui o desenvolvimento da afetividade; e é justamente nesse encontro que situa-se a presente pesquisa.

Ao realizar a revisão bibliográfica para esta investigação, é indiscutível o abismo que há entre as produções acadêmicas que relacionam afetividade e educação nos Anos Iniciais (A.I.), e aquelas que abordam a temática na Educação Infantil (E.I.), por exemplo. Fato esse que justificaria a “quebra” do ambiente acolhedor e maternal da E.I. para o universo “frio” e racional dos A.I. Mas será que de fato é assim que acontece? Razão e emoção são de fato faculdades distintas?

Ao responder à pergunta “Por que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a afetividade deixa de ser uma pauta?”, a resposta do senso comum costuma dizer que isso acontece “Porque tem mais conteúdo, nesta etapa as crianças aprendem mais coisas.” O que nos faz refletir sobre duas grandes questões: 1) Conteúdos escolares e afeto são excludentes entre si?; e 2) Se sim, a Educação Infantil não tem conteúdo? Nesse sentido, voltamos à discussão da dualidade irreal entre ambas. Em que momento passamos a acreditar que o afeto como potencializador do desenvolvimento humano ocorre apenas até os 6 anos?

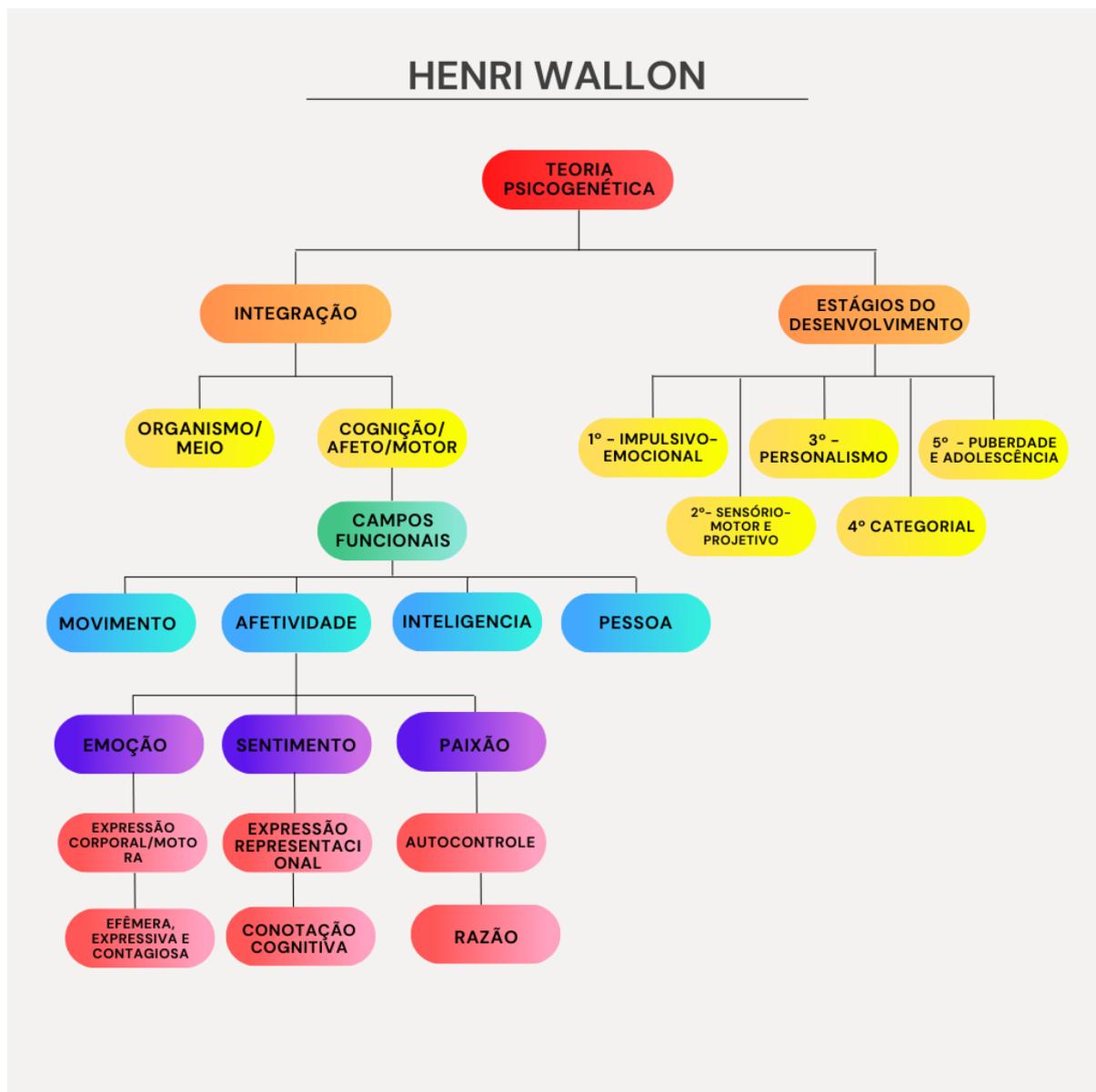
Nesse sentido, Wallon, através de sua teoria psicogenética que fundamenta essa pesquisa, nos apresenta os estágios do desenvolvimento e suas respectivas **predominâncias** dos conjuntos funcionais (afeto e cognição). Como dito anteriormente, de fato, os anos iniciais (período do estágio categorial), se caracteriza pela primazia da cognição. E é então que o afeto se **ressignifica** e se **transforma** (mas não se dissipa). Sobre isso, Almeida e Mahoney (2005, p.23) explicam:

Esse predomínio vai se expressar em representações claras, precisas, que transformarão, com o tempo - é um processo longo - , em conceitos e princípios. Levar ou não em consideração o que o aluno já sabe, o que precisa saber para dominar certas ideias, os exercícios necessários, formas de avaliação, revelam **sentimentos** e **valores** e favorecem ou não essa descoberta do mundo. (grifo meu)

Ou seja, a afetividade em questão se difere da afetividade do senso comum. O afeto aqui não é mais sobre os contatos epidérmicos, trocas de carícias ou colos. Não é apenas sobre chamar pelo nome, promover situações de troca entre pares e com os objetos do meio. Esse estágio se caracteriza pelo respeito intrínseco nas práticas pedagógicas que auxiliam a criança a descobrir o mundo. E esse respeito e essa eticidade serão o que chamaremos de afeto.

Abaixo apresento um esquema que sintetiza a teoria de Henri Wallon, destacando os pontos mais relevantes à pesquisa.

IMAGEM 2. ESQUEMA TEORIA WALLONIANA



Fonte: a autora

Dessa forma, é possível observar uma sequência de conceitos que se subdividem e auxiliam na compreensão das questões afetivas por Wallon que servem de apoio teórico à presente pesquisa: Teoria Psicogenética > Integração > Cognição/afeto/motor > Campos Funcionais > Afetividade.

2.3 AFETIVIDADE: CONTRIBUIÇÕES DE LEV VYGOTSKY

Lev Vygotsky, também psicólogo, apresenta reais aproximações com a teoria Walloniana no que tange à afetividade: 1) no entendimento de que os afetos têm caráter social e se desenvolvem na cultura, mesmo que as primeiras respostas emocionais sejam de origem orgânica (LEITE, 2018); e 2) na ideia de relação dialética e recíproca entre cognição e afeto, discutida anteriormente. Em seu livro “Psicologia Pedagógica”, Vygostky (2010, p.145-146) argumenta que:

Por algum motivo formou-se em nossa sociedade a concepção unilateral da personalidade humana, por algum motivo todos interpretam o talento apenas em relação ao intelecto. Mas é possível não só pensar com talento mas também sentir com talento. O aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que outros aspectos e **é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e vontade.** O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo diferencial. Em ambos os casos o comportamento humano assume formas exclusivas e grandiosas. (grifo meu)

O autor critica a visão marcada pelo dualismo razão/emoção de sua época, e assume uma posição desenvolvimentista das emoções, em que elas não são substituídas pela inteligência, e sim, apenas deslocadas para um plano simbólico. Segundo Leite (2018) “[Para Vygotsky] As manifestações emocionais iniciais estão ancoradas na herança biológica, mas que, através das interações sociais e em conjunto com outras funções superiores, perdem seu caráter instintivo para assumir formas mais complexas e conscientes de expressão.”

No que tange à pedagogia e às relações entre professores e alunos - que é de interesse à presente pesquisa -, o autor deixa evidente em seus escritos que as bases do processo educativo são justamente as reações emocionais. “Antes de comunicar esse ou aquele sentido, o mestre deve suscitar a respectiva emoção do aluno e preocupar-se com que essa emoção esteja ligada a um novo conhecimento. Todo o resto é saber morto, que extermina qualquer relação viva com o mundo.” (VYGOTSKY, 2010, p. 145).

Nas páginas que seguem, o autor ilustra, através de um conto do escritor russo Anton Tchékhev, que aqui transcrevo, o porquê da indissociabilidade entre emoção e cognição:

[...] todo conhecimento deve ser antecedido de uma sensação de sede. O momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo.

O melhor exemplo dessa insensibilidade estéril é o pequeno conto cômico de Tchékhev, de profundo sentido. O conto narra a história de um velho funcionário que nunca na vida havia estudado e por experiência lembrava-se de todos os sinais de pontuação; ele sabia que antes de enumerar papéis ou atestados colocam-se dois pontos, que a vírgula separa o

sobrenome dos nomes a serem enumerados, noutros termos, em sua vida e em sua experiência houve sempre momentos cujo sentido emocional se traduzia nesses sinais. Durante todos os seus anos de trabalho o único sinal que nunca teve a oportunidade de encontrar foi o ponto de exclamação; através da mulher, que havia decorado as regras de pontuação no colégio interno, ele fica sabendo que o ponto de exclamação se coloca em expressões de êxtase, admiração, fúria, indignação e outros sentimentos afins. Eram esses sentimentos que o funcionário nunca deparara em sua vida, e uma sensação de infinda amargura pela vida tolamente vivida, uma indignação e uma revolta o faziam pela primeira vez experimentar uma forte explosão e, depois de assinar o livro de felicitações da chefia, colocas três grandes pontos de exclamação.

Se não quisermos que os nossos educandos repitam a vida mesquinha do funcionário de Tchékhev devemos nos preocupar com que o êxtase, a indignação e outros sentimentos não passem à margem da sua vida e que nela haja mais sinais de pontuação. (VYGOTSKY, 2010, p.145)

Há de se acreditar e lutar por uma educação cercada por pontos de exclamação. É preciso que, além da memória e do pensamento, os conhecimentos e descobertas perpassem o corpo, as sensações, as emoções. A alegria, a cólera, o encantamento... são todos indispensáveis no processo educativo. O pensamento crítico nasce da indignação, da incredulidade, da indagação. A compreensão nasce daquilo que me faz sentir, daquilo que faz sentido. Vygotsky (2010, p.145) diz que “O trabalho do pedagogo deve consistir não só em fazer com que os alunos pensem e assimilem geografia mas também a sintam. Por algum motivo essa ideia não costuma vir à cabeça, e o ensino de colorido emocional é entre nós um hóspede raro [...]”. Que possamos, através de uma educação afetiva, torná-lo cada vez mais assíduo.

2.4 AFETIVIDADE: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE

Por fim, compõe o referencial teórico da presente pesquisa, o educador brasileiro Paulo Freire, que, através de seus escritos e de sua própria experiência viva, contribui para o entendimento dos processos afetivos nas relações entre professores e alunos a partir de outro olhar. Não vejo discordância com os autores já apresentados, mas compreendo que Freire agrega outros sentidos à discussão, tornando-a mais complexa. Diferente de Wallon e Vygotsky, Freire traz o olhar do educador, do pedagogo. Freire traz o olhar da educação brasileira.

Dentre tantas obras, escolho, para compor a teoria que embasará a pesquisa, o último livro publicado pelo autor, em 1996, “Pedagogia da Autonomia”. Na obra, Freire aponta saberes fundantes à prática educativa, que dão origem ao subtítulo do livro. Entre eles, estão

alguns conceitos que agregam à presente pesquisa, tais como: *ética, amorosidade/afetividade e querer bem*, que serão discutidos também através de seus respectivos verbetes no Dicionário Paulo Freire (2010).

Por eticidade, Freire se refere à “Ética Universal do Ser Humano”, ou seja, aquilo que atesta nossa humanidade. Pautada na justiça, no respeito e na equidade entre as pessoas, é a ética que condena a negação da dignidade humana, em todos os seus âmbitos. É através da ética que somos e nos relacionamos. “A ética enquanto o esforço de humanização e convivência respeitosa com todos os seres, deve ser **a grande orientadora de todo o processo educativo**. Nossas ações devem manter-se dentro da ética e do respeito ao ser humano. A boniteza de ser gente se dá dentro da ética.” (TROMBETTA, TROMBETTA, 2010; p. 338) (grifo meu).

Nesse sentido, a ética de Freire vem para dialogar com a compreensão de afetividade já abordada em Wallon e Vygotsky. Na presente pesquisa, assume-se a ideia de que o afeto se manifesta dentro da eticidade. Dentro da noção de que a ética é justamente o que nos faz humanos, e dessa forma, afetamos uns aos outros. Destaco o seguinte trecho de *Pedagogia da Autonomia*, que diz:

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. **Educar é substantivamente formar**. (Freire, 2018, p. 34-35) (grifo meu).

Por mais que Freire trate de amorosidade e afetividade em momentos distintos, e inclusive os conceitos sejam apresentados separadamente no Dicionário Paulo Freire, gostaria aqui de abordá-los em conjunto, pois acredito que coexistam de maneira complementar. Cleoni Fernandes, no verbete “Amorosidade” (2010, p.73) dirá que “A amorosidade freiriana [...] se materializa no **afeto como compromisso com o outro**, que se faz engravidado da solidariedade e da humildade. Usando o prefixo com-, ganha força a ideia de compromisso que pode significar prometer-se consigo e com o outro” (grifo meu). Em outras palavras, afeto para Freire se constitui como o compromisso ético com o outro.

Já no verbete “Afetividade”, escrito por Vecchia (2010, p. 26), ele aponta:

A autonomia tem seu solo na integração afetiva de um grupo, de um círculo de cultura, na vivência concreta do amor, da afetividade, do cuidado, da proteção e da nutrição do ser de cada um na troca dialogada, na solidariedade, no amor incondicional, que permeia as linhas e as entrelinhas da obra *Pedagogia da Autonomia*. **Não há pensamento crítico e ética sem a mobilização sensível e emocionada diante do outro** na sua condição histórica. (grifo meu)

Nesse sentido, amorosidade e afetividade se complementam. Na amorosidade, me comprometo com o outro e atuo de maneira afetiva e mobilizadora. Da mesma forma, atuo de maneira afetiva e mobilizadora porque me comprometo com o outro.

Já no último capítulo de *Pedagogia da Autonomia*, intitulado “Ensinar exige querer bem aos educandos”, Freire discorre sobre a abertura à bem-querença à profissão docente e aos estudantes, se mostrando disponível à alegria de viver. Alegria essa que não necessariamente se traduz numa doçura e animação demasiada, mas que garante que não sejamos seres amargos e de difícil trato.

Nesse sentido, é importante que compreendamos que a bem-querença de Freire não se finda no carinho que temos pelos educandos (embora esse também seja importante). Porque essa compreensão abre brecha para o discurso de que basta “querer bem”. E querer bem nada tem a ver com a falta de rigorosidade e seriedade. Sobre isso, ele (FREIRE, 2018, p.138) destaca:

É falso tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

E ainda complementa:

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.

É pautada nas teorias de tais autores que não corroboram com a ótica dualista em que razão e emoção são faculdades distintas, mas sim fortalecem o discurso de que coexistem e juntas nos fazem seres sociais, pensantes e afetivos que me coloco como pesquisadora. É

numa educação humana e afetiva que pauto o presente trabalho, na intenção de investigar como se manifestaram tais relações entre professores e alunos durante o período de distanciamento social e ensino remoto.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa, de caráter qualitativo, preocupa-se com aspectos não-quantificáveis da realidade, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações socioafetivas (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009) entre professores e alunos de 4º anos do Ensino Fundamental em contexto de ensino remoto. Se caracteriza, em relação ao seu objetivo, como uma pesquisa descritiva, pois pretende descrever e compreender as percepções de professoras e alunos sobre as manifestações de afeto em suas relações durante o ensino remoto. Utilizou-se como estratégia de pesquisa um estudo de casos múltiplos, com os seguintes sujeitos:

1º caso - 24 estudantes matriculados em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental no ano de 2021¹, e sua respectiva professora docente, em escola da rede privada de ensino da cidade de Porto Alegre.

2º caso - 25 estudantes matriculados em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental no ano de 2021¹, e sua respectiva professora docente, em escola da rede pública de ensino da cidade de Porto Alegre.

Tais escolhas se deram a partir dos seguintes critérios de inclusão e exclusão:

Turmas

Inclusão

- Turma de Ensino Fundamental, etapa de atuação de pedagogos e pedagogas;
- Turma fora do ciclo de alfabetização;
- Turma que tenha, necessariamente, uma pedagoga como docente.
- Turma de escola localizada no município de Porto Alegre.

Exclusão

- A turma não ter tido aulas na modalidade de ensino remoto com aulas síncronas e/ou assíncronas.

Estudantes

Inclusão

- Já ter tido contato prévio com o ensino presencial;

¹ No ano de aplicação da pesquisa (2022) os estudantes estavam matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental.

- Estar matriculado(a), no ano de 2021, em turma de 4º ano do Ensino Fundamental.
- Estar matriculado(a), no ano de 2022, em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental;
- Ter entre 10 e 12 anos de idade.

Professoras

Inclusão

- Ter, obrigatoriamente, licenciatura em pedagogia;
- Ter tido experiência prévia com o ensino presencial em turmas de ensino fundamental;
- Ter sido professora titular da turma de 4º ano selecionada para a pesquisa no ano de 2021.

Exclusão

- Não ter sido docente regente de turma de anos iniciais no período do ensino remoto.

Como os critérios para a realização da pesquisa incluíram estudantes matriculados em uma turma de 5º ano em 2022, logo, matriculados no 4º ano em 2021, as escolas escolhidas para a pesquisa deveriam manter o critério, tendo os estudantes mantidos nas mesmas turmas de um ano para o outro. Caso contrário classificaria-se como um critério de exclusão e outra escola seria escolhida para a realização da pesquisa, o que não aconteceu. No caso das professoras, o único critério em relação às escolas é que a mesma continuasse a fazer parte do corpo docente, independente da turma que estivesse lecionando em 2022, uma vez que as entrevistas foram realizadas em momentos distintos e os questionamentos foram referentes às práticas do ano anterior.

Em relação aos alunos que não se encaixaram nos critérios de inclusão - como a idade inferior a 10 anos ou superior a 12, ou sendo um estudante novo ou realocado na turma, logo não tendo participado do 4º ano em 2021 com os mesmos colegas - foram encaminhados da seguinte maneira:

- 1) Caso o estudante tivesse a autorização dos pais através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e desejasse participar do estudo, assim poderia fazer, para evitar o sentimento de exclusão por parte da criança. Porém, as gravações e produções

imagéticas que veio a produzir foram descartadas e não fizeram parte do material empírico da pesquisa.

- 2) Caso o estudante não desejasse participar do estudo, o encaminhamento seria o mesmo dos demais estudantes: a realização de atividade pedagógica junto à professora regente da turma (essa orientação foi previamente combinada com a docente). Porém, não houve nenhum caso que necessitasse desse encaminhamento.

Optou-se pelo estudo de casos múltiplos com a finalidade de responder a um dos objetivos específicos da pesquisa, qual seja: Investigar possíveis diferenças entre as práticas afetivas em uma escola pública e uma escola privada. Segundo Silva (2011), no livro “Métodos e procedimentos de pesquisa: do projeto ao relatório final”, “No estudo de caso único examina-se apenas a natureza global da situação, fenômeno ou objeto de estudo. Já no estudo de caso múltiplo, envolve mais de uma unidade ou subunidade(s) de análise”. Ou seja, ambos não passam de variações de uma mesma metodologia, o que os diferencia é a quantidade de unidades de análise.

Como método de produção de dados, optou-se por dois caminhos: entrevistas individuais presenciais com as professoras, e “aulas-conversa” (MELO, 2016) com as crianças. A união dos dois métodos se dá pela ideia de Yin, também abordada no livro de Silva (2011) mencionado anteriormente, que pontua alguns princípios para a coleta de dados em estudos de casos, sendo um deles a variedade de fontes para a obtenção de evidências e constatações. Além disso, buscou-se atender a outro dos objetivos específicos da pesquisa, qual seja: identificar possíveis convergências e divergências nos relatos de alunos e professores sobre as manifestações de afeto durante o ensino remoto. Buscou-se, dessa forma, analisar dois pontos de vista que carecem de metodologias diferenciadas. Não que fossem inviáveis entrevistas coletivas com os alunos, mas acredita-se na potência do método de aula-conversa, desenvolvido por Melo (2016) em sua dissertação de mestrado, uma vez que torna o processo de produção de dados muito mais acolhedor e bem menos mecânico, o que aproxima-se copiosamente da proposta da presente pesquisa.

Melo (2016, p.50) conceitua tal metodologia como “um momento que contempla toda a turma, feito na própria sala de aula e com auxílio da professora titular da turma, em que são solicitadas atividades e realizados diálogos para interlocução entre alunos e pesquisadora, a fim de construir elementos passíveis de análise para o contexto estudado.” Nesse sentido, a aula-conversa, diferentemente da entrevista, possibilita que os sujeitos da investigação (nesse caso, os alunos) sintam-se à vontade considerando o contexto familiar que os cerca, e

diminua a possibilidade de se sentirem inibidos, o que poderia vir a comprometer o resultado da pesquisa. As aulas-conversa tiveram duração de duas horas em cada escola, divididas em quatro momentos, a partir de um roteiro que será detalhado a seguir.

3.1 AULA CONVERSA COM ESTUDANTES

1º MOMENTO - APRESENTAÇÃO

No primeiro momento, a pesquisadora apresentou a si mesma e a pesquisa, e se colocou à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que os estudantes pudessem vir a ter. Tendo isso feito, leu-se o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido em voz alta para a turma e foi solicitada a assinatura no documento pelas crianças.

Considerando a possibilidade de nem todos os estudantes estarem alfabetizados em virtude da pandemia e demais motivos, e na intenção de evitar sentimentos de constrangimento entre as crianças por essa razão, houve também a possibilidade de obtenção de consentimento por via oral, através de gravação de áudio com os seguintes dizeres: “Eu, (nome da criança), concordo em participar da pesquisa por livre e espontânea vontade”. Porém, não foi necessário adotar esse procedimento, uma vez que todas as crianças participantes sabiam escrever os nomes.

2º MOMENTO - ATIVIDADE “QUEBRA-GELO”: NÓ DE NÓS

Conforme o livro eletrônico “Ética e Pesquisa em Educação: subsídios”, vol. 1, produzido pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd, 2019, p.61):

Na relação pesquisador-pesquisado, há uma situação de poder a considerar em que o pêndulo cai do lado do pesquisador, o que impõe que este cuide de não invadir o outro, de preservar a integridade das pessoas entrevistadas ou observadas, de não se impor por autoridade. Deve-se reconhecer que os colaboradores com a pesquisa podem experimentar tensões ou desconfortos, e que é necessário cuidar para reduzir a sensação de invasão de privacidade criando ambiência de confiança e respeito.

Assim sendo, estipulou-se uma atividade “quebra-gelo”, na tentativa de estabelecer essa confiança entre a pesquisadora e as crianças, a fim de que se sentissem o mais

confortável possível e não coagidos a participar da pesquisa. Foi importante assegurar que não se sentissem desconfortáveis ou tendo sua privacidade invadida, uma vez que a qualquer um desses sinais a pesquisa deveria ser descontinuada.

Dessa forma, foi proposta a dinâmica “Nó de nós”, que ocorreu da seguinte maneira: Todos os participantes, em pé e de mãos dadas em um grande círculo, deveriam memorizar os colegas que estavam à sua direita e à sua esquerda. Ao som de uma música, as mãos deveriam se soltar, e os participantes convidados a caminhar pela sala aleatoriamente, nem muito perto, nem muito longe. Quando a música parasse, cada um deveria permanecer no lugar onde estava e buscar segurar as mãos dos colegas antes memorizados. Se no grande círculo o estudante A segurava a mão esquerda do estudante B, e o estudante C a mão direita, assim deveriam estar novamente. Porém, como cada um estava em um lugar diferente, formou-se um grande nó, com mãos e braços entrelaçados. O objetivo da brincadeira era que o grande círculo se abrisse novamente, sem soltar as mãos. Para isso, os participantes deveriam encontrar estratégias e ajudar uns aos outros. A pesquisadora entrou na dinâmica como participante-mediadora, justamente para que ocorresse esse momento de aproximação, familiarização e descontração com as crianças.

Caso o momento de coleta de dados não permitisse o toque e a aproximação entre as crianças por conta da pandemia de Covid-19, outra dinâmica integrativa seria realizada. Porém, não houve necessidade.

3º MOMENTO - CONTEXTUALIZAÇÃO: DANÇA CIRCULAR

Após a dinâmica anterior, estimou-se que as crianças já estivessem melhor enturmadas com a pesquisadora. Nesse momento, ainda em círculo, a pesquisadora iniciou a condução do 3º momento: uma dança circular, com a música “Vai Passar” do cantor Di Ferreira.

A escolha da música se deu por conta de sua letra, que foi escrita em 2020, em contexto de pandemia, e que conversava com o assunto da pesquisa: os afetos. As saudades, as memórias, os sentimentos. O objetivo do uso da canção foi atuar como proposta motivadora, trazendo à tona a temática das discussões que aconteceriam no 4º momento.

A escolha pela utilização da dança circular ocorreu através da ideia popular de que são momentos de harmonia entre corpo, mente e emoções, em que sentimentos de pertencimento ao grupo são vivenciados. Os passos, inicialmente "atrapalhados", vão dando

lugar a movimentos harmoniosos, à medida em que os dançantes entregam-se ao embalo da dança, guiados pela sintonia coletiva.

Nesse momento, a pesquisadora orientou os passos (previamente estipulados), e convidou as crianças a prestarem atenção na letra da música, enquanto dançavam, em silêncio.

4º MOMENTO - CONVERSA COLETIVA

Motivados pela música do 3º momento, iniciou-se uma conversa sobre a temática da pesquisa. Esse momento foi gravado (em áudio) para posterior transcrição e análise, e constituiu parte do material empírico da pesquisa.

Assim como uma entrevista semiestruturada, busquei levantar alguns tópicos de discussões, através das seguintes perguntas:

- Sobre o que será que essa música fala?
- Do que vocês mais sentiram falta, nesse tempo que ficamos afastados?
- Tem uma parte da música que diz “Tudo vai passar, e logo a gente volta a se abraçar”. Nesse tempo de distanciamento social, não pudemos abraçar uns aos outros. Que outras formas vocês encontraram para demonstrar afeto e carinho às pessoas?
- O que é afeto, pra vocês? (Registrar palavras-chave no quadro/lousa)
- Com o distanciamento social, vocês acham que o afeto entre vocês e a profe mudou? Por quê?
- Vocês lembram de alguma situação em que vocês mandaram ou receberam afeto da profe durante o ensino remoto? Podem me contar?

Como já mencionado anteriormente, as questões aqui apresentadas serviram apenas para nortear a discussão, mas foram acrescidas, modificadas e retiradas, de acordo com o andamento da conversa e da necessidade observada pela pesquisadora.

5º MOMENTO - REGISTRO: DESENHOS

Após a conversa, a pesquisadora solicitou aos alunos que registrassem em papel sulfite A4 um momento em que vivenciaram alguma manifestação de afeto entre eles e a professora, ou como se sentiram caso não tenham experienciado nenhum desses momentos.

Durante as produções dos desenhos, a pesquisadora circulou nas classes das crianças na intenção de ouvir seus relatos e fazer anotações que pudessem complementar os dados da pesquisa. Destaco um trecho em que Gobbi (2009, p.79) discorre sobre o desenho infantil como ferramenta metodológica que contribuiu para a minha escolha por tal metodologia:

[os desenhos] trazem tamanha complexidade, devendo ser compreendidos para além da primeira olhadela, nas entrelinhas. Contêm em si informações que vão além dos mesmos, extrapolando o registro ou cópia fiel do que está ao redor; são portadores de sonhos, de imaginação, de vínculos constituídos entre seus produtores e aqueles ou aquilo que estava nos entornos da produção e que devem ser considerados.

O desenho atua nessa investigação justamente para capturar aquilo que as palavras ainda não são capazes de expressar. E é justamente na união entre o dito e o não-dito, mas externalizado através da arte, que se compõe o material empírico da presente pesquisa, que se ancoram na ideia de Gobbi (2009, p.71) quando aponta que “O desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções”.

Ao final, as crianças foram convidadas pela pesquisadora a compartilhar suas produções com os colegas no grande grupo, relatando sobre as cenas/momentos escolhidos para representar no desenho. Esses relatos também foram gravados em áudio para posterior transcrição. Da mesma forma, as produções imagéticas foram recolhidas pela pesquisadora para fins de análise.

3.2 ENTREVISTA COM AS DOCENTES

De outro modo, para produzir informações das professoras titulares, foi utilizada a entrevista semi-estruturada individual. A escolha da presente metodologia deu-se a partir da ideia trazida por Menga Ludke e Marli André (1986), que apontam:

[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica.

Ou seja, muito mais do que perguntar, pretendeu-se ouvir. É pautada na subjetividade das relações interpessoais que justifico as escolhas metodológicas da presente pesquisa. Sendo assim, apresento o roteiro abaixo, que norteou o momento de entrevista, possibilitando acréscimos e mudanças, de acordo com as falas das entrevistadas:

QUADRO 1 - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

1. Poderias te identificar e contextualizar tua vida profissional e acadêmica?
2. O que entendes por afeto? O que pensas sobre a presença dele na relação entre professores e alunos?
3. Como essas relações afetivas se manifestaram durante o ensino remoto, tanto de tua parte quanto de teus alunos?
4. Você se recorda de alguma situação em que te sentiu afetada pelas crianças? E alguma em que tu buscou com que sentissem teu afeto? Podes descrever alguma dessas cenas?

Fonte: a autora

As entrevistas ocorreram em aproximadamente 40 minutos, em dia diferente às aulas conversas, conforme disponibilidade das professoras. Ambas aconteceram no mês de junho do ano de 2022 de maneira presencial.

Nos Apêndices se encontram os termos de consentimento livre e esclarecido individual (Apêndice A) e institucional (Apêndice B), assim como os termos de assentimento (Apêndice C) que serão entregues aos participantes do estudo e seus responsáveis de modo a seguir a eticidade da pesquisa em educação.

3.3 RISCOS E BENEFÍCIOS

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510/16, que rege os procedimentos éticos em pesquisa com seres humanos para a área de ciências humanas, toda pesquisa com seres humanos pode envolver riscos nas dimensões física, psíquica, moral, intelectual, emocional, social, cultural ou espiritual do ser humano, em tipos e gradações variadas, mesmo que mínimas. Sendo assim, as metodologias utilizadas para a presente pesquisa - sendo elas a aplicação de entrevistas e aulas-conversas -, trazem consigo a possibilidade dos participantes terem sentimentos de vergonha, timidez, invasão de privacidade e desconforto, ainda que mínimos, em relação à presença da pesquisadora e

aplicação de atividades/questionamentos, assim como a quebra de rotina dos estudantes e professoras, e a utilização do seu tempo para a coleta de dados.

Tendo isso esclarecido, pontuo as medidas de redução de danos e riscos adotadas, sendo elas: a garantia de sigilo em relação às respostas e materiais produzidos, que serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins de pesquisa; a não identificação nominal de nenhum dos participantes, nem mesmo suas iniciais, a fim de garantir seu anonimato; garantia de informação e esclarecimento em relação à possibilidade de interromper a participação na pesquisa sem nenhum tipo de danos, sendo assegurada toda a liberdade de fazê-lo caso assim desejassem; a garantia de que a coleta de dados da aula-conversa acontecesse em sala de aula, ambiente em que os estudantes já estão familiarizados, para evitar o sentimento de desconforto por parte das crianças. Da mesma forma, a garantia de acesso a um ambiente reservado que proporcionasse privacidade para a aplicação das entrevistas com as professoras. Foi garantida também uma abordagem cautelosa e humanizada, respeitando sempre valores, culturas e crenças dos participantes. As informações coletadas foram apenas as necessárias para a pesquisa. Por fim, após a conclusão da coleta de dados, a pesquisadora responsável realizou o download dos materiais em um dispositivo portátil de armazenamento (pendrive), deletando todo e qualquer registro de plataformas virtuais, ambientes compartilhados ou “nuvens”.

Por outro lado, os participantes não tiveram nenhum benefício direto, porém, contribuíram com informações relevantes sobre as relações de afeto entre professores e alunos durante o ensino remoto, que foram utilizados em benefício de estudos e de investigação no campo da Educação.

3.4 ASPECTOS ÉTICOS DA INVESTIGAÇÃO

Considerando o envolvimento de seres humanos na presente pesquisa foi indispensável a atenção aos aspectos éticos. Sendo assim, foram observadas as diretrizes vigentes na resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e o ebook “Ética e Pesquisa em Educação: subsídios”, vol. 1, produzido pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), sobretudo o capítulo 7 “Questões éticas na pesquisa com crianças, adolescentes ou pessoas em situação de diminuição de capacidade de decisão”.

Sendo assim, os participantes foram informados quanto à: a) confidencialidade: as identidades, tanto das crianças, quanto das professoras e das instituições serão mantidas em sigilo; b) segurança e integridade física e mental: os possíveis danos e riscos foram detalhados nos documentos a serem assinados pelos participantes e seus responsáveis; c) despesas e pagamento: os participantes não tiveram nenhum tipo de despesa ao participar da pesquisa, bem como nada foi pago por sua participação; e d) benefícios: os participantes não tiveram nenhum benefício direto, porém, contribuíram com informações relevantes sobre as relações de afeto entre professores e alunos durante o ensino remoto, que serão utilizados em benefício de estudos e de investigação no campo da Educação.

Tais direitos foram assegurados nos seguintes documentos assinados:

Pelas crianças

- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Pelos pais ou responsáveis das crianças

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da participação da criança
- Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz da criança para fins de pesquisa

Pelas professoras

- Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de pesquisa
- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Pelas escolas

- Termo de Concordância da Instituição

A pesquisa foi submetida e aprovada na Comissão de Pesquisa da FAGED (registro número 41721) e no Comitê de Ética da UFRGS (CAEE número 56282522.2.0000.5347 na Plataforma Brasil), seguindo os trâmites da universidade; assim como ao Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre (CEP/SMSPA), seguindo os trâmites do município.

4. ANÁLISE DE DADOS

Após a coleta dos dados, transcreveram-se os áudios/gravações (a transcrição foi feita pela própria pesquisadora, a fim de iniciar a análise de dados através de uma escuta cuidadosa, que gerasse familiarização com o conteúdo), selecionaram-se as produções imagéticas das crianças e somaram-se às anotações feitas pela pesquisadora, a fim de analisá-los a partir das contribuições dos autores já mencionados no capítulo 2.

Poderia-se trabalhar com as gravações sem transcrevê-las, porém, ancorada no que diz Gibbs (2009, p.61) em seu livro “Análise de Dados Qualitativos”, “A codificação é mais fácil quando se usa uma transcrição [...] o papel possibilita o tipo de criatividade, flexibilidade e facilidade de acesso que é importante nas etapas iniciais da análise.” Porém, diante da impossibilidade de transcrever tal volume² de material na íntegra por conta do tempo de finalização da pesquisa, e, tendo os contextos das falas assegurados pela possibilidade de acessar os áudios a quantidade de vezes necessárias para a análise, optou-se pela transcrição das partes mais relevantes ao estudo. De todo modo, entende-se que a transcrição na íntegra, quando possível, garante uma maior contextualização das falas e maior rigorosidade necessária à pesquisa.

Após a transcrição, como afirma Lüdke (2018), o primeiro passo para a análise de dados qualitativos é a construção de um conjunto de categorias descritivas. Dessa forma, debrucei-me sobre as falas transcritas, lendo e relendo-as, a fim de agrupar trechos que abordassem a mesma temática, codificando-as. Da mesma forma ocorreu com os desenhos produzidos pelas crianças. Esse processo, segundo o autor, resulta “num conjunto inicial de categorias que provavelmente serão reexaminadas e modificadas num momento subsequente.” (LÜDKE, 2018, p.58)

O segundo passo é o movimento de aproximação entre o material empírico e a teorização. “A categorização, por si mesma, não esgota a análise” (LÜDKE, 2018, p.58). Ou seja, é preciso ir além da descrição. Dessa forma, buscou-se estabelecer aproximações e divergências entre os estudos e teorias já produzidas e os dados encontrados, a fim de ampliar a discussão já existente sobre a temática. Seguem, nas seções seguintes, o resultado do trabalho de análise que será antecedido de sua contextualização.

² Ao total, as gravações somam 142 minutos.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Para que seja possível realizar uma análise adequada, é necessário antes contextualizarmos a pesquisa. Discorro então, nos próximos parágrafos, uma breve apresentação dos dois casos utilizados. Saliento que os nomes aqui citados são fictícios, a fim de garantir o anonimato dos participantes e instituições.

A “Escola A”, localizada na zona sul de Porto Alegre e mantida pela rede privada, possui uma das melhores estruturas físicas e tecnológicas entre as instituições de ensino da cidade. Atende crianças e jovens da Educação Infantil ao Ensino Médio. Frequentada majoritariamente por famílias de classe média alta, levou apenas duas semanas para se adaptar ao ensino remoto, fazendo a transição das aulas presenciais para a modalidade *online*. Todas as famílias da turma possuíam acesso à internet e a diferentes aparelhos eletrônicos (celular, *notebook*, *tablets*, etc).

A professora da Escola A tem 37 anos, sendo 22 deles em sala de aula. Relata que começou a lecionar em uma época bastante tradicional, e que precisou ir se adaptando ao longo dos anos. Pontuou, em sua fala, a importância de termos, enquanto docentes, a atenção para não deixar com que a sala de aula se torne ~maçante, um ~fardo~ a ser carregado, e diz procurar tornar o trabalho algo mais leve.

A “Escola “B”, de ensino fundamental, também localizada na zona sul de Porto Alegre, é mantida pela rede pública do município. É uma escola ampla e atende majoritariamente famílias de classe baixa que residem em torno da instituição. Levou alguns meses para adaptar-se ao ensino remoto emergencial e enfrentou a baixa adesão dos estudantes à nova modalidade, uma vez que muitos não possuíam acesso a equipamentos eletrônicos, internet e/ou familiares que pudessem instruí-los quanto ao uso das plataformas.

A professora da Escola B iniciou sua trajetória docente através do magistério, cursando, posteriormente, Licenciatura em Pedagogia na UFRGS. Foi bolsista do Laboratório de Estudos em Linguagem Interação Cognição/Criação (LELIC), que instigou seu interesse pela pesquisa. Trabalhou no Colégio de Aplicação da universidade como professora substituta e posteriormente realizou o mestrado em educação também na UFRGS. Atua como professora de 4º ano há 7 anos.

Também é necessário destacar, antes de iniciarmos as análises, a diferença da gestão do tempo nas duas escolas. Foi feita a mesma pergunta às duas professoras: “Quanto tempo duravam as aulas e com que frequência elas aconteciam?”. Seguem as respostas abaixo:

QUADRO 2 - TEMPO DE AULA

Escola A	Escola B
<p>“Bem no início, lá em 2020, era 1h nos 4ºs anos [de segunda a sexta]. Já no final dava quase um turno fechado, dava quase 3h de aula. E daí com a turma inteira. Porque teve uma época em que a gente dividia a turma em 2 grupos. Daí ficava 1h30 com um grupo e 1h30 com outro. Porque também estávamos aprendendo a dar aula virtualmente. Daí lá no final de 2021 eram 3h.</p>	<p>“Quando era só online, era 2 vezes por semana, mais as atividades remotas que a gente mandava no grupo uma vez.</p>

Fonte: excerto do material empírico

Em ambas as escolas os procedimentos de produção de dados foram os mesmos, já mencionados anteriormente no capítulo metodológico. Porém, resultaram em materiais bastante distintos. Por conta disso, optei por realizar a análise por casos, mas em diálogo um com o outro. Segue, nas próximas seções, o resultado das análises.

4.2 O QUE PENSAM AS CRIANÇAS SOBRE AFETO?

Após o momento “quebra-gelo” planejado para a aula conversa, ouvimos e dançamos juntos a música “Vai Passar”, do cantor Di Ferrero, como recurso motivador da conversa. O diálogo, que inicialmente girou em torno de comentários acerca do tema da música, que abordava a Pandemia e seus afetos com o refrão “Vai passar, tudo vai passar, e logo a gente volta a se abraçar” nos levou à primeira pergunta: “Para vocês, o que é afeto?”. Abaixo, apresento a sistematização (primeiramente registrada no quadro com as crianças) das palavras levantadas por elas, que relacionam afeto e suas compreensões:

IMAGEM 3 - ENTENDIMENTO DE AFETO DOS ESTUDANTES DA ESCOLA A



Fonte: a autora a partir do material empírico.

IMAGEM 4 - ENTENDIMENTO DE AFETO DOS ESTUDANTES DA ESCOLA B



Fonte: a autora a partir do material empírico.

É possível observar, nas Imagens 1 e 2, uma grande diferença entre as palavras levantadas por uma e outra escola para responder à pergunta. As únicas palavras que aparecem em ambas são “empatia” e “sentimento”. Seria possível também comparar as palavras “alguém”, na Escola B, com “família” e “ter um melhor amigo”, da Escola A, uma vez que ambas abordam a questão das relações interpessoais e da necessidade de haver duas ou mais pessoas quando se fala em afeto. Porém, analisando as falas das crianças em um próximo momento, observou-se uma constante correlação entre afetividade e família/amigos na Escola A, que será melhor analisada numa próxima sessão. Ao mesmo tempo, o “alguém”, da Escola B, não está intimamente relacionado a alguém em específico, mas, talvez, fazendo uma comparação entre estar acompanhado *versus* a solidão enfrentada durante a pandemia.

Nota-se também o levantamento da palavra “tristeza” e da expressão “afetado por uma doença”, na Escola B. Tais palavras, de conotação melancólica, já não aparecem na Escola A. Porém, denunciam o momento vivido pelas crianças durante a pandemia da Covid-19. Chama a atenção (e foi registrado nas anotações feitas durante a coleta de dados), a menção da palavra “tristeza” mais de uma vez pelas crianças.

Quando as crianças se referem ao afeto como o ato de sermos afetados por algo, como no caso de “afetado por uma doença” ou “quando alguém se sente afetado”, é possível estabelecer relação com o que diz Wallon em sua teoria psicogenética, quando, ao abordar o campo funcional “afetividade”, refere-se à **capacidade de sermos afetados**. “Ser afetado” não necessariamente está vinculado aos bons sentimentos e emoções, e as crianças da escola B parecem concordar com o autor. Mahoney e Almeida (2005, p.19), complementam: “[Para Wallon, afetividade] Refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis.”

Além disso, verifica-se a presença de palavras como “tempo”, “passado” e “lembranças” também pela Escola B. A partir delas, surgem duas reflexões provenientes das falas das crianças que complementam as palavras:

1) As memórias afetivas da infância: nesse caso, as crianças se referiram às brincadeiras com os amigos, o colo da mãe, a comida gostosa que a avó fazia, os passeios em família, a professora querida, e tantos outros momentos afetivos que ficaram na lembrança.

2) O afeto que ficou no passado pré-pandêmico: nesse caso, as crianças se referiram à quebra das relações afetivas. A falta dos amigos, a perda da avó, o término dos passeios em família, a saudade do abraço da professora. Sentimentos, sensações e afagos que já não existiam mais, que ficaram no passado, antes da chegada da pandemia. Essa questão dialoga

perfeitamente com os relatos posteriores das crianças, que serão melhor discutidos neste texto.

Nesse sentido, é possível verificar uma diferença nas tonalidades das palavras levantadas pelas escolas. É marcante a maior frequência de palavras “desagradáveis” pela escola B. Aqui, é possível inferir que isso seja provocado pelas condições socioeconômicas das crianças. Enquanto as crianças de classe média alta da Escola A são protegidas dos afetos desagradáveis, isso pode não ser uma verdade na Escola B. Um exemplo disso é justamente a disparidade tecnológica, que limitou as interações e trocas de afeto, que serão melhor exploradas nesse texto.

4.3 O QUE PENSAM AS PROFESSORAS SOBRE AFETO?

Da mesma forma, foi perguntado às professoras sobre suas percepções de afeto. Transcrevo, no quadro abaixo, suas falas:

QUADRO 3 - PERCEPÇÕES DE AFETO PELAS PROFESSORAS

Prof. Escola A	Prof. Escola B
<p>“Pra mim, o afeto é qualquer situação que tu interfere na percepção do outro, né? Tanto positiva quanto negativamente. Então o afeto é o momento em que eu te desestabilizo, positivamente ou negativamente. E eu não vou te desacomodar sem te afetar, então na verdade sem afeto não existe educação... escolar, social, não existe modificação do ser. Não existe evolução sem afetividade.” (sic)</p>	<p>“Ah, eu acho que o afeto está relacionado não só na questão comportamental, das emoções, mas também na forma como a gente vê a aprendizagem. Então acho que passa por várias questões, e uma delas é a questão de olhar o aluno, de ver por que que o aluno não está bem naquele dia, o que que aconteceu, as relações deles com os outros, as formas deles se relacionarem com os outros, o que que está por trás daquilo... às vezes tem alguma questão da família. Então perpassa por muitas coisas. [...]” (sic)</p>

Fonte: excertos do material empírico

É possível destacar semelhanças e divergências nas falas: ambas concordam sobre a importância da afetividade em suas práticas pedagógicas, por exemplo. Porém, enquanto a professora da Escola A salienta a relação entre o substantivo *afeto* e o verbo *afetar* (como um momento/ação de desestabilização, e conseqüentemente de transformação do outro), em uma

aproximação significativa com a teoria de Wallon e Vygotsky, a professora da Escola B pontua a relação entre *afeto* e o *olhar atento* às realidades e aos relacionamentos das crianças, aproximando-se da teoria de Freire, como pode ser observado nos excertos transcritos abaixo:

Tendo isso elucidado, aponto: nas seções que seguem, apresento os eixos de análise da pesquisa, sendo eles: Caso 1 - Escola A: 1) Relação afeto-família; 2) Gestão de conflitos; 3) Pequenices cotidianas; 4) Despedida. Caso 2 - Escola B: 1) Falta de comunicação; 2) Não houve afeto?

4.4 CASO 1 - ESCOLA A

4.4.1 EIXO 1: RELAÇÃO AFETO-FAMÍLIA

Como já mencionado anteriormente, muito se falou sobre as relações interpessoais nas conversas com as crianças. Porém, destaca-se, na escola A, a grande recorrência de falas que relacionam atitudes e situações afetivas realizadas pela professora às relações familiares, como pode ser observados nos trechos abaixo:

QUADRO 4 - RELAÇÃO AFETO-FAMÍLIA

“Ela cuidava da gente. Ela não nos tratava como aluno mesmo, e sim como se a gente fosse da família dela.”
“A Bruna eu gostava dela porque ela nos tratava como alguém bem próximo dela, e não só como alunos! ”
“[...] e eu achava isso bem legal, porque não era uma relação entre aluno e professora, e sim de amigo. ”
“Mesmo no dia que ela perdeu o cachorro dela, ela não deixou de nos dar aula. Ela nos tratava como irmãos, como membros da família. ”
“Ela era tipo uma melhor amiga pra gente. A gente fazia discussão, daí cada um falava sua opinião na aula, era bem legal.”

fonte: excerto do material empírico

Essas falas nos convidam a refletir sobre o significado que a figura da professora tem para as crianças. Perguntei aos alunos “E por que tratar como **aluno**, ou dizer ‘ela era como uma **professora** pra gente’, não pode ser?”, ao que eles respondem:

“Porque professora não dá tanto carinho como um irmão, um melhor amigo...”
 “Porque com o professor a gente não pode, sei lá, abrir a nossa vida assim...”.

Fonte: excerto do material empírico

Sabemos que a figura do professor como sinônimo de seriedade e autoritarismo vem de uma construção social e histórica bastante antiga. Guacira Lopes Louro (2004, p.466, 467), em seu texto “Mulheres na sala de aula” nos convida a pensar sobre isso:

A antiga professora solteirona podia também ser representada como uma figura severa, de poucos sorrisos, cuja afetividade estava de algum modo escondida. [...] As caricaturas dos jornais de época também falam dessa severidade e segura; representam-nas geralmente como mulheres sem atrativos físicos, por vezes quase bruxas, munidas de uma vara para apontar o que está escrito num quadro-negro, quase sempre de óculos.

[...] Se havia uma representação da mulher como um ser frágil e propenso aos sentimentos, seria preciso prover a mulher professora de alguns recursos que lhe permitissem controlar seus sentimentos e exercer a autoridade em sua sala de aula. Ela deveria ser disciplinadora de seus alunos e alunas, e para tanto, precisava ter disciplinado a si mesma. Seus gestos deveriam ser contidos, seu olhar precisaria impor autoridade. Ela precisava ter controle de classe, considerado um indicador de eficiência ou sucesso na função docente [...].”

Essa imagem vem aos poucos se desconstruindo em alguns espaços, mas as falas das crianças nos mostram que ainda há traços dessa representação docente mais severa ainda presente em nossa sociedade e, desse modo, há também muito caminho a se percorrer nas questões conceituais do ser docente, para que uma representação que considere os aspectos afetivos ganhe espaço no imaginário coletivo. Na entrevista com a professora, quando perguntado o porquê dela achar que os alunos a viam como alguém da família, responde:

“É que na verdade eu acho que é do meu perfil mesmo, sabe? Porque eu tenho isso, e eu faço questão que eles se enxerguem assim. Trago sempre isso pras minhas turmas, não especificamente pra eles. Que nós, seres humanos, temos que ter esse cuidado com o outro, e não porque estamos nesse momento com essa turma, mas que a vida vai ser mais tranquila se um cuidar do outro.”

Fonte: excerto do material empírico

A recorrente menção da palavra “cuidado” pela professora e pelos alunos, nos leva a pensar na necessidade da diferenciação entre professores e alunos, da mesma forma que se diferenciam pais e filhos, no contexto familiar trazido pelas crianças, por exemplo. Defendo

que haja essa diferenciação, uma vez que somos os adultos responsáveis por parte do desenvolvimento dessas crianças, a partir de nossas práticas e mediações pedagógicas.

Digo isso pois por vezes confunde-se as relações afetivas entre professores e alunos com uma prática licenciosa, “o professor amiguinho dos alunos”. A licenciosidade disfarçada de liberdade não permite que o afeto em sala de aula se concretize. Da mesma forma ocorre com o autoritarismo disfarçado de autoridade. Justamente pela necessidade do cuidado, que é balizador. Cuidado no sentido de respeitar e acolher meu aluno, da mesma forma que cuido no sentido de saber mediar situações conflituosas ou de prejuízo ao equilíbrio do contexto pedagógico. Sobre isso, Paulo Freire (2018, p.86) argumenta: “O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre a autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade.”

Nesse sentido, destaca-se o primeiro e o último trecho do Quadro 4 - Relação Afeto-Família, quando a criança utiliza a palavra “cuidado”, e a outra diz “A gente fazia **discussão**, daí cada um falava sua opinião [...]”. Essas palavras, bastante citadas ao longo da aula conversa, dão origem ao segundo eixo de análise: “Gestão de Conflitos”, que aponta o serviço de autoridade vinculada ao afeto pela mediação das situações conflituosas, que será discutida a seguir.

4.4.2 EIXO 2: GESTÃO DE CONFLITOS

Nesse eixo, ainda abordando as falas da Escola A, é possível identificar a recorrente menção aos momentos de gestão de conflitos mediados pela professora, que foram vistos pelas crianças como situações afetivas. É necessário destacar que algumas das falas se referem aos momentos de aulas presenciais ou híbridas, mas optei por mantê-las no material empírico, uma vez que acrescentam à discussão.

QUADRO 5 - RELAÇÃO AFETO-GESTÃO DE CONFLITOS

“É, ela sempre participou muito de tudo o que a gente fazia. Tipo assim, se a gente fazia alguma coisa, dava alguma discussão no recreio, a gente poderia até se organizar com os monitores, mas não, ela ia lá e resolvia junto com a gente. Ela defendia a gente.”

“Sempre que houver uma briga no recreio, 10h acabava, e a gente ficava até 10h40, 10h30 [conversando] e ela sempre nos defendia, ela conversava com a gente...”

“A profe Bruna, sempre que tinha briga, não importa se era dentro da escola ou fora da escola, fora do recreio, fora de hora, ela sempre tentava resolver do melhor jeito. Ela sempre... se fosse comigo e com a Gabi [por exemplo], ela chamava nós duas e daí a gente se resolvia. Se era a

turma inteira, ela começava a conversar com a gente. A gente ficava 40 minutos, no tempo de aula, conversando.”

“É verdade, acontecia “treta” no recreio sobre polícia e ladrão e ela dava a opinião dela. A gente ficava meia hora só falando sobre aquilo e daí que a gente ia voltar pra aula.”

“Eu tive, ano passado, conflito com uma menina aqui da sala. Daí a gente ficou uns 3 meses sem se falar, brigando. Daí teve uma vez que a gente brigou total no recreio, daí a profe Bruna chamou um monitor e ficou uns 20 minutos com a gente conversando lá fora pra entender o que aconteceu... descobrir como resolver.”

Fonte: excerto do material empírico

Essas falas ilustram o exercício da autoridade da professora como aquela que media e auxilia a gestão dos conflitos, e de como isso é significado pelas crianças com uma conotação afetiva. A disponibilidade da docente em investir o tempo necessário para que as questões de relacionamento entre as crianças sejam resolvidas revela o olhar sensível e atento que ela carrega em sua prática.

Os sentimentos que transbordam as crianças nesses momentos conflituosos, como raiva, tristeza, sentimento de injustiça, etc., precisam ser reconhecidos e acolhidos tanto pelas próprias crianças quanto pela professora. Como meu corpo se sente quando sente raiva? Que pensamentos passam pela minha cabeça quando eu me sinto injustiçada? Com que frequência bate meu coração quando estou ansioso? Não nascemos sabendo responder a todas essas perguntas, e é nesse momento que entra o papel da professora como mediadora do processo de reconhecimento dessas emoções.

O que fazer diante do exposto? Que medidas são cabíveis e justas de serem tomadas? É interessante perceber, no 3º trecho do Quadro 5, o momento em que a criança expõe as situações em que as discussões são individuais e coletivas, e a maneira da professora auxiliar na gestão desse conflito. Saber o momento de falar individualmente com as crianças envolvidas e aquele em que a turma toda participa, também é uma forma de cuidado com a individualidade de cada um.

É bonito notar que as próprias crianças identificam essas situações como momentos de afeto da professora para com eles. Auxiliar a sair de uma situação conflituosa, muitas vezes negativa, também é uma forma de cuidado. Quanto à professora, quando questionada sobre essa questão, responde:

“Sempre foi assim. Eu sinto a necessidade de conhecer eles bem. Porque não fica nunca o dito pelo não dito. ‘Ai profe, o fulano fez tal coisa’. Se eu conheço ele bem, eu sei até que

ponto é verdade qualquer coisa que o outro venha me dizer, e até que ponto não. Eu conheço bem meu aluno. Ninguém vai me inventar uma história dele. Acredito que mãe deve ser assim: ‘Eu sei até que ponto meu filho vai ou não’. Então eu prefiro saber. Sempre digo pra eles ‘Me contem. Por pior que seja o que vocês fizeram, me contem. Porque eu sei se eu posso defender vocês ou não. Porque se não tem defesa, vamos ver o que a gente pode fazer pra consertar. Agora, se tem, eu defendo mesmo’”.

Fonte: excerto do material empírico

Dessa forma, a professora estabelece um vínculo de confiança entre ela e as crianças. Ela cria espaço e possibilidade para que os alunos, ao “errarem” de alguma maneira, encontrem nela conforto e segurança, e não medo ou desamparo. Os “erros” levam a reflexão e não ao castigo, possibilitando aprendizagem de forma afetiva. Sobre a questão de defende-las ou não, os alunos ainda pontuam sobre a honestidade da professora:

QUADRO 6 - HONESTIDADE

“Porque a gente era bem sincero com ela e ela dava a opinião dela também. É, ela era muito honesta.”

“Também quando a gente perguntava, ela não escondia nada. Tipo, opinião, de que lado ela tava...”

“Então, a Bruna, em escola, é a melhor professora que eu já tive. Porque tipo assim, ela não fingia conhecer alguma coisa que a gente gostava. Se ela conhecia ela falava sobre, e se ela não conhecia ela dizia “olha, eu não conheço”, daí ela tentava se aproximar da gente.”

Fonte: excerto do material empírico

Ou seja, a professora, além de criar os espaços de diálogo, mantendo seu papel de adulta que intervém de maneira responsável, encaminhando aquilo que pode ser considerado certo ou errado na relação com o outro, e compreendida pelo alunos como alguém que se posiciona de maneira honesta e conseqüentemente afetiva, uma vez que estabelece vínculo de confiança e verdade.

4.4.3 EIXO 3 - PEQUENICES COTIDIANAS

Além dos dois eixos apresentados anteriormente, algumas falas das crianças chamaram atenção. Juntas, cria-se o Eixo 3: Pequenicis Cotidianas. Não se trata de assuntos específicos, como no caso da relação afeto-família ou afeto-gestão de conflitos, mas sim um apanhado de pequenas situações afetivas que foram citadas pelas crianças como marcas do dia a dia. Seguem abaixo os trechos destacados:

QUADRO 7 - PEQUENICES COTIDIANAS PELOS ESTUDANTES

<p>“Sempre na aula quando a gente acordava (pelo menos eu), a gente tá sempre desanimado pra ir pra aula online, né? Porque é de manhã. E a profe Bruna sempre nos alegrava. [...] Fazia a gente rir, era ela mesma, legal, engraçada, otimista.”</p>
<p>“Quando ela comprou uma casa... aí todos os dias a gente ficava “Já tá pronta tua casa?”, “Já tá pronto o banheiro?”. [...] É que teve vazamento, daí a gente: “Já consertou o cano? Manda uma foto! Já tem água? Já dá pra se mudar?”</p>
<p>“No dia do aniversário dela [...] a gente comprou um quadro pra casa nova dela.”</p>
<p>“As mães compraram uma cesta e cada um deu um presente pra ela.”</p>
<p>“Ela se preocupava com a nossa educação também. Se tu tava dormindo ela ligava pra gente” (Imagem 5)</p>
<p>“Mesmo no dia que ela perdeu o cachorro ela não deixou de nos dar aula.”</p>
<p>“Quando a gente mandava presente pra ela, ela mandava vídeo abrindo.”</p>
<p>“Ela fez uma aula só de mostrar cachorro, animal...”</p>
<p>“Ela fez um desfile de pijama!”</p>
<p>“Ela sempre arrumava o quarto dela quando era alguma coisa temática! Quando tinha festa junina, etc., ela sempre decorava o quarto. Tipo, na festa junina ela botou bandeirinhas...” (imagem 6)</p>
<p>“Tinha um clube do livro também! Ela criou vários grupos, daí ela chama um antes ou depois da aula, e a gente tinha que contar um resumo do livro, e cada semana ela ia ligando pra gente, pra gente trocar um pouco do livro”</p>
<p>“Teve uma vez que eu tava com muita dúvida em uma atividade e aí ela me ligou e a gente ficou um tempão nós duas numa ‘aula’ só nós. 1h assim.”</p>

fonte: excerto do material empírico

É interessante perceber como a escola invadiu as casas e quartos de professores e alunos. Nas falas, a casa nova e o quarto temático da professora aparecem, mas ganham ainda mais destaque nos desenhos das crianças. A escrivaninha, a cama, a cadeira... elementos que aparecem nas produções imagéticas que denunciam o novo ofício desse espaço que antes servia apenas para o descanso e o lazer. É a marca da ressignificação dos espaços internos e externos promovidos pela pandemia.

E, justamente por esse espaço ter se tornado também pedagógico, as propostas da professora acolhem a mudança. É necessário envolvê-lo e transformá-lo, e assim ela o faz. Não apenas com o espaço físico, mas acolhendo também os demais elementos de conforto: o pijama e os animais. Quem nunca participou de uma reunião durante a pandemia vestindo blazer e calça de pijama por baixo? Quem nunca foi “atrapalhado” pelos latidos e miados dos

animais da casa? O acolhimento dessas questões traz suas potencialidades à tona, ao invés de escondê-las ou excluí-las das práticas pedagógicas. O afeto se manifesta aí.

É possível inferir, sob as estratégias adotadas pela professora, que elas fazem parte de uma concepção de docência que atua dessa forma independente do lugar e formato da aula. Ou seja, mesmo que essas situações tenham aparecido nos relatos das crianças e essa pesquisa tenha por objetivo identificar as manifestações de afeto durante o ensino remoto, é possível que as situações construídas pela professora, como decorar o ambiente de maneira temática ou incluir relatos da vida pessoal e cotidiana na interação com os estudantes, aconteçam também no modelo presencial. Sendo assim, que as crianças reconheçam tais situações como afetivas independente da modalidade da aula.

IMAGEM 5 - CHAMADA TELEFÔNICA



IMAGEM 6 - BANDEIRINHAS TEMÁTICAS

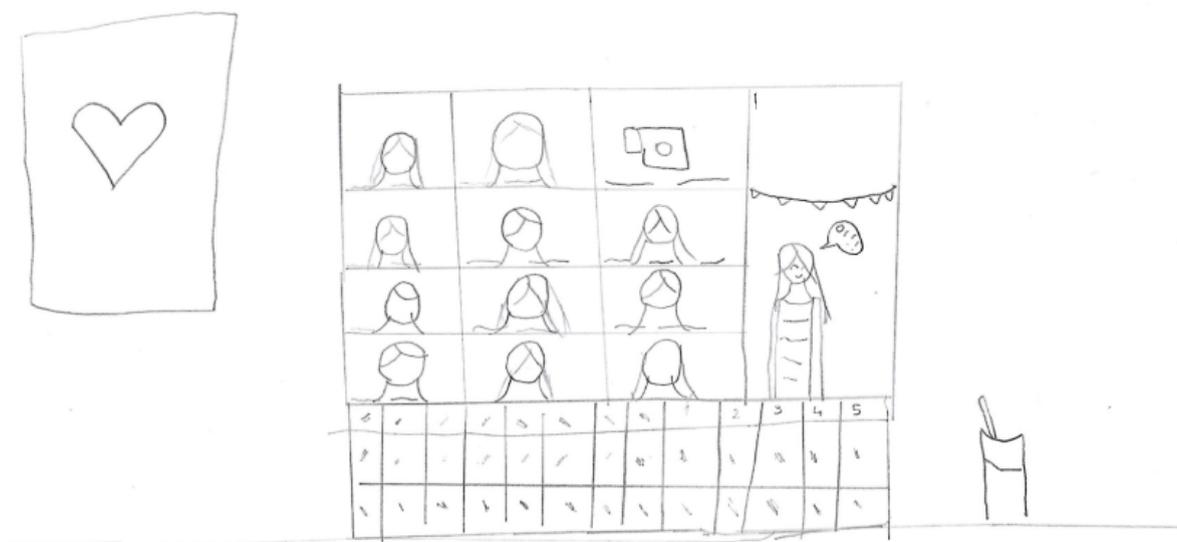
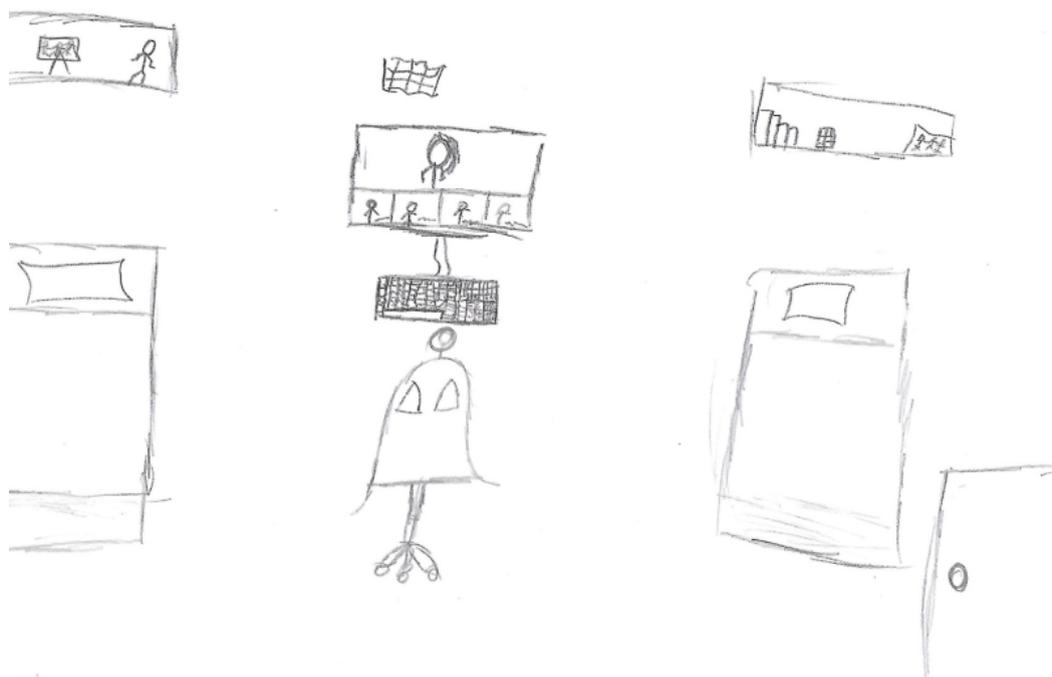


IMAGEM 7 - REPRESENTAÇÃO DO QUARTO



Além das crianças, destaco falas da professora Bruna que chamaram atenção:

QUADRO 8 - PEQUENICES MENCIONADAS PELA PROFESSORA

“Numa das primeiras semanas que nós voltamos [presencialmente], teve uma atividade na biblioteca e eu fui com o iPad, e os que estavam em casa era tristeza no olhar assim. E eu dizia “Calma, em seguida vocês vem”. [...] Mas eu fiquei com muita pena de quem tava em casa. Os que tavam aqui estavam eufóricos. [...] Daí aquele dia eu dei aula praticamente só

pros que estavam em casa. Eu pensei “O autor [do livro, que estava em atividade com a turma] que dê conta de quem tá aqui, que estão eufóricos e faceiros, que eu vou ficar com esses aqui. Os que estão aqui (no iPad) hoje são meus, e os que tão ali hoje não precisam da profe.”

“Numa das reuniões, teve uma fala que me marcou. A mãe de uma aluna disse “Ai, a Carolina tá aqui feliz de ver tua covinha, de te ver sem máscara. Ela tava com saudade. Ela dizia “A profe tira muito rápido a máscara pra tomar água, eu tava com saudade de ver ela sem”

“Muitas vezes quando chegava o intervalo eles pediam pra gente ficar conversando, daí eu botava o fone, desligava a tela, e ficava conversando com eles na hora do lanche. Claro, porque às vezes eles estavam sozinhos, né? Não fisicamente, mas eles precisavam conversar com alguém. Eles estavam dentro de casa só com os pais, não viam ninguém. Daí eles pediam pra conversar e a gente conversava. Às vezes fazia chamada fora do horário de aula e tudo pra eles conversarem. Eles precisam. O 4º ano é uma fase diferente, eles ainda são crianças mas o corpo já começa a mudar, a cabeça começa a mudar. Eles precisam estar fora também do núcleo familiar. Eles precisam ter referências fora disso. E por isso que se cria esse vínculo.

“[...] eu deixava a reunião aberta, porque eu também fazia meu café, e era perto do meu quarto, daí eu ouvia porque ficava preocupada, é um risco que tu corre deles fazerem alguma coisa inadequada. Daí eu deixava a reunião aberta e ficava ouvindo eles enquanto eu fazia meu intervalo. E eles podiam ficar ali, porque era o recreio deles, né? E eles passavam às vezes o intervalo inteiro conectados conversando.”

“Toda semana nós enviamos uma carta virtual. Tinha uma parte de acolhimento, e uma parte com orientações sobre as atividades da semana.”

Fonte: excerto do material empírico

A primeira, pelo cuidado e compaixão que teve com os estudantes que estavam em casa, identificando a necessidade de maior atenção. Essa fala vem ao encontro do que diz Perrenoud (2011, p.27) quando fala sobre discriminação positiva: “O princípio da discriminação positiva legitima um investimento desigual da instituição e dos professores, visando ‘favorecer os desfavorecidos’, para neutralizar os mecanismos que acarretam o fracasso e as desigualdades”.

A segunda, pela fala importante da mãe da estudante, que pontua a forma com que as máscaras - item indispensável para o controle da pandemia - interferiram na forma de nos enxergamos.

A terceira e quarta fala abordam a temática do intervalo e da promoção de momentos de interação e construção de vínculos entre as crianças fora do horário de aula. Esses momentos, que são apontados pela professora em suas falas de maneira tão cuidadosa e com

intencionalidade, não eram possíveis há alguns anos atrás, como pode ser observado no trecho a seguir (LOURO, 2005, p.468):

Quando os regulamentos das antigas escolas normais proibiam professoras e professores de conversar com seus alunos e alunas nos intervalos das aulas, ou tratar de assunto alheio à disciplina, eles estavam normatizando as relações e constituindo limites para aproximações entre essas pessoas. Para que uma mulher exercesse autoridade ela precisaria, então, respeitar esses limites e ter uma performance de autoridade, o que pressupõe distância.

Por fim, a quinta fala menciona a adoção da prática de envio das cartas virtuais como estratégia para acolher e orientar as crianças sobre os acontecimentos da semana.

4.4.4 EIXO 4 - DESPEDIDA

Por fim, o Eixo 4 finaliza as análises do Caso 1 - Escola A. Aqui, as crianças e a professora relatam sobre o momento de despedida, no final do ano. Esse eixo vem ao encontro da teoria de Wallon, quando discorre sobre a força do contágio da emoção. Almeida e Mahoney (2005, p.20), ao tratarem da teoria do autor, dizem:

[A emoção] É a exteriorização da afetividade, ou seja, é a sua expressão corporal, motora. Tem um poder plástico, expressivo e contagioso; é o primeiro recurso de ligação entre o orgânico e o social: estabelece os primeiros laços com o mundo humano e através dele como mundo físico. [...] A emoção é uma forma concreta de participação mútua, é uma forma primitiva de comunhão, que se apresenta nos ritos coletivos, que funde as relações interindividuais, que funde os indivíduos e as circunstâncias exteriores. É também um instrumento de sociabilidade que une os indivíduos entre si.

Nesse sentido, é possível observar a recorrência do choro nas falas das crianças, que parte de diversos sentimentos: alegria, tristeza, saudade... Esse choro, contagiante, atinge estudantes, professora e familiares, todos comovidos e movidos pelos sentimentos que afloram num momento ritualístico de despedida. São os sujeitos que compõe a comunidade da turma se afetando e contagiando através da emoção. “Porque foi muito emocionante”, diz uma das crianças.

QUADRO 9 - FINAL DE ANO: RELATO DOS ALUNOS

“Teve uma conversa online no final do ano passado, que daí a gente fez os últimos momentos com a Bruna”

“E foi legal no encontro de final de ano porque ela chamou todos os pais pra dançar com a gente.”

- “O Lucas chorou!
- Eu chorei!
- Eu não chorei!
- A minha mãe chorou!
- Eu chorei porque pra mim foi um dos melhores anos que eu já fiz aqui na Escola A.
- **Pesquisadora:** É mesmo? E porque foi um dos melhores?
- Porque eu me conectei com a Bruna”
- Eu chorei porque eu me senti muito acolhida pela professora Bruna.
- **Pesquisadora:** E o choro de vocês era um choro de quê?
- De tristeza!
- De felicidade!
- De tristeza e felicidade ao mesmo tempo.
- De saudade.
- De emoção.
- **Pesquisadora:** Eu ouvi várias palavras... tristeza, felicidade, emoção... por que tristeza?
- Porque foi triste terminar o ano.
- Porque a gente ia perder a Bruna.
- Porque a gente tava se despedindo dos melhores amigos.
- **Pesquisadora:** E por que de alegria?
- Porque foi um ano muito bom com ela.
- **Pesquisadora:** E emoção?
- Porque foi muito emocionante”

“O final do ano foi diferente pra mim.. eu peguei meu violão no quarto e compus uma música. Pra Bruna, pra turma.”

Fonte: excerto do material empírico

Não apenas para as crianças, mas também para a professora, o momento de finalização do ano letivo foi significativo. A docente pontua ainda a presença de 100% das famílias nesse encontro virtual, algo que nunca havia acontecido no modelo presencial. Ela, da mesma forma, destaca a intensidade das emoções afloradas e expressadas neste dia.

QUADRO 10 - FINAL DE ANO: RELATO DA PROFESSORA

“[...] no final do ano passado [2021], a nossa reunião de encerramento foi virtual, porque ainda existiam as restrições. Foi o primeiro encontro que nós tivemos de famílias com 100% de presença. E eu acredito que até na trajetória aqui de Escola A, foi a 1ª reunião com 100% das famílias. As famílias se emocionaram muito, né? Porque eles também iniciaram o ano desacreditados da possibilidade de dar certo.”

“Então foi muito emocionante nosso encontro de final de ano, porque deu aquela sensação de dever cumprido. As famílias se emocionaram, eu me emocionei, as crianças fizeram relatos lindos. Foi então aquela sensação que eu te digo assim de que a gente vê que é tão intenso quanto o presencial. Talvez por termos reaprendido as relações”.

Fonte: excerto do material empírico

IMAGEM 8 - DESPEDIDA 1

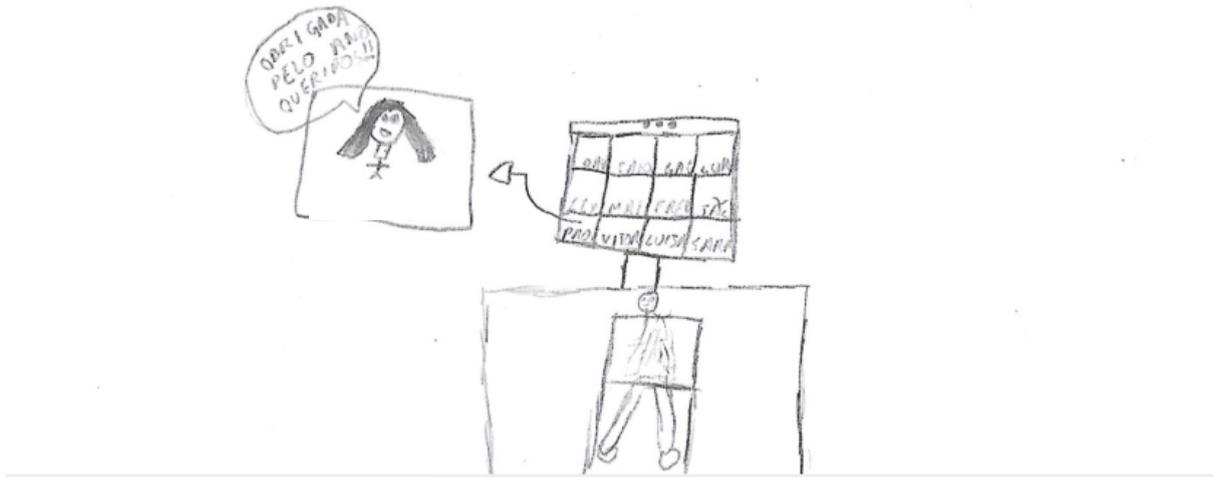


IMAGEM X - DESPEDIDA 2

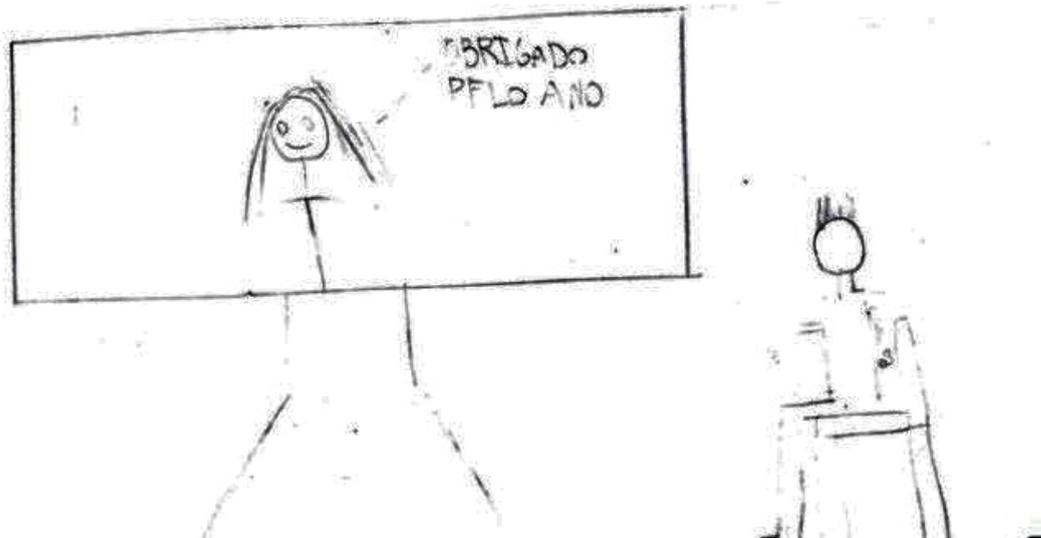


IMAGEM 10 - DESPEDIDA 3



Os sentimentos narrados pela professora e pelos alunos também aparecem nos desenhos produzidos pelos estudantes. Gratidão e tristeza pelo fechamento do ano letivo, e consequente “separação” da professora, se fazem presentes nas representações gráficas das crianças junto às marcas típicas das aulas em videoconferências no computador - letras iniciais dos nomes das crianças, a tela, e o entorno do ambiente.

4.5 CASO 2 - ESCOLA B

As próximas subseções apresentam a análise dos dados produzidos pela Escola B, organizados nos seguintes eixos: 1) Falta de Comunicação e 2) Não houve afeto?, que serão aprofundados a seguir:

4.5.1 EIXO 1- FALTA DE COMUNICAÇÃO

O Eixo 1 - Falta de Comunicação abre as análises do Caso 2: Escola B. Nesse caso, como já mencionado anteriormente, respostas, desenhos e materiais foram extremamente diferentes do Caso 1. Algo importante a ser destacado é a grande diferença de realidade entre as escolas escolhidas para a pesquisa. Enquanto na Escola A o acesso à tecnologia e dispositivos eletrônicos era realidade de 100% dos alunos participantes, na Escola B isso se tornava um impasse para a manutenção de vínculos e do processo de aprendizagem. Por conta disso, cria-se o 1º eixo de análise: a falta de comunicação.

A grande maioria das crianças não tinha acesso às aulas por conta da ausência da internet e dos recursos tecnológicos. Por outro lado, os que conseguiam se conectar relataram problemas quanto ao uso dos microfones e instabilidade da internet. Os trechos abaixo denunciam essa disparidade:

QUADRO 11 - FALTA DE AFETO X FALTA DE COMUNICAÇÃO

“Era meio difícil aula online, entendeu? Não dava pra prestar atenção, nem entender muito bem.”
“A gente não conseguia aprender quase nada na aula <i>online</i> por causa que era cada minuto alguém abrindo o microfone e falando.”
“Verdade! E dava pra ficar com o microfone aberto então qualquer coisa que alguém falava dava pra ouvir, entendeu?”
“Se alguém esquecia o microfone aberto ficava um ruído.”
“Nas aulas online assim, a gente não conseguia nem se comunicar direito com a sora , porque ficava um falando, o outro com o microfone ligado”
“Sora, às vezes também muita gente deixava o microfone ligado”
“Às vezes ficava gente conversando e dava pra escutar tudo”
“Meu computador tava com a tela vazada, então eu não participava.”
“Minha internet era muito ruim”
“Eu lembro uma vez que eu entrei na aula <i>online</i> e o celular da minha mãe tava em 20% [de bateria]. Daí desligou no meio da explicação da sora. Daí a gente correu lá pra tomada pra carregar, mas daí não ia ter como ficar segurando. Daí a gente puxou uma caixa de brinquedo, do tamanho de duas mesas assim, daí a gente tacou (sic) um monte de coberta em cima pra poder posicionar o celular. Jesus! Achei que nesse dia eu não ia fazer parte da aula <i>online</i> não! Eu ia usar até uma vassoura!”

fonte: excerto do material empírico

É interessante notar que nas falas das crianças, mesmo depois da contextualização da temática da pesquisa, não aparecem referências explícitas às manifestações de afeto. Elas falam exclusivamente da dificuldade em ouvir, e conseqüentemente aprender. Diante disso, podemos inferir que um requisito para que haja práticas de afeto na relação professora-alunos é a necessidade de interação. A impossibilidade de uma interação estável com o uso dos dispositivos móveis e plataformas de videoconferência devido às limitações de conexão, em alguma medida, prejudicou ou limitou as relações de afeto possíveis de serem estabelecidas.

Sobre a questão da baixa adesão ao modelo remoto e às dificuldades de conectividade, a professora relata a estratégia utilizada por ela e alguns outros professores da escola para que esse impasse fosse solucionado (ou pelo menos melhor atendido).

QUADRO 12 - FALTA DE COMUNICAÇÃO: ESTRATÉGIA UTILIZADA

“Eu fazia de noite porque alguns usavam o celular dos pais. Daí eu fazia 18h, 18h30. Era das 18h30 às 19h30. As turmas que tinham aula de noite tinham mais gente porque eles conseguiam participar melhor. Mas nem todos os professores conseguiam adaptar o horário. E nem todos tinham [acesso?]. Até a gente fez uma campanha pra arrecadar celular. Arrecadamos alguns, e conseguimos doar pra alguns alunos que precisavam. Teve uma menina que veio, buscou e conseguiu fazer. Mas nem todos. E alguns também poderiam ter mas não tinham quem ajudasse. Tinha uma aluna minha que não tava completamente alfabetizada ainda, e ela até tinha internet em casa só que ela ficava com uma tia e a tia cuidava do irmão dela que era bebê e mais outro irmão, e não tinha como ajudar ela. E aí ela não fazia. Ela só fazia as atividades impressas quando ela ia pro pai, que era uma vez na semana.”

fonte: excerto do material empírico

As atividades impressas a que a professora se refere são os chamados “blocos”, também mencionados pelas crianças. Para as crianças, nada mais era que “um monte de papel de atividade”. É possível inferir certa exaustão na última fala a seguir, quando a criança conta sobre a quantidade de blocos:

QUADRO 13 - OS BLOCOS SOB O OLHAR DAS CRIANÇAS

“Na aula *online* às vezes assim ela explicava sobre algumas coisas do bloco.”

“Tinha bloco.”

“Um monte de papel de atividade.”

“Tá mas não era um bloco, sora. Tinha bloco um, bloco dois, bloco três... tinha blocos de todas as matérias.”

fonte: excerto do material empírico

Se por um lado essas atividades impressas nos chamados “blocos” eram vistas pelos estudantes como repetitivas, por outro lado, esse “monte de atividades”, sob a perspectiva da professora, foi fruto de horas de trabalho dedicadas às aprendizagens da turma, como pode ser observado nos excertos abaixo:

QUADRO 14 - OS BLOCOS SOB O OLHAR DA PROFESSORA

“Mas foi um período bem difícil, porque a gente acabava seguindo um bloco, alguns faziam, outros não faziam, e era bem complicado assim. E ao mesmo tempo a gente tinha se dedicado pra fazer aquele material também, e a gente queria que eles aproveitassem, porque era um material bem pensado, que estava dentro dos conteúdos programados. E a gente queria também ajudar eles e fazer com eles em aula, mas era difícil. Porque diferente de uma aula que tu faz, que tu planeja e faz com eles, e cada dia tu tá planejando e modificando com eles.”

“Os blocos começaram em maio, quando foi autorizado o envio de material físico. Antes a gente mandava por *WhatsApp* pra evitar deles virem buscar porque estava muito alto o contágio. Daí a partir de maio eles começaram a vir buscar, e era um bloco por mês. Os pais vinham, buscavam e quando eles terminavam eles vinham, entregavam, e buscavam o outro bloco. E no presencial a gente fazia esse bloco também, porque era muita atividade pra eles fazerem só em casa. E geralmente o que a gente via era que eles não faziam em casa. A maioria não conseguia fazer as atividades em casa porque tem os irmãos, não tem a família que possa ajudar eles a fazer. Então a gente acabava fazendo em aula.”

Fonte: excerto do material empírico

Nesse sentido, é possível perceber certa aproximação das situações afetivas promovidas pela professora da Escola B, com o conceito de amorosidade por Paulo Freire, já mencionado no capítulo teórico deste trabalho, quando o autor do verbete diz que a “A amorosidade freiriana [...] se materializa no **afeto como compromisso com o outro** [...]. Usando o prefixo com-, ganha força a ideia de compromisso que pode significar prometer-se consigo e com o outro”. Sendo assim, o ato de produzir um material pedagógico físico que atenda às demandas das crianças e a estratégia de trocar o horário da aula para a noite para que os alunos possam participar, é a materialização dessa amorosidade como compromisso com o outro.

No caso dos blocos, a professora relata, em sua fala, que “foi um material bem pensado”, que havia se dedicado àquela produção. Já na troca de horário, a professora abre mão do seu horário de trabalho para se adaptar às realidades dos estudantes, num compromisso com o direito dessas crianças de aprender e de interagir.

Destaco aqui o cuidado que deve-se ter ao analisar situações como essa, para não cair na falácia de responsabilizar professores e professoras pela solução de problemas que deveriam ser de ordem do estado, através das políticas públicas. A professora, numa atitude amorosa e afetiva, dispôs de seu tempo para que os estudantes pudessem ter acesso às aulas em um horário mais adequado às suas realidades. Porém, como relatado pela mesma, nem todos os professores dispunham de tempo e disponibilidade para tal, não diminuindo nem por um momento seus méritos como professores competentes e também afetivos.

EIXO 2- NÃO HOUE AFETO?

Durante a aula-conversa, foi necessário redirecionar a temática do debate algumas vezes. Notou-se certa dificuldade das crianças em falar sobre afeto, uma vez que elas sempre voltavam às questões referentes ao ensino e aprendizagem, como pode ser observado no trecho transcrito abaixo:

QUADRO 15 - AFETO/APRENDIZAGEM

- **Pesquisadora:** “Quero saber se vocês acham que mudou alguma coisa nas trocas de afeto entre vocês e a profe das aulas presenciais para o *online*.”
- Mudou! (em coro)
- Mudou muito!
- Bastante!
- No quarto ano quando tava no finalzinho e tinha aula presencial **era fácil de entender.**
- Nas aulas *online*, assim, a gente não conseguia nem se comunicar direito com a sora, porque ficava um falando, o outro com o microfone ligado.
- **Pesquisadora:** E o que mais mudou nesse sentido? Qual foi a grande diferença?
- É que a gente não pode ir pra qualquer lugar com o telefone ali olhando.
- **Pesquisadora:** Tá, mas eu pergunto na questão afetiva... existiu alguma troca de afeto entre vocês e a profe durante o tempo que vocês estavam online?
- Mais ou menos.
- Não.
- A gente sentia saudade dos professores, de ter contato com os outros colegas, e também **era muito diferente a explicação virtual, pra pessoalmente, porque dá pra entender mil vezes melhor.”**

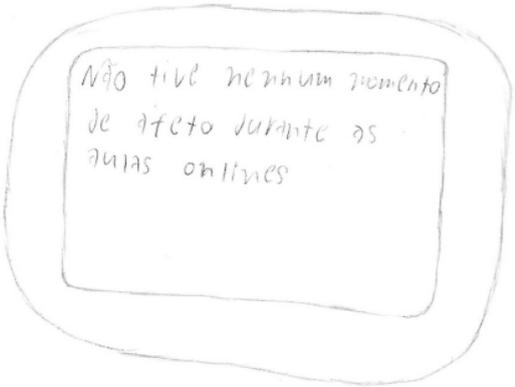
Fonte: excerto do material empírico

É interessante perceber como as crianças respondem às perguntas sobre as situações afetivas atrelando-as às questões de aprendizagem. Na última fala, é possível ler as entrelinhas e inferir uma tentativa de dizer “não deu pra aprender porque não me senti vinculado, não me senti afetado”. Sobre isso, destaco o seguinte trecho de um artigo escrito por Evelise Portilho et al. (2017) que aborda a temática:

De acordo com Fernández (1991, p.52) para aprender é preciso que se estabeleça um vínculo entre quem ensina e quem aprende, pois “não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar”. A aprendizagem escolar não acontece somente no campo do conhecimento, há uma base afetiva permeando essas relações.

Para as crianças, foi realmente desafiador trazer à memória situações afetivas entre eles e a professora durante o ensino remoto. Diante do que foi relatado pelos estudantes, durante a realização da pesquisa, ao solicitar que eles realizassem a proposta de desenho, a grande maioria disse não saber o que registrar, uma vez que não haviam memórias de troca de afeto com a professora durante o ensino remoto por não terem participado das aulas. As poucas crianças que acessaram as aulas relataram não lembrar de nada significativo que pudesse ser registrado, uma vez que as aulas aconteciam 2 vezes por semana com a duração de 1 hora, que era destinada apenas à transmissão dos conteúdos programáticos, como pode ser observado nas imagens abaixo:

QUADRO 16 - PRODUÇÕES IMAGÉTICAS ESCOLA B

<p>Não teve</p>	<p>EU NÃO PARTICIPEI DA AULA ONLINE:</p>
	<p>Não participei da aula de família</p>
	<p>NÃO TIVE DESCOLHE ☹️</p>

<p>Não Teve!</p>	<p>NÃO PARTICIPEI DA AULA ONLINE :P</p>
<p>não participe!</p>	<p>NÃO TEVE</p>

Fonte: produções imagéticas do material empírico

A partir desses resultados da pesquisa é possível levantar alguns questionamentos: o que as crianças estão entendendo como afeto? Como elas percebem as manifestações de afeto no momento de distanciamento social? E, mais ainda: é possível estabelecer relações afetivas estando distante e com a interação limitada? Se considerarmos as teorias Wallonianas e Vygotskyana que entendem que os afetos têm caráter social e se desenvolvem na cultura, é possível compreender e justificar a falta de sentimento de afeto pelas crianças, uma vez que não houve interação social com a professora.

Por outro lado, a partir da entrevista com a professora, foi possível identificar algumas situações e estratégias adotadas por ela e pela escola que chamaremos de “Afetos invisíveis” (além das já mencionadas anteriormente sobre a produção das atividades em material físico e da troca de horário), uma vez que não foram percebidas pelas crianças:

QUADRO 17 - AFETOS INVISÍVEIS

“A primeira coisa que a escola tentou foi criar um grupo de *WhatsApp* pra cada turma. Porque daí era a forma com que a gente se comunicava. Aí pediram pra gente fazer um vídeo na primeira semana de aula se apresentando. Fizemos uma reunião com os pais online. Daí quando começou a entrega de materiais a gente mandava uns bilhetinhos nos blocos... e também nas aulas *online*. Que foram pensadas justamente pra gente não perder o vínculo, não perder o contato.

“Porque na verdade em questão de hora-relógio era pouco tempo, mas na verdade a gente demorava bastante pra planejar a aula, porque tinha que montar as apresentações, os jogos *online*, e pra eles era importante.”

“Eles gostavam de mostrar o quarto! O Pedro tava sempre de pijama porque era de noite, e ele mostrava o quarto, mostrava o pijama. A Lívia mostrava os ursinhos em todas as aulas.

Quando a gente estudou [o gênero textual] “diários”, eles mostravam os diários. Ah! Teve uma que dizia “ai profe, como tu é bonita! Tu parece a Barbie”.”

fonte: excerto do material empírico

O primeiro trecho aponta situações, promovidas pela escola, de criação e manutenção de vínculos: o grupo no *WhatsApp* com as famílias, o vídeo de apresentação, a reunião *online*, a escrita dos bilhetes nos “blocos” enviados para a casa. A própria professora comenta sobre o objetivo de tais ações estar diretamente ligado às questões afetivas e de interação.

Já o segundo aponta mais uma vez o tempo dedicado ao planejamento das aulas e criação de recursos didáticos (apresentações e jogos *online*). É sabido que o planejamento e produção de materiais é ofício docente independente da modalidade de ensino. Porém, com a inserção do ensino remoto, as professoras precisaram dispor tempo e dedicação para aprender a realizá-los de maneira virtual.

Por fim, a professora cita exemplos que também apareceram nos materiais da Escola A: a presença do quarto como espaço pedagógico, o pijama e os bichinhos de pelúcia que são convidados pelas crianças a participar do momento de aula. Porém, nenhuma dessas situações foi reconhecida pelas crianças como afetiva.

Em suma, para responder a pergunta que intitula este eixo “Não houve afeto?”, é preciso considerar todas as questões aqui apresentadas. Não houve afeto para quem? É possível afirmar que o reconhecimento das situações afetivas pelas crianças da Escola A foi mediada pelos dispositivos móveis/tecnológicos. Considerando isso, é possível perceber que a falha na comunicação e inacessibilidade tecnológica das crianças da Escola B foi um grande fator para que não identificassem tais situações.

Do outro lado, temos uma professora e uma escola em suas tentativas de recuperar esse contato, de fazer acontecer, de possibilitar um maior acesso das crianças às aulas. Dito isso, ao meu olhar de pesquisadora, o afeto aconteceu por outras vias. Porém, por conta da abismática desigualdade social entre as escolas, não chegaram às crianças da mesma forma. De nada adiantaria a professora da Escola B tentar fazer exatamente as mesmas atividades e relações propostas pela professora da Escola A, uma vez que seria impossibilitada pela falta da acessibilidade tecnológica.

Essa pesquisa não teve e não tem o objetivo de comparar práticas docentes, ou dizer que “esta é melhor que aquela”. Muito pelo contrário, intenta denunciar a falta de investimento na educação pública e a significativa desigualdade social que infelizmente ainda é realidade. É nessa perspectiva que encerro o presente trabalho: no compromisso de,

enquanto pedagoga formada por uma universidade pública, nunca deixar de acreditar e lutar pela educação pública valorizada, para que professoras tão competentes não encontrem mais barreiras para estabelecer vínculos afetivos e de aprendizagem como elas e as crianças merecem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentaram-se os resultados da pesquisa que foi desenvolvida com base na seguinte questão: Como se manifestaram os afetos nas relações professor-aluno em tempos de distanciamento social?. Decorrente disso, teve-se por objetivo identificar as manifestações de afeto entre professores e alunos de quartos anos do Ensino Fundamental durante o ensino remoto. Através de um estudo de casos múltiplos em duas escolas do município de Porto Alegre, foi possível identificar:

- 1) A diferença abismática entre as práticas afetivas na escola pública e privada, em decorrência da disparidade do acesso à tecnologia e de recursos humanos (família para auxiliar, por exemplo).
- 2) A presença de dois grandes eixos nas análises do material empírico da escola privada, sendo eles: a relação afeto-família e a gestão de conflitos. O primeiro relacionando as práticas afetivas às relações familiares, comparando-as às figuras de pai, mãe, irmãos e melhores amigos, como se o exercício da afetividade não fosse parte do ofício docente. Já o segundo, relacionando a mediação da professora em momentos conflituosos a sentimentos de cuidado, e conseqüentemente, de afeto.
- 3) A presença de um terceiro eixo nas análises do material empírico da escola privada, que pontua situações específicas cotidianas, que aqui serão elencadas a título de levantamento e registro:
 - a) Organização do espaço físico (quarto) de acordo com a temática da aula;
 - b) Desfile de pijamas;
 - c) Apresentação dos animais de estimação;
 - d) Ligação telefônica individual para os estudantes que não estavam em aula;
 - e) Envio de vídeos;
 - f) Cartas de acolhimento e orientação semanal;
 - g) Clube do Livro.
- 4) O desafio de abordar a temática das relações afetivas na escola pública, uma vez que as crianças demonstraram não identificá-las durante o ensino remoto.
- 5) A existência de afetos invisíveis que aconteceram por parte da professora e da escola, e que não foram percebidos pelos estudantes, como:
 - a) Troca do horário de aula;
 - b) Produção de material pedagógico físico;
 - c) Envio de vídeos pelo *WhatsApp*;

d) Bilhetes nos “Blocos”.

Pontuo, também, a importância das metodologias adotadas para chegar aos resultados esperados à pesquisa. A aula-conversa possibilitou momentos significativos com as crianças, sem que minha presença de pesquisadora as inibisse de alguma maneira, o que torna os dados muito mais orgânicos e fidedignos.

Relato que, além dos resultados, os momentos de coletas de dados também foram diferentes nas duas escolas: enquanto o jogo “Nó de nós” na Escola A foi um grande sucesso (e inclusive pedido para que repetíssemos mais vezes), na Escola B não aconteceu como o planejado. Pondero aqui a possibilidade de isso estar relacionado à frequência da oferta de momentos de jogos e brincadeiras coletivas em ambas as escolas. Os corpos não se comportaram da mesma maneira. Enquanto os alunos da Escola A desenrolavam o nó com risadas e gargalhadas, os alunos da Escola B tropeçavam uns nos outros, gerando conflitos. Com isso, é indiscutível a forma com que as crianças aprendem através do exemplo. A professora Bruna, em sua entrevista, relata:

Não sei se tu chega a fazer no teu TCC uma entrevista com a Adriana que hoje é professora deles. Ela teve covid no início do ano e eles vinham diariamente na coordenação perguntar pela Adriana. Porque eles desenvolveram isso neles agora, entende? É isso que eu te digo, tendo essa postura, transfere isso pra eles. Tua postura é referência. Então quando tu é assim com eles, eles vêm “não, essa é nossa linha de ação dentro dessa turma, nós nos cuidamos”.

Fonte: excerto do material empírico

Através de todo material aqui analisado, é possível perceber o impacto que as relações afetivas causam no desenvolvimento dessas crianças. Inclusive em suas habilidades de “desamarrarem nós”, e não me refiro apenas aos da brincadeira proposta.

A partir de tais resultados, por um lado não tão surpreendentes, que me coloco mais uma vez (e quantas mais forem preciso) à luta em defesa da educação pública de qualidade. À mim, que além de pesquisadora também sou gente, é inviável que não me sinta afetada e contagiosamente emocionada pelas falas, relatos e desenhos. Recolher páginas quase em branco, salvas por um escrito no canto da folha dizendo “Não lembro nada de afeto, desculpa”, é, no mínimo, pungente.

E não me envergonho de ter tal sentimento, nem o deslegítimo. Paulo Freire (2018, p.41) já argumentava: “Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que

protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador.”

No dia em que realizei a aula-conversa na Escola B, percebi que havia um menino (que chamarei de Gabriel) que se chateava com certa frequência. Disse que se sentia excluído, e se escondia numa salinha anexa sala de aula, que funcionava como uma despensa de materiais. O menino chorava encolhido num canto. Parei por um momento a atividade no grande grupo, entrei na pequena salinha anexa, e perguntei se podia ajudá-lo de alguma forma. Convidei para que retornasse à roda segurando a minha mão, e disse que não sairia de seu lado. Ele aceitou. Lá pelas tantas ele me olha e diz “Acho que tu vai ser uma boa professora, tu tem jeito com criança”. Agradei e disse que ficava feliz ao ouvir tal comentário.

Em outro momento, ao falar com as crianças sobre a autorização prévia dos responsáveis para tranquilizá-las quanto a isso, Gabriel vem até minha mesa e diz, preocupado: “Profe, é que meu pai morreu e minha mãe está presa, estou morando com a minha tia. Será que tu falou com ela também?”. E, naquele instante, depois de ter ouvido tantas vezes as crianças da Escola A associando as situações afetivas às famílias, me embrulhou o estômago. Quando já estava de saída, arrumando as folhas na pasta, Gabriel retorna à minha mesa para entregar seu desenho, olha nos meus olhos e pede “Não esquece da gente, tá?”.

E é pelo Gabriel e por tantas outras crianças que não querem e não merecem nem por um segundo serem esquecidas ou negligenciadas, que não abro mão de pesquisar sobre afeto. Que não abro mão de falar da importância dos pequenos gestos, do cuidado, do olhar sensível, da atenção, da discriminação positiva. Mas também não abro mão da luta por políticas públicas coerentes a essas realidades. Paulo Freire (2018, p.139) já dizia:

É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento. Mas é preciso, sublinho, que, permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos.

Concluo este trabalho na esperança de que um dia a desigualdade aqui percebida deixe de existir, dando lugar à garantia dos direitos fundamentais das crianças. Certa de que essa discussão não se encerra aqui, fico na expectativa de que as relações afetivas ganhem

cada vez mais espaço nas pesquisas científicas e trabalhos acadêmicos. Que o afeto siga sendo princípio básico e orientador das minhas práticas pedagógicas. Por fim, à título de registro, fica minha resposta ao Gabriel: Não, meu querido, não esquecerei de ti nem por um instante.

Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna.” (FREIRE, 2018; p.141)

REFERÊNCIAS

III ENCONTRO PIBID UNESPAR - Antonio Nóvoa - Conferência “Formar professores para o futuro”. Paranaguá/PR, 2014. 1 vídeo (41 min). Publicado pelo Canal Friends Video. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=2465&v=r4Vz_nm5QQ&feature=emb_title>

Acesso em: 4 ago. 2022.

ALFABETIZAÇÃO EM REDE: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O ENSINO REMOTO DA ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA COVID-19 - RELATÓRIO TÉCNICO (PARCIAL). Revista Brasileira de Alfabetização, n. 13, p. 185-201, 3 dez. 2020.

ANPED, Comissão de Ética em Pesquisa da (org.). **ÉTICA E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: Subsídios**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. (Volume 1). color.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Marcelo Castro. Resolução nº 510/2016, 07 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**. ano 2016, n. 98, 24 mai. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 56. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2018.

GIBBS, Graham R.. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na Sala de Aula**. In: PRIORE, Mary Del. (Org.). História das Mulheres no Brasil. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p.443-481

GOBBI, Márcia. Desenho Infantil e Oralidade: Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: PRADO, Patrícia Dias. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2009. cap. 4. p. 69-92, (Coleção Educação Contemporânea).

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A afetividade em sala de aula: As condições de ensino e a mediação do professor**. s.d.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. *et al.* Afetividade: As marcas do professor inesquecível. 1 ed. Campinas: Mercado das Letras, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Capítulo 3 Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: _____. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, p. 35-44.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002&lng=pt&rm=iso>. acessos em 21 nov. 2021.

MELO, Camila Alves de. **Representações de professores e de alunos sobre a Provinha Brasil**. Orientador: Clarice Saete Traversini. 2016. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação,

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/149087>. Acesso em: 7 nov. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Diferenciação do ensino**: uma questão de organização do trabalho. Pinhais/PR: Editora Melo, 2009.

PORTILHO, E. M. L. et al. VÍNCULOS DE APRENDIZAGEM NA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO. 2017. Curitiba, PR. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25489_12334.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2021.

SANTOS, Geny; MENDONÇA, Marilane. PANDEMIA E O ENSINO REMOTO: UMA REFLEXÃO ACERCA DA VIVÊNCIA AFETIVO-EMOCIONAL DOS ESTUDANTES. **REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES**, Amazonas, ano 2021, p. 110-131, 9 dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/reh/article/view/8499/6054>. Acesso em: 12 nov. 2021.

SILVA, Angélica do Rocio Carvalho *et al.* UM OLHAR PARA A TEORIA DE DESENVOLVIMENTO DE HENRI WALLON A PARTIR DO ESTUDO DO LIVRO “L’ENFANT TURBULENT: ETUDE SUR RETARDS E LES ANOMALIES DU DÉVELOPPEMENT MOTEUR ET MENTAL”. **ANPED**, Em posse do autor, 2004.

SILVA, Lisiane Vasconcellos da; AZEVEDO, Débora; MACHADO, Lisiane. O capítulo dos métodos e procedimentos de pesquisa. *In*: SILVA, Lisiane Vasconcellos da. (Org.). **Métodos e procedimentos de pesquisa**:: do projeto ao relatório final. Porto Alegre: Editora Unisinos, 2011. p. 41-93,

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. 1 ed. Porto Alegre: UFRGS editora, 2009. p. 31-34.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2010.

TROMBETTA, Sérgio; TROMBETTA, Luis Carlos. **ÉTICA**. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. São Paulo: Autêntica, 2010. p. 336-339,

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes Ltda., 2010.

WALLON, Henri. **Criança Turbulenta**. 1 ed. São Paulo: Editora Vozes, 2007. ISBN: 978-8532635143.

APÊNDICE A



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PAIS OU RESPONSÁVEIS**

PESQUISA: As manifestações de afeto nas relações professor-aluno em tempos de distanciamento social: um estudo de casos múltiplos em 4º anos do ensino fundamental

COORDENAÇÃO: Profª. Drª. Renata Sperrhake

Seu/sua filho/a (ou criança sob sua responsabilidade) está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem como finalidade compreender **como as relações de afeto entre professores e alunos se manifestaram durante a pandemia de Covid-19 no contexto do ensino remoto**. Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Participarão desta pesquisa duas turmas de quarto anos do Ensino Fundamental de duas escolas de Porto Alegre, e suas respectivas professoras. Ao participar deste estudo, seu/sua filho/a – ou criança sob sua responsabilidade – participará de atividades pedagógicas propostas em período de aula durante um turno, sendo elas: ouvir música, participar de uma dança circular, dialogar e desenhar.

O material produzido para a pesquisa será constituído de diálogos gravados e transcritos pela pesquisadora e desenhos produzidos pelas crianças. Tais materiais irão compor as análises produzidas na versão final da pesquisa preservando a identidade dos sujeitos, ou seja, não será realizada identificação dos estudantes. Os dados da pesquisa serão utilizados somente para fins acadêmicos. Não haverá qualquer tipo de divulgação das produções das crianças em outros meios.

Você tem a liberdade de se recusar a autorizar a criança a participar; e o jovem tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. No entanto solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Sempre que o/a sr./sra. queiram mais informações sobre este estudo podem entrar em contato diretamente com a Prof^ª Dr^ª. Renata Sperrhake pelo número (51)3308.4154 ou com a pesquisadora Luiza Geiss Azambuja pelo número (51)99550.4793.

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510/16, que rege os procedimentos éticos em pesquisa com seres humanos para a área de ciências humanas, toda pesquisa com seres humanos pode envolver riscos nas dimensões física, psíquica, moral, intelectual, emocional, social, cultural ou espiritual do ser humano, em tipos e gradações variadas, mesmo que mínimas. Sendo assim, as metodologias utilizadas para a presente pesquisa - sendo elas a aplicação de entrevistas com as professoras e aulas-conversas com as crianças -, trazem consigo a possibilidade dos participantes terem sentimentos de vergonha, timidez, invasão de privacidade e desconforto em relação à presença da pesquisadora e aplicação de atividades/questionamentos, assim como a quebra de rotina dos estudantes e professoras, e a utilização do seu tempo para a coleta de dados.

Tendo isso esclarecido, pontuo as medidas de redução de danos e riscos, sendo elas:

- 1) A garantia de sigilo em relação às respostas e materiais produzidos, que serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins de pesquisa.
- 2) A não identificação nominal de nenhum dos participantes, nem mesmo suas iniciais, a fim de garantir seu anonimato.
- 3) Garantia de informação e esclarecimento em relação à possibilidade de interromper a participação na pesquisa sem nenhum tipo de danos, sendo assegurada toda a liberdade de fazê-lo caso assim desejem. Nesse caso, as crianças que optarem por não participar ou interromper sua participação durante a pesquisa, serão encaminhadas à realização de atividade pedagógica (não-avaliativa) com a professora regente de turma.
- 4) A garantia de que a coleta de dados da aula-conversa aconteça em sala de aula, ambiente em que já estão familiarizados, para evitar o sentimento de desconforto por parte das crianças.
- 5) Da mesma forma, a garantia de acesso a um ambiente reservado que proporcione privacidade para a aplicação das entrevistas com as professoras.
- 6) Será garantido também uma abordagem cautelosa e humanizada, respeitando sempre valores, culturas e crenças dos participantes.

- 7) Por fim, após a conclusão da coleta de dados, a pesquisadora responsável fará o download dos materiais em um dispositivo portátil de armazenamento (pendrive), deletando todo e qualquer registro de plataformas virtuais, ambientes compartilhados ou "nuvens", a fim de evitar o vazamentos e resguardar a confidencialidade e o anonimato dos participantes.

Ao participar desta pesquisa, a criança não sofrerá qualquer desconforto diferente daqueles inerentes ao espaço de sala de aula e da rotina de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental já mencionados anteriormente (timidez, vergonha, etc.), tampouco terá nenhum benefício direto que extrapole aqueles próprios de uma prática pedagógica; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras crianças e dos estudos e de investigação no campo da Educação.

Você não terá nenhum tipo de despesa ao participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que seu(sua) filho(a) – ou criança sob sua responsabilidade – participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo meu filho/minha filha – ou criança sob minha responsabilidade – a participar desta pesquisa.

Nome da criança

Nome do responsável

Assinatura do responsável

Local e data

Coordenadora da pesquisa (FACED/UFRGS)

Pesquisadora (FACED/UFRGS)

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a Prof^a. Dr^a. Renata Sperrhake do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatar a equipe, podem entrar em contato diretamente com Prof^a. Dr^a. Renata Sperrhake pelo fone (51) 3308.4154 ou com a pesquisadora Luiza Geiss Azambuja pelo número (51) 99550.4793.

O projeto foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP/UFRGS), órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição. O CEP/UFRGS localiza-se na Av. Paulo Gama, 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro, Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. Fone: +55 51 3308 3738 E-mail: etica@propeq.ufrgs.br Horário de Funcionamento: de segunda a sexta, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00h. Durante a pandemia, o contato se dá exclusivamente por e-mail”.

Da mesma forma, foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria de Saúde Municipal de Porto Alegre. O CEP/SMSPA localiza-se na Rua Capitão Montanha, 27, 7º andar, Centro Histórico. Fone 51 3289.5517; e-mail cep_sms@hotmail.com.br, e cep-sms@sms.pref.poa.com.br; Horário de funcionamento: 8h às 14h.

APÊNDICE B



TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

A graduanda em Pedagogia Luiza Geiss Azambuja e sua orientadora Profa. Dra. Renata Sperrhake estão realizando uma pesquisa para fins de Trabalho de Conclusão de Curso que tem como objetivo investigar as manifestações de afeto entre professores e alunos do 4º ano do ensino fundamental durante o ensino remoto. Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo nesta instituição. Também será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada participante.

A coleta de dados envolverá um momento de “aula-conversa” com os estudantes no espaço da sala de aula com a presença da respectiva professora, e em um segundo momento as docentes serão entrevistadas, através de uma entrevista semiestruturada, de maneira individual. A coleta será realizada por uma pesquisadora treinada.

Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida em qualquer tempo sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes bem como das instituições envolvidas. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos critérios de ética na pesquisa com seres humanos conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Porém, de acordo com a resolução, toda pesquisa com seres humanos envolve riscos nas dimensões física, psíquica, moral, intelectual, emocional, social, cultural ou espiritual do

ser humano, em tipos e gradações variadas, mesmo que mínimas. Sendo assim, as metodologias utilizadas para a presente pesquisa - sendo elas a aplicação de entrevistas e aulas-conversas -, trazem consigo a possibilidade dos participantes terem sentimentos de vergonha, timidez, invasão de privacidade e desconforto em relação à presença da pesquisadora e aplicação de atividades/questionamentos, assim como a quebra de rotina dos estudantes e professoras, e a utilização do seu tempo para a coleta de dados.

Tendo isso esclarecido, pontuo as medidas de redução de danos e riscos, sendo elas: a garantia de sigilo em relação às respostas e materiais produzidos, que serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins de pesquisa. A não identificação nominal de nenhum dos participantes, nem mesmo suas iniciais, a fim de garantir seu anonimato. Garantia de informação e esclarecimento em relação à possibilidade de interromper a participação na pesquisa sem nenhum tipo de danos, sendo assegurada toda a liberdade de fazê-lo caso assim desejem. A garantia de que a coleta de dados da aula-conversa aconteça em sala de aula, ambiente em que já estão familiarizados, para evitar o sentimento de desconforto por parte das crianças. Da mesma forma, a garantia de acesso a um ambiente reservado que proporcione privacidade para a aplicação das entrevistas com as professoras. Será garantida também uma abordagem cautelosa e humanizada, respeitando sempre valores, culturas e crenças dos participantes. As informações coletadas serão apenas as necessárias para a pesquisa. Por fim, após a conclusão da coleta de dados, a pesquisadora responsável fará o download dos materiais em um dispositivo portátil de armazenamento, deletando todo e qualquer registro de plataformas virtuais, ambientes compartilhados ou “nuvens”.

Por outro lado, os participantes não terão nenhum benefício direto, porém, estarão contribuindo com informações relevantes sobre as relações de afeto entre professores e alunos durante o ensino remoto, que serão utilizados em benefício de estudos e de investigação no campo da Educação.

Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora coordenadora do estudo, Prof^a. Dra. Renata Sperrhake e, após cinco anos, será destruído. Dados individuais dos participantes coletados ao longo do processo não serão informados às instituições envolvidas ou aos familiares, e será realizada a devolução dos resultados, de forma coletiva, para a escola, se assim for solicitado.

Por intermédio deste trabalho, esperamos contribuir para a compreensão das relações de afeto entre professores e alunos em contexto de ensino remoto e distanciamento social..

Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a Profª Dra. Renata Sperrhake do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS. A equipe poderá ser contatada por meio do telefone (51) 3308.4154. Maiores informações podem ser obtidas com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS pelo telefone (51) 3308.3738.

Local e data

Profª Dra. Renata Sperrhake (FACED/UFRGS)

Concordamos que os jovens/discentes, que estudam na Escola _____, e as professoras que aqui trabalham, participem do presente estudo.

Local e data

Responsável e cargo

Apêndice C



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Para crianças e adolescentes (maiores que 6 anos e menores de 18 anos) e para legalmente incapaz.

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “**As manifestações de afeto nas relações professor-aluno em tempos de distanciamento social**: um estudo de casos múltiplos em 4º anos do ensino fundamental”, coordenada pela professora Dr^a. Renata Sperrhake e realizada pela pesquisadora Luiza Geiss Azambuja. Seus pais e/ou responsáveis permitiram que você participasse desse estudo.

Com essa pesquisa, queremos saber como se manifestaram os afetos entre vocês (alunos) e sua professora durante o período de ensino remoto. Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 10 a 12 anos de idade. A pesquisa será feita na escola, em período de aula (com duração de 2 horas), e nós não faremos nenhuma atividade específica além das que vocês já estão acostumados em uma sala de aula de ensino fundamental.

Para isso, faremos uma “aula conversa” que é considerada segura, não oferecendo riscos e prejuízos, nem mesmo se você desistir depois. Nesse dia, iremos ouvir música, dançar, conversar e desenhar. Pode acontecer de você se sentir envergonhado, tímido ou desconfortável. Afinal, ainda não nos conhecemos. E está tudo bem! Prometo tentar criar um ambiente bem legal e divertido para evitar que isso aconteça! Mas, se acontecer, pode se sentir a vontade de vir conversar comigo.

Se você aceitar, e durante nosso encontro mudar de ideia, você ficará com sua professora, realizando atividades escolares, como as que você já está acostumado a fazer na escola.

Caso aconteça algo errado, os seus responsáveis podem nos procurar pelos telefones que estão informados ao final do texto . Por outro lado, coisas legais podem acontecer, como experiências escolares interessantes, debates, momentos com música, etc. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der.

Os resultados da pesquisa serão publicados no formato de Trabalho de Curso (TC), e possivelmente em artigos futuros, mas sem identificar as crianças que participaram. Tanto o TC quanto os artigos são trabalhos que fazemos na Universidade para divulgar as pesquisas que fazemos! Se você ou os seus responsáveis tiverem dúvidas com relação ao estudo, aos seus direitos, ou aos riscos relacionados ao estudo, vocês devem entrar em contato com a responsável por esta pesquisa, a professora Renata Sperrhake (ela faz parte do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS) pelo telefone: (51) 3308.4154. Ou a pesquisadora Luiza Geiss Azambuja pelo número (51) 99550.4793.

Da mesma forma, vocês podem contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS por intermédio do telefone (51) 3308.3738. Ou ainda, o CEP da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre (CEP/SMSPA) através do telefone 51 3289.5517 ou pelos e-mails cep_sms@hotmail.com.br, e cep-sms@sms.pref.poa.com.br.

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa
“As manifestações de afeto nas relações professor-aluno em tempos de distanciamento social: um estudo de casos múltiplos em 4º anos do ensino fundamental”.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir, e que ninguém vai ficar com raiva de mim. As pesquisadoras tiraram minhas dúvidas e conversaram com os

meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do participante

Assinatura do coordenador da pesquisa (FACED/UFRGS)

Assinatura da pesquisadora (FACED/UFRGS)