

**REDESENHANDO O CHÃO DA ESCOLA: VÍNCULOS, AFETOS E  
ATRAVESSAMENTOS NO TRABALHO COM CRIANÇAS ENSINO REMOTO**

*Eixo Temático 24 - Infâncias, Educação e a Vida como Obra de Arte:  
Conexões, Descontinuidades e Subjetividades Libertárias no Contexto  
Pandêmico*

Júlia Leite Cavalcante<sup>1</sup>  
Amana Rocha Mattos<sup>2</sup>  
Anna Clara da Rocha Luz<sup>3</sup>  
Luiza Miranda Mello e Silva<sup>4</sup>

**RESUMO**

No presente trabalho, discutimos a adaptação de um campo de pesquisa presencial para o campo remoto, realizado em duas escolas públicas do Rio de Janeiro em 2021, em oficinas de cinco encontros, com crianças de 7 a 8 anos em uma escola e de 9 a 10 anos em outra. Na análise, trazemos como referencial teórico bell hooks e sua pedagogia feminista transgressora das normatividades educativas. Buscamos investigar como as crianças participantes do projeto vivenciaram esse processo, e sua relação com a escola e entre elas uma vez que o fechamento das escolas acirrou desigualdades sociais. Desta forma, observamos se reapresentarem questões importantes sobre as infâncias e suas diversas e distintas realidades.

**Palavras-chave:** escola, vínculos, Covid-19, resistência, infâncias

<sup>1</sup> Graduanda pelo Curso de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - RJ, jlc.cavalcantee@gmail.com;

<sup>2</sup> Professora Professora Associada do Instituto de Psicologia, Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Coordenação do DEGENERA - Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Desconstrução de Gêneros – RJ, amanamattos@gmail.com;

<sup>3</sup> Graduanda pelo Curso de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - RJ, anna.rocha1703@gmail.com;

<sup>4</sup> Graduanda pelo Curso de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - RJ, luizamms@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho, compartilhamos reflexões que emergem no contexto de adaptação de um campo presencial para o campo remoto, realizado em duas escolas públicas do Rio de Janeiro em 2021. Tal contexto, imposto no âmbito da pandemia de Covid-19, requereu não só o desenvolvimento de práticas e recursos educativos, mas também o favorecimento da abertura de um espaço para que as crianças pudessem estar entre si e relacionarem-se com a escola de outras formas que não a disciplinar. Nesse contexto, interessou-nos investigar como as crianças participantes do projeto vivenciaram esse processo em sua relação com a escola e entre si. Que questões e preocupações o distanciamento físico produziu e como elas falavam do que se passava com elas?

Para discutir o desenvolvimento e uso de práticas educativas conduzidas por metodologias críticas participativas e as dificuldades identificadas na condução de um trabalho realizado remotamente, logo, situado na residência das/os estudantes, por vezes, sob mediação e tutela de suas e seus responsáveis, utilizamos como referencial teórico a obra de bell hooks e sua pedagogia feminista transgressora das normatividades educativas. Pensamos na produção de subjetividades levando em conta tanto aspectos macroestruturais da sociedade (como desigualdades de classe, racismo e sexismo) quanto a dimensão subjetiva e a agência dos sujeitos. As práticas discursivas que analisamos não se reduzem a um ou outro pólo, mas são produzidas nas relações e precisam ser lidas a partir dos contextos em que são apresentadas (RESENDE; RAMALHO, 2011).

## METODOLOGIA

Apesar das duas escolas parceiras serem instituições públicas do município do Rio de Janeiro, e ambas localizadas na Zona Norte da cidade, a infraestrutura e público atendido por elas diferem da maior parte das escolas públicas cariocas. O perfil das e dos estudantes que participaram de nossas atividades era de maioria branca. Ambas as escolas atendem estudantes pobres, mas também de classe média. Tal perfil socioeconômico deve ser levado em consideração ao pensarmos a possibilidade de realização do ensino remoto e seus efeitos.

A equipe de pesquisa da escola A foi composta por quatro estagiárias e um estagiário de psicologia, e a da escola B, por quatro estagiárias. O campo A foi realizado reunindo três turmas de estudantes de 7 a 8 anos, que cursavam o 2º ano do Ensino Fundamental. Já o campo B foi feito com estudantes de 9 a 10 anos do 5º ano de uma mesma turma. O trabalho consistiu em oficinas de cinco encontros síncronos quinzenais, de cerca de 90 a 120 minutos de duração, pela plataforma Google Meet. As oficinas foram desenvolvidas de setembro a novembro de 2021.

As oficinas conduzidas pela equipe com estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental contaram com atividades que, como discutiremos, abordaram as relações interpessoais (ou a falta delas) nesse contexto de ensino remoto. Tais atividades foram realizadas quinzenalmente e de participação em caráter não obrigatório, assim, o requisito para participação era o desejo das crianças de estarem naquele ambiente. Neste momento pandêmico, o trabalho de pesquisa-intervenção foi realizado com os recursos disponíveis. Após a realização das oficinas, a equipe se reunia em supervisões para a discussão do material registrado em diários de campo produzido pelas/os estagiárias/os presentes nas atividades. Desta maneira, o trabalho aqui desenvolvido também teve como base as discussões em equipe.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O trabalho de campo desenvolvido pela equipe em 2021 foi profundamente marcado pelas incertezas e apreensões que nos acompanharam durante os primeiros dois anos da pandemia da Covid-19. Todos os encontros previstos para acontecer foram pensados para que as crianças participassem sem que fosse preciso um auxílio externo, mas ainda assim nenhum desses fatores impediu a presença de alguns responsáveis nas oficinas. Tal presença irá nos apresentar o primeiro empecilho do campo remoto: a garantia do desenvolvimento da autonomia das crianças no ambiente escolar. Apesar de quase nunca explícita, em diversos momentos das atividades era possível percebê-los/as ali, seja pelas vozes adultas que vazavam nos microfones ligados por crianças, seja por suas cabeças virando-se para o lado ou mesmo, em raros momentos, com a presença do adulto sendo explicitada pelas crianças.

Em uma das atividades propostas, intitulada “Rio da Vida”, as crianças são convidadas a desenhar, no curso de um rio, eventos pessoais do passado, presente e

futuro para, ao final, mostrarem aos e às colegas. Uma das crianças estava com dificuldades de entender as instruções dadas pelas facilitadoras e tentou pedir ajuda, mas, semelhante ao cotidiano escolar, havia muita agitação e animação entre a turma, todos falando ao mesmo tempo com os microfones abertos. Quando foi possível para as estagiárias prestarem auxílio à aluna, ela respondeu: “*Minha mãe já me explicou o que era para fazer.*” Em outra atividade, pedimos para que as crianças trocassem com a turma e as facilitadoras o que acharam dos encontros. Uma das crianças responde que não conseguia pensar em nada, ao que as facilitadoras respondem que não havia problema, podendo falar novamente caso desejasse. Nesse momento, ouvimos a voz de uma mulher adulta vinda do avatar do mesmo estudante, cuja câmera estava desligada e o microfone aberto: “*Filho, pensa em alguma coisa*”. As duas falas apontam para questões relacionadas aos processos educativos que acontecem dentro de casa. Se, por um lado, a mediação dos responsáveis nesse processo pode oferecer suporte em situações específicas, por outro ela pode invadir o espaço escolar de maneira a criar obstáculos que não eram vivenciados no momento em que as crianças se encontravam em sala de aula com professores/as e colegas. Um dos objetivos da nossa entrada em campo foi a tentativa de criar um espaço no ambiente escolar remoto para além das aulas em que as crianças tivessem lugar de expressão, interação e elaboração. Entretanto, esse processo foi descontinuado pela presença dos responsáveis ao redor. Ao invés da insistência em sanar suas dúvidas de forma autônoma, muitas crianças acabaram recebendo auxílio dos adultos a partir da compreensão do que eles achavam que a criança deveria fazer, que se choca com a proposta da própria atividade que tinha como um dos objetivos visibilizar os diferentes entendimentos e execuções de uma instrução de atividade de desenho. Na segunda atividade, intitulada de “Nuvem de palavras”, as crianças eram convidadas a descrever a sua experiência da oficina em uma palavra, incentivando que as crianças criassem seu próprio vocabulário para expressar suas vivências. Novamente, a interrupção do responsável perturba o processo de expressão da criança, tirando do aluno a chance de decidir o quê, quando e como falar em seus próprios termos. Escutar as crianças no que elas desejam dizer e em suas recusas em dizer é central para trabalharmos com uma proposta de pedagogia engajada, como preconiza hooks (2020, p. 33): “a pedagogia engajada é uma estratégia de ensino que tem por objetivo recuperar a vontade dos estudantes de pensar e a vontade de

alcançar a total autorrealização. O foco central da pedagogia engajada é capacitar estudantes para pensar criticamente.”.

Apesar das dificuldades para garantir a autonomia e a participação das crianças no ambiente escolar remoto, destacamos, com base no campo, que as crianças não estão passivas em relação aos eventuais movimentos dos adultos de tutela e mesmo de controle. Há, de sua parte, uma resistência a essa tutela e uma reivindicação por mais espaço, brincadeiras e interação fora das normas disciplinares.

Logo no primeiro encontro foi possível perceber o corpo desejante das crianças por ter um espaço próprio e visível, procurando dar sentido à rotina escolar através das telas. Em ambas as escolas, nossa equipe não conseguiu acompanhar todas as interações produzidas, o que revela que o objetivo de fazer as crianças fortalecerem os vínculos entre si e terem um espaço de fala foi atingido de saída. Conforme apresentamos o projeto, as e os estudantes iam se mexendo, levantando da cadeira, andando pela casa e mostrando coisas de que gostavam, como fotos e animais de estimação, em uma demonstração de sua vontade de serem vistas e percebidas naquele ambiente uma pelas outras. A partir daí, foi se construindo uma possibilidade de conhecer gostos parecidos e se identificar com os amigos e amigas, ou então de um implicar com o outro falando sobre qual seria o “melhor” gosto (no caso da escola B, a turma já se conhecia das conversas e trocas no presencial), revelando a dimensão lúdica e afetiva que tais elementos possuem, além de sua grande importância na vida destas crianças.

Foi possível acompanhar o desenvolvimento de conexões e vínculos entre as/os alunas/os com o passar dos dois meses em que estivemos em campo, como a articulação da turma para jogarem um jogo de convivência online chamado PKXD, utilizando o horário de nossas oficinas para se organizarem e combinarem de jogarem juntos nos requisitando *“um grupo só de crianças, sem nenhum adulto!”*, até a organização de um encontro entre colegas da turma, que apesar de estudarem juntos por dois anos, ainda não se conheciam fisicamente. Levando em conta as demandas das professoras das escolas parceiras, em específico a dificuldade de criação de vínculos interpessoais na turma, podemos considerar que promover um ambiente escolar que fugia de ocupar o lugar do ensino tradicional foi uma tarefa muito bem sucedida para contribuir no desenvolvimento infantil.

O cenário remoto envolve uma disposição da cena da sala de aula de maneira muito singular e sem precedentes no contexto da educação básica no Brasil. Em uma

das oficinas, em que todas as câmeras estavam abertas, uma estagiária relatou uma “*experiência visual*”: as crianças se moviam, riam, mostravam seus animais de estimação. A câmera às vezes estava virada para o teto e apenas narizes e olhos apareciam. É preciso reconhecer que o corpo no trabalho remoto não está presente como na sala de aula, porém o encontro com o infantil presente na tela levantou questões sobre estes pequenos corpos, tensionando a rigidez da distância. hooks (2000) enfatiza a importância da presença corporal nos processos educacionais, e reflete sobre como a escola moderna purifica a sala de aula das dimensões afetivas e sexuais, desconectando o corpo da aprendizagem. Os encontros com as crianças trouxeram a presença do corpo à tela, vazando o corpo nas atividades.

Em um encontro com a turma da escola B, propusemos a atividade “Sentidos de Escola”, em que a palavra escola era projetada na tela e era pedido que as crianças falassem o que lhes viesse à cabeça com este termo. Então, as crianças falaram sobre suas angústias, compartilhando suas experiências de estarem distantes e estudando via telas. Um dos alunos mencionou que viu na televisão uma frase que “acha certa”, “Lugar de criança é na escola”. Conforme as crianças foram compartilhando o que lhes ocorria a partir da palavra escola, começaram a surgir comentários no chat como “gatilho” e “vontade de chorar”. Foi então que uma aluna disse estar chorando com a câmera desligada, e logo depois ligou o vídeo e disse que chorava porque não ia ter aulas com os professores de agora. Em seguida, outros alunos começaram a se emocionar e chorar. As crianças iam abrindo as câmeras e apareciam chorando, lamentando as mudanças. A dimensão contagiante do choro mobilizou os afetos naquele momento, ultrapassando a atividade proposta, criando trocas, aproximações e afastamentos e, também, permitindo uma elaboração do que estava sendo vivido pela turma e por cada um/a. A emergência de sentimentos intensos no contexto escolar desestabiliza as relações tradicionais de ensino-aprendizagem, como afirma hooks (2020): “Choramigar, chorar, lamuriar, todas as demonstrações de intensidade emocional são temidas em sala de aula porque incomodam a hierarquia que nos faria pressupor que a mente deve sempre dominar o corpo e o espírito. (...) Se permitirmos a possibilidade de lágrimas, uma insurreição de conhecimento subjogado pode ocorrer”. (HOOKS, 2020, p. 134). As crianças começaram a falar sobre o ensino remoto, dizendo o quanto não o reconheciam como “escola”. Um aluno disse que “escola é um lugar e não uma sala no Meet”, e outro falou que “escola não pode ser um monte de janelas

com o rosto das pessoas, sem poder ver e tocar”. Falaram também de suas dificuldades de aprender e de concentração, dos problemas com a conexão de internet e de acesso. Acompanhando a reflexão proposta por hooks, podemos dizer que o compartilhamento da tristeza e do choro na atividade permitiu que a turma pudesse falar do que estava sendo silenciado, das dificuldades e estranhamentos em chamar de escola essa experiência de aprendizagem distanciada. Como disse uma das crianças, para ela o ensino remoto “não é escola porque está em casa”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, compartilhamos algumas impressões e primeiras teorizações a respeito do campo realizado, com a expectativa de que possam contribuir para a reflexão acerca das possibilidades e limites das pedagogias transgressoras em contextos de ensino remoto com crianças. O formato provisório e experimental da realização deste trabalho reflete o processo de reformulação enfrentado pelo projeto, atualizado no contexto pandêmico brasileiro.

Discutimos as dificuldades encontradas na realização de um trabalho que foi feito de maneira remota, localizado nas residências das e dos estudantes, assim como das nossas, sendo aqueles muitas vezes sob mediação e tutela de educadores/as e responsáveis. Nesse contexto, a brincadeira e a conversa como experiência ganham a dimensão de práticas transgressoras em um contexto de expectativas e incertezas, em que nem adultos nem crianças têm controle sobre os desdobramentos dos acontecimentos. Em nossa análise, consideramos importante destacar o lugar que a bagunça e as brincadeiras puderam ganhar nas atividades remotas realizadas nas oficinas. Ouvir a demanda das crianças, em um contexto de ensino à distância, por espaços “sem adultos” em que pudessem se encontrar e compartilhar assuntos e diversões em comum, apareceu durante as oficinas. Momentos de intensidade emocional também indicam que a tutela e o controle das crianças, por parte dos adultos, e impedem elaborações e trocas necessárias diante do medo, da insegurança e das perdas que estão presentes na vivência da pandemia e também nos percursos escolares das crianças.

HOOKS, b. Eros, erotismo e o processo pedagógico. *In*: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HOOKS, b. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria e prática. São Paulo: Elefante, 2020.

RESENDE, V.; RAMALHO, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Coleção Linguagem e Sociedade Vol. 1 Campinas. São Paulo: Pontes Editores, 2011.