



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**MINHA CASA NÃO É MAIS A MESMA:
MUDANÇAS DAS DINÂMICAS FAMILIARES NA PERSPECTIVA DAS
CRIANÇAS EM PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO**

Thathyara Dantas Maia

Brasília, fevereiro de 2024



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Escolar

**Minha casa não é mais a mesma:
mudanças das dinâmicas familiares na perspectiva das
crianças em processo de escolarização**

Thathyara Dantas Maia

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, na Linha de Pesquisa Processos de Desenvolvimento e Cultura; e vinculada ao projeto de pesquisa “Desenvolvimento do self em situações de transição entre contextos educacionais na perspectiva dialógico-cultural”.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

Brasília, fevereiro de 2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Dm Dantas Maia, Thathyara Minha casa não é mais a mesma: mudanças das dinâmicas familiares na perspectiva das crianças em processo de escolarização / Thathyara Dantas Maia; orientador Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire. -- Brasília, 2024. 151 p.

Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar) -- Universidade de Brasília, 2024.

1. Família. 2. Reconfigurações familiares. 3. Dinâmicas familiares. 4. Desenvolvimento humano. 5. Significações de si. I. Ferraz de Castillo Dourado Freire, Sandra, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Escolar

A dissertação de mestrado intitulada “Minha casa não é mais a mesma: mudanças das dinâmicas familiares na perspectiva de crianças em processo de escolarização”, de autoria de Thathyara Dantas Maia, foi defendida e aprovada em 28 de fevereiro de 2024 pela seguinte comissão examinadora:

Prof.^a Dr.^a Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire, Presidente

Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Mónica Roncancio-Moreno, Membro externo

Faculdade de Psicologia, Universidad del Valle, Cali, Colombia

Prof.^a Dr.^a Alia Maria Barrios González, Membro

Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Gabriela Sousa de Melo Mieto, Suplente

Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as crianças que um dia, assim como eu, se sentiram perdidas e, ao mesmo tempo, responsáveis pelo mundo inteiro. Às crianças que tiveram que ser “como haste fina, mesmo que a brisa envergue, nenhuma espada corta”, na canção gravada por Maria Bethânia: crianças cuja resiliência tudo suporta na certeza de um amanhã melhor.

Dedico este trabalho a todas as professoras e professores que enxergam em seus educandos um potencial alcançável, mesmo que as suas famílias lhes digam o contrário. Que fazem do seu trabalho um espaço de aprendizagens, descobrimentos, experiências e vivências de forma mútua, consciente e ética.

Dedico este trabalho às crianças participantes desta pesquisa que disponibilizaram o seu dia a dia, o seu tempo, o seu afeto e as suas risadas, compartilhadas à mesa da biblioteca da escola.

Por fim, dedico este trabalho a minha querida avó, que tanto suportou para criar seus filhos e sua neta com tanto carinho, dedicação e responsabilidade, mesmo diante de todas as dificuldades que a vida lhe impôs.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu bom Deus por ter me dado coragem para entrar no mestrado e conseguir concluir este trabalho. A Nossa Senhora Auxiliadora, ouvinte atenta às minhas preces, e que jamais me deixou.

Agradeço à minha queridíssima orientadora, por quem tenho tanto afeto, Sandra, por sua inesgotável paciência e carinho em tudo o que decide fazer. Obrigada por sua dedicação, por ser inspiração; mesmo nos momentos mais difíceis da sua vida, conseguiu ser fortaleza para seus orientandos.

À minha amada orientadora de TCC da graduação, Paula Cobucci, que me inspirou na preparação para o mestrado. Ela segue sendo meu espelho profissional e espiritual.

À professora Isabelle Chariglione, pela sua persistência e paciência no incentivo aos seus alunos, e que tanto insistiu para que eu tivesse momentos de pausa, destacando como eles são cruciais para o fazer científico.

Agradeço à minha família, em especial ao meu pai, meu exemplo e minha fortaleza. Obrigada por insistir na minha educação e na formação de uma cidadã consciente e crítica. Obrigada por me instigar e me desafiar a ser uma pessoa melhor a cada dia, por estar sempre por perto e sempre comigo.

Agradeço aos meus amigos por suas incríveis habilidades de me perceber em tribulações. Ao meu amigo Gustavo, por todas as nossas conversas sobre ser o que somos no mundo, por ampliar meus olhares e resistir por mim e por todas e todos. Nós nos encontramos no cursinho. Encontrar não no sentido de estar de frente, de se achar ou de conhecer, mas de se conectar de uma forma única um com o outro. Obrigada por me ouvir por tanto tempo, por me motivar, por me fazer rir e por estar comigo nesta longa trajetória.

Agradeço à minha querida amiga Raíssa, um ser humano incomparável, por sua amizade, seu companheirismo, seu olhar e ouvir sensível, por sua fé no mundo, na bondade e no amor. O mundo inteiro cabe no seu sorriso e ele me acalma como nenhum outro. Por muitas vezes necessitei do seu riso para que o meu pudesse voltar de alguma forma, e ela sempre esteve lá (e eternamente aqui, no meu peito). Obrigada por ser a melhor amiga que alguém poderia ter.

Por último, agradeço ao meu amor, Thiago, que nunca me deixou desistir, mesmo quando eu queria (e muito). Obrigada por estar sempre comigo, sempre presente, sempre afetuoso. Obrigada por sua paciência, empatia e acolhimento; por investir nos meus sonhos e sonhar comigo, pela sua perseverança e força, por seu abraço e por todas as vezes que olhou nos meus olhos molhados, enxugou-os e disse que eu era forte e conseguiria. Eu consegui; obrigada por não ter medo, por não desistir e seguir comigo.

A todos vocês, obrigada!

Dantas Maia, T. (2024). Minha casa não é mais a mesma: mudanças das dinâmicas familiares na perspectiva das crianças em processo de escolarização [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de Brasília.

RESUMO

As consequências da crise sanitária de COVID-19 sobre os processos psicológicos das pessoas e seus modos de viver ainda são objeto de estudo pelas ciências sociais. Entretanto, uma revisão bibliográfica narrativa, realizada para esta dissertação, aponta para a lacuna de trabalhos relacionando as consequências advindas desse cenário para as crianças no ambiente escolar. O presente trabalho utiliza o momento pós-pandêmico como linha temporal histórica para analisar a relação casa – escola, com o objetivo de investigar as narrativas de crianças em relação às reconfigurações familiares vivenciadas por elas em processos de escolarização, na perspectiva de um grupo de cinco estudantes do 3º ao 5º ano do ensino fundamental I, no retorno à escola de forma presencial. Sob o olhar da Psicologia Cultural, o trabalho compreende família como um ser coletivo que partilha experiências, signos e cultura a todo momento em contato com os indivíduos — que, embora também façam parte desse sujeito coletivo, são subjetivos e possuem outras aprendizagens fora do seu núcleo familiar. A pesquisa empírica utilizou uma metodologia qualitativa, orientada pelos seguintes objetivos específicos: (1) Analisar as informações fornecidas pela orientadora educacional e pela pedagoga do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA); (2) Analisar as narrativas das crianças sobre suas respectivas famílias, em situação de diálogo no grupo focal mediado pela leitura de livros infantis previamente selecionados; (3) Investigar a(s) relação(ões) entre as mudanças nas dinâmicas familiares e a vida escolar do grupo pesquisado. Foram realizadas sessões de grupo focal com as crianças e entrevistas semiestruturadas com as pedagogas. Mediante a análise das

narrativas na comunicação oral e escrita das crianças, os resultados indicam que é possível identificar diferentes posicionamentos de si, e até significações divergentes entre irmãos acerca da relação entre a experiência de ruptura familiar e a vivência escolar. Observou-se que as reconfigurações familiares interferem com o rendimento escolar apenas em alguns casos. Em outros, os processos socioemocionais implicados nas mudanças domésticas podem levar a criança a se vincular à escola de variadas formas. Os resultados mostram a necessidade de novas produções científicas que abordem o tema sendo capaz de compreender os novos contextos vivenciados pelas famílias e crianças pós-pandemia.

Palavras-chave: Desenvolvimento humano; Psicologia cultural; Escola; Crianças; Reconfigurações familiares.

Dantas Maia, T. (2024). My home is no longer the same: changes within the family dynamics through the perspective of schooled children [Unpublished master's thesis]. Universidade de Brasília.

ABSTRACT

The consequences of the COVID-19 health crisis on people's psychological processes and ways of living are still the subject of study by social sciences. However, a narrative bibliographic review carried out for this dissertation points to a lack of work exposing the consequences of this scenario for children in the school environment. This work focuses on the post-pandemic moment as the historical timeline to analyze the home – school relationship, investigating children's narratives concerning the family reconfigurations they experienced during schooling processes, from the points of view of a group of five students from the 3rd to 5th year of elementary school, upon returning to school in person. From the perspective of Cultural Psychology, the work understands family as a collective being that shares experiences, signs, and culture at all times in contact with individuals — who, although they are part of this collective subject, are also subjective beings and experience other types of learning outside the family nucleus. The empirical research employed a qualitative methodology, guided by the following specific objectives: (1) Analyze the information provided by the educational counselor and the pedagogue from the Specialized Learning Support Service (SEAA); (2) Analyze the children's narratives about their respective families, in a dialogue situation in the focus group mediated by the reading of previously selected children's books; (3) Investigate the relationship between changes in family dynamics and their effects on the school life of the researched group. In addition to the children, the school's educational advisor (OE) and the pedagogue from the Specialized Learning Support Service (SEAA) participated in the field

procedures. Focus group sessions were held with the children, and semi-structured interviews were conducted with the pedagogues. Through the analysis of narratives in children's oral and written communication, the results allow us to identify different self-positionings and even divergent meanings between siblings regarding the relationship between the experience of family disruption and the school experience. It was observed that family reconfigurations interfere with school performance only in some cases. In others, the socio-emotional processes involved in domestic changes can lead the child to connect with school in different ways. The results show the need for new scientific productions that address the topic, being able to understand the new contexts experienced by families and children post-pandemic.

Keywords: Human development; Cultural psychology; School; Children; Family reconfigurations.

Dantas Maia, T. (2024). Mi casa ya no es la misma: cambios en la dinámica familiar desde la perspectiva de niños en proceso de escolarización [Tesis de maestría inédita]. Universidade de Brasília.

RESUMEN

Las consecuencias de la crisis sanitaria del COVID-19 en los procesos psicológicos de las personas y sus formas de vida siguen siendo objeto de estudio por parte de las ciencias sociales. Sin embargo, un estudio de revisión bibliográfica narrativa realizado para esta tesis, señala una falta de trabajos que demuestren las consecuencias que se derivan de este escenario para los niños en el ámbito escolar. Este trabajo utiliza el momento pospandemia como línea de tiempo histórica para analizar la relación hogar – escuela, con el objetivo de investigar las narrativas infantiles en relación a las reconfiguraciones familiares que vivieron durante sus procesos de escolarización, desde la perspectiva de un grupo de cinco estudiantes de 3° a 5° año primarios, al regresar presencialmente a la escuela. Desde la mirada de la Psicología Cultural, el trabajo entiende a la familia como un ser colectivo que comparte en todo momento experiencias, signos y cultura en contacto con los individuos — quienes, si bien forman parte de este sujeto colectivo, también son subjetivos y experimentan otros aprendizajes fuera de su núcleo familiar. La investigación empírica utilizó una metodología cualitativa, orientada por los siguientes objetivos específicos: (1) Analizar la información ofrecida por la orientadora educativa y la pedagoga del Servicio Especializado de Apoyo al Aprendizaje (SEAA); (2) Analizar las narrativas de los niños sobre sus respectivas familias, en una situación de diálogo en el grupo focal mediada por la lectura de libros infantiles previamente seleccionados; (3) investigar la relación entre los cambios en la dinámica familiar y sus efectos en la vida escolar del grupo investigado. Además de los niños, en los procedimientos de campo participaron la

asesora educativa (OE) de la escuela y la pedagoga del Servicio Especializado de Apoyo al Aprendizaje (SEAA). Se realizaron sesiones de grupos focales con los niños y entrevistas semiestructuradas con los pedagogos. A través del análisis de narrativas en la comunicación oral y escrita de los niños, los resultados permiten identificar diferentes posiciones del yo y significados divergentes entre hermanos respecto de la relación entre la experiencia de ruptura familiar y la experiencia escolar. Se observó que las reconfiguraciones familiares interfieren en el desempeño escolar sólo en algunos casos. En otros, los procesos socioemocionales involucrados en los cambios domésticos pueden llevar al niño a conectarse con la escuela de diferentes maneras. Los resultados muestran la necesidad de nuevas producciones científicas que aborden el tema, logrando comprender los nuevos contextos que viven las familias y los niños pospandemia.

Palabras clave: Desarrollo humano; Psicología cultural; Escuela; Niños; Reconfiguraciones familiares.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – PSICOLOGIA CULTURAL COMO LENTE PARA COMPREENDER O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA ESFERA FAMILIAR	19
1.1 Desenvolvimento humano na perspectiva de Vygotsky, Valsiner e Bakhtin: diálogo e construção do self	22
1.2 O desenvolvimento humano em contextos sociais	28
1.3 A família e suas configurações: compreendendo a família no Brasil de forma interseccional	32
1.4 As mudanças nas dinâmicas familiares no período pandêmico	36
1.5 Objetivos	48
1.5.1 Objetivo geral	48
1.5.2 Objetivos específicos	48
CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO □	49
2.1 O estudo empírico	51
2.1.1 Contexto	52
2.1.2 Participantes	53
2.2 Delineamentos, modelos e métodos	57
2.2.1 Entrevista	58
2.2.2 Observação no contexto da imersão etnográfica	59
2.2.2.1 Diário de bordo	60
2.2.2.2 Grupo focal	60
2.2.2.3 A literatura como ferramenta de mediação	61
2.2.3 Procedimentos éticos	64
2.2.4 Procedimentos analíticos	64
CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E DISCUSSÃO □	67
3.1 Dias de observação	67
3.2 A perspectiva da orientadora educacional e da pedagoga do SEAA sobre as crianças que vivenciaram mudanças nas dinâmicas familiares	71

3.3 Perspectivas das crianças sobre as suas vivências familiares e escolares:	
processos de significação de si em um mundo em mudanças	88
3.3.1 Grupo focal	88
3.3.1.1 Encontro 1 – Conversa de apresentação	89
3.3.1.2 Encontro 2 – Quem sou	91
3.3.1.3 Encontro 3 – Etiketando tudo!	95
3.3.1.4 Encontro 4 – As reconfigurações que aconteceram na minha casa	107
3.3.1.5 Encontro 5 – Meus pais se separaram, e agora?	116
3.3.1.6 Encontro 6 – Uma carta de despedida	122
3.4 Relação entre as mudanças nas dinâmicas familiares e a vida escolar do grupo	
pesquisado	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	142
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO E TCLE (FORMA	
SINTETIZADA)	144
APÊNDICE C – FICHA QUEM SOU	145

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação entre a identidade e as comunidades	29
Figura 2 – Resultado das análises de áreas temáticas	37
Figura 3 – Ciclo metodológico	51
Figura 4 – Grupos das mudanças familiares segundo as pedagogas	87
Figura 5 – Ficha Quem Sou	91
Figura 6 – O que sou aqui... (frente)	95
Figura 7 – O que são para mim... (verso)	95
Figura 8 – O que sou aqui (Hugo)	97
Figura 9 – Coisas legais de se viver em duas casas	120
Figura 10 – Representação – Mãe da Carol	124
Figura 11 – Registro de si – Carol	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Desafios da conjugalidade durante o isolamento social	44
Quadro 2 – Participantes da pesquisa	55
Quadro 3 – Etapas de pesquisa	58
Quadro 4 – Roteiro de entrevista	59
Quadro 5 – Livros utilizados	61
Quadro 6 – Dinâmica “O que sou aqui...”	96
Quadro 7 – “O que são para mim...”	102

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 seguirá marcado na história. Com o aparecimento do vírus denominado Coronavírus — COVID-19 —, foi instalado um estado alarmante por todo o mundo. A propagação do vírus se deu em contágio rápido e silencioso até o momento da eclosão mundial. Muitos serviços e estabelecimentos tiveram seus negócios fechados, sobrevivendo com o auxílio emergencial (auxílio financeiro oferecido pelos governos). Máscaras, álcool em gel e o distanciamento social para quem teria que trabalhar; e, para quem pudesse ficar em casa, o próprio isolamento social era a resposta necessária e imediata.

O Brasil, até o presente momento, registrou mais de 650 mil mortes por COVID, segundo o Ministério da Saúde, e milhões de pessoas acometidas pela doença. As mortes não significam apenas números. São pessoas que faziam parte de uma família, de um lar, que eram alguém. Alguém que, de alguma forma, contribuía para a vida de outro ou de outros. Que era amado ou amada, que alegrava ou que chorava, alguém que hoje faz muita falta. Foram-se muitos pais, mães, filhos, filhas, afilhados, sobrinhos e sobrinhas.

As escolas foram para dentro dos lares de cada estudante. Os adultos tiveram que elaborar uma rotina inteiramente nova. As jornadas de trabalho em *home office* foram conciliadas com as tarefas domésticas e, também, com as tarefas pedagógicas para as crianças e adolescentes, que necessitavam de mais auxílio. As mulheres, muitas chefes de família, foram as responsáveis que sentiram o grande impacto da mudança abrupta de rotinas e funções em casa.

O desemprego, a fome e a saúde mental dos brasileiros, em especial, foram áreas com impactos recorrentes na vida cotidiana. Durante o ano de 2020, a taxa de desemprego atingiu 13,2% dos brasileiros (Alvarenga & Naime, 2021). A falta de políticas públicas, um descaso governamental, somado às altas taxas de desemprego no cenário pandêmico no Brasil,

provocou a fome em 19 milhões de brasileiros, segundo a BBC News. A saúde mental da população mundial também é destaque dos agravamentos desse cenário, devido às novas condições de circulação e de sobrevivência, ao isolamento social e ao medo.

As instabilidades desse tempo incerto ocasionaram inúmeras mudanças, inclusive dentro das famílias brasileiras. Os modos de organização dentro dos lares foram mudando conforme as possibilidades do momento, fosse por falta de emprego, por mudança de cidade ou de casa, pela falta de mantimentos básicos ou até mesmo pela morte de alguém, pela COVID ou por outros motivos. Embora ainda não haja estudos definitivos sobre quão profundos foram os atravessamentos da pandemia de COVID-19 na organização e nas dinâmicas no interior das famílias, consideramos oportuna a investigação sobre as reconfigurações familiares nas formas como estas têm sido percebidas pelas crianças em processo de escolarização no período pós-pandemia.

A presente pesquisa se caracteriza pela investigação de aspectos do desenvolvimento humano dentro da perspectiva da Psicologia Cultural. Ou seja, não observa o sujeito fora de seu contexto, e sim o sujeito que constitui sua cultura e é constituído dentro dela. O contexto escolar pesquisado neste trabalho diz respeito a um determinado momento histórico em que as práticas sociais sofriam transformações sistêmicas, mobilizando novos processos culturais, estes mediados por signos e ferramentas que compunham a vida e a vivência das pessoas. A escola, como todas as escolas do mundo, passou pelo enfrentamento de dois anos de pandemia de COVID-19, desde o completo isolamento social até o momento de retomada das atividades escolares presenciais.

Delimitando-se o momento histórico ligado à justificativa de compreender as relações após o período de intenso isolamento social, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar as narrativas de crianças em relação às reconfigurações familiares vivenciadas por elas. Partimos das seguintes perguntas de pesquisa: Como essas crianças abordam as mudanças no contexto

doméstico com outras crianças em situação de diálogo na escola? Como tais configurações são mediadas por signos presentes na vida desses educandos?

Em busca de explorar as questões supracitadas, o estudo se orienta pelo seguinte objetivo geral: Analisar os diálogos e os registros da orientação educacional, da equipe especializada e das crianças que vivenciaram mudanças nas dinâmicas familiares no cenário pós-pandêmico de uma escola rural.

Como objetivos específicos, estipulamos: (a) Analisar as informações fornecidas pela orientadora educacional e pela pedagoga do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA); (b) Analisar as narrativas das crianças sobre suas respectivas famílias, em situação de diálogo no grupo focal mediado pela leitura de livros infantis previamente selecionados; (c) Investigar a(s) relação(ões) entre as mudanças nas dinâmicas familiares e a vida escolar do grupo pesquisado.

O presente documento está organizado em quatro capítulos. No primeiro, exploramos a compreensão de desenvolvimento humano, de sujeito e de família na perspectiva da Psicologia Cultural. Partimos do fundamento sócio-histórico-cultural de sujeito e de sociedade para elucidar a ideia teórico-conceitual de família. Um estudo sistemático da literatura nos permite fazer uma síntese do tema: a noção antropológica de família ao longo da história da humanidade, sua função social e institucional para a sociedade moderna, em especial, a brasileira. Dessa forma, nos aproximamos do sujeito e de sua atuação dentro da família, como grupo social e cultural inserido na comunidade e na sociedade.

No percurso metodológico, com fundamentação nos princípios de uma ciência qualitativa, justificamos um tipo de pesquisa advinda de um pensamento crítico sobre o sujeito em relação aos fenômenos sociais, afetivos, políticos, históricos e ambientais que o circundam. A apropriação do campo empírico contou com uma pesquisa interventiva que empregou variadas técnicas de observação, além de entrevista com a equipe da escola e sessões de grupo

focal com as crianças. A construção das informações empíricas empreendeu uma análise fenomenológica interpretativa. Inicialmente, seriam investigadas as reconfigurações ocasionadas pela COVID-19. Ou seja, os sujeitos de pesquisa seriam crianças que tiveram que passar por reconfigurações familiares por motivos advindos da pandemia, como o isolamento social, a mudança de casa, de cidade ou de estado e para outras condições de vida, e a perda de parentes, entes queridos ou responsáveis, devido ao próprio vírus.

Para encontrar os sujeitos de pesquisa, foi feita inicialmente a solicitação da indicação de crianças que tivessem passado, ou estivessem ainda passando, por processos de reconfiguração familiar recente em decorrência da pandemia de COVID-19. Essa solicitação se justificava, cientificamente, pela revisão bibliográfica narrativa realizada no início do ano de 2022, em que muitos trabalhos detectavam mudanças nas dinâmicas familiares em decorrência do isolamento social provocado pela proliferação do vírus. Também se justificava na minha própria experiência como professora. Pois, no cotidiano em sala de aula, eu percebia que muitas mudanças nas dinâmicas familiares ocorreriam a partir da pandemia de COVID-19. No entanto, na primeira seleção dos estudantes, apesar de a orientadora educacional (também participante da pesquisa) ter me dado inúmeras sugestões, estas eram de crianças que ainda estavam no processo de alfabetização e não tinham o domínio da escrita, além de serem muito ausentes na escola. Diante dessa situação, os objetivos e critérios deste trabalho foram reformulados a fim de se realizar uma pesquisa com inovação, com informações relevantes e com um tema atual.

O capítulo de resultados apresenta as evidências sobre a compreensão de como as configurações e reconfigurações familiares são exploradas e expostas pelas crianças. A discussão destaca justamente como as crianças enxergam e conseguem perceber as mudanças nas dinâmicas familiares, e se perceber dentro desse sujeito coletivo que é a família.

Por fim, as considerações finais reúnem os resultados da pesquisa empírica sob o olhar da Psicologia Cultural, demonstrando a necessidade da pesquisa nos contextos familiares em que as dinâmicas são reorganizadas e que acabam impactando a vida escolar das crianças. Além disso, expõe a urgência de pesquisas atuais sobre as reorganizações familiares brasileiras em busca de orientar novos profissionais da saúde, em especial da psicologia, da educação e outros.

CAPÍTULO 1 – PSICOLOGIA CULTURAL COMO LENTE PARA COMPREENDER O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA ESFERA FAMILIAR

A psicologia, ciência relativamente jovem, testemunhou um desenvolvimento significativo no final do século XIX e início do século XX, uma era caracterizada por inúmeras descobertas científicas em diversos campos, como matemática, física e química. Durante esse período, a visão cientificista e empiricista dominou as abordagens nas ciências, incluindo a psicológica. Inicialmente, a psicologia buscava explicar o desenvolvimento humano por meio de proposições provenientes dos campos da biologia e da medicina. Muitas teorias foram moldadas pela perspectiva do crescimento biológico, concebendo o desenvolvimento humano como uma sequência linear de etapas determinadas pelos processos de maturação.

O século XX marcou uma época de avanços tecnológicos e de globalização, esta última associada ao crescimento do capitalismo, e impulsionada pelo contexto pós-guerra e pelos avanços na tecnologia de armas nucleares. Do comportamentalismo ao cognitivismo, a Psicologia do Desenvolvimento emerge como um ramo importante no estudo dos processos de mudança das pessoas. Na segunda metade do século, foi possível acompanhar a ampliação de uma psicologia que colocou ao centro dos processos de mudança o fundamento sociogenético do psiquismo humano.

Como desdobramento, na transição de século e de milênio, a Psicologia Cultural surge como um construto teórico que busca compreender o desenvolvimento humano e psicológico considerando a cultura como um elemento central. A Psicologia Cultural Semiótica, em particular, enxerga o indivíduo como um ser histórico e relacional, cujo desenvolvimento é mediado por signos culturais. Essa abordagem compartilha pressupostos com as teorias sócio-históricas e sociogenéticas, notadamente aquelas desenvolvidas pela Psicologia Soviética no início do século XX, liderada por Lev S. Vygotsky.

Tais linhas de estudos postulam que, para compreender o indivíduo de maneira holística, é imperativo observar não apenas as estruturas sociais em que ele está imerso, mas também os processos emergentes da mediação de signos culturais (Gomes, Silva, Silva, Pascual, Colaço, & Ximenes, 2014). Todos nós estamos inseridos em sistemas já estruturados, permeados por regras, normas, condutas, costumes, religiões e características próprias de uma sociedade.

A abordagem da Psicologia Cultural oferece, assim, uma perspectiva única para compreender o desenvolvimento humano, destacando a influência da cultura, do contexto social e das interações simbólicas. Essa teoria reconhece que o desenvolvimento humano não ocorre isoladamente, mas é moldado por fatores culturais, históricos e sociais que permeiam a vida das pessoas.

Quanto à Psicologia Cultural Semiótica, compreende o indivíduo como um ser histórico e relacional, cujo desenvolvimento é mediado por signos culturais (Valsiner, 2012, p. 231). Estes signos, que incluem linguagem, símbolos e práticas culturais, desempenham um papel fundamental na formação das experiências e na construção do significado ao longo do desenvolvimento. A mediação cultural, por meio de signos e símbolos, é portanto fundamental para o desenvolvimento (Gomes et al., 2014). As práticas culturais e as representações simbólicas contribuem para a construção de significado, moldando a maneira como os indivíduos percebem o mundo ao seu redor e se relacionam com ele.

A influência de Lev S. Vygotsky na Psicologia Cultural destaca a centralidade da linguagem no desenvolvimento cultural humano. Vygotsky propôs que a linguagem não apenas reflete, mas efetivamente molda o pensamento, desempenhando um papel crucial na mediação entre o indivíduo e o meio social (Galvão, 2009). Por isso a teoria enfatiza que o desenvolvimento humano é um processo social, ocorrendo por meio da interação constante

com outros membros da sociedade. A criança, desde cedo, é envolvida em interações sociais que facilitam a aquisição de conhecimentos, valores e normas culturais.

A importância da linguagem está no seu papel de ferramenta cultural que acontece em dois planos: no plano social (sociogênese) e no plano individual (microgênese). Ou seja: quando intercambiada nos processos sociais, torna-se intrínseca ao pensamento do sujeito. Nessa perspectiva, ela é imprescindível ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Segundo Vygotsky, o ser humano é capaz de utilizar os instrumentos sem antes possuir capacidade de se comunicar; crianças conseguem resolver problemas que abarcam o seu campo de visão (alcançar objetos por meio de outros) e que não sejam abstratos (Galvão, 2009).

Logo por volta dos dois anos de idade a criança é capaz de utilizar a linguagem em um plano simbólico, começando com a fala social. Esta, a partir de um momento, passa a ser egocêntrica, ou seja, capaz de atuar sobre suas ações por intermédio da fala — que alcança, então, o estágio de fala interior. Através de movimentos abrangentes de imitação e assimilação, a fala chega a processos mais intrínsecos e estabilizados no indivíduo (Galvão, 2009). Na perspectiva vygotskiana, a criança é estimulada desde o princípio para a aquisição da linguagem, de modo a responder às demandas externas. Ou seja, a criança está sendo incentivada pelo meio social em que convive.

No entanto, além de observar e considerar a estrutura sociogenética, essa que permeia o indivíduo por signos e significados a todo instante, a Psicologia Cultural Semiótica se debruça na mediação cultural dos processos mentais e sociais observando as relações sujeito-outro-cultura, sendo o sujeito ativo em seu processo. Nesse sentido, alguns movimentos dentro do arcabouço teórico-conceitual das teorias sócio-históricas, emergem as perspectivas dialógicas. E então, destaca-se a posição das relações dialógicas e do diálogo, tanto no plano do desenvolvimento ontogenético, como no plano epistemológico.

A Psicologia Dialógica reconhece, de forma sistêmica, a coconstituição de sujeito e sociedade a partir da ideia de pluralidade de vozes e perspectivas coexistem, convivem e interagem, bem como reconhece como a dinâmica das diferentes influências culturais contribuem para a complexidade e a riqueza do desenvolvimento humano. Em especial, destacamos a Teoria do Self Dialógico a qual, inspirada nas ideias de Bakhtin, reconhece a polifonia na construção do self. As diversas vozes internas e externas, cada uma representando uma posição específica, uma vez em diálogo, revelam a complexidade e diversidade do self, e da dinâmica rede de significados que o constituem.

Por fim, destacamos o fundamento primordial da incorporação de valores e afetos (Valsiner, 2012, p. 36; Cunha, Oliveira, & Branco, 2020; Souza, Branco, & Oliveira, 2008) na construção de significados, que se dimensiona e se redimensiona ininterruptamente seja nas interações sociais como forma da participação em diversas configurações de práticas culturais, seja nas funções superiores dos processos subjetivos. Dessa forma, o self é construído e reconstruído em um sistema subjetivo que reflete a interconexão entre as experiências individuais e sociais.

1.1 Desenvolvimento humano na perspectiva de Vygotsky, Valsiner e Bakhtin: diálogo e construção do self

A interligação entre as perspectivas de Vygotsky, Valsiner e Bakhtin proporciona uma compreensão abrangente e enriquecedora do desenvolvimento humano, destacando o papel central do diálogo, da cultura e da linguagem na formação contínua do self ao longo da vida.

O desenvolvimento humano, segundo Vygotsky (2001), é profundamente influenciado pelo meio social, onde a interação é destacada como um processo fundamental. Nesse contexto, a criança se apropria do conhecimento cultural por meio de signos, artefatos e instrumentos presentes na sociedade. A linguagem, para Vygotsky, desempenha um papel central, sendo a

palavra a unidade fundamental de significado. Essa aquisição da linguagem ocorre em dois planos: o social, onde é intercambiada nos processos sociais, e o individual, onde se torna intrínseca ao pensamento do sujeito.

A criança, desde os primeiros anos, é estimulada a adquirir a linguagem em resposta às demandas externas, sendo incentivada pelo meio social em que está inserida. No entanto, Vygotsky reconhece a importância de considerar não apenas a estrutura sociogenética, mas também os processos biológicos característicos de cada etapa do desenvolvimento. Ou seja, ao salientar a influência do meio social no desenvolvimento, o autor realça a interação como um processo vital. A criança, imersa em seu ambiente, assimila conhecimento cultural por meio de signos e instrumentos sociais, com a linguagem desempenhando papel crucial. A aquisição linguística não é apenas um ato individual, mas um processo social que se integra ao pensamento do sujeito. O estímulo à linguagem desde tenra idade, como Vygotsky observa, não apenas responde às demandas externas, mas é uma resposta ativa ao meio social.

A psicologia cultural, notavelmente representada por Valsiner, oferece uma visão dinâmica e dialógica do desenvolvimento humano, destacando a importância da cultura na construção de significados e identidades. Valsiner, em *Fundamentos da Psicologia Cultural* (2012), destrincha essa teoria: enfatiza a mediação cultural, a temporalidade do desenvolvimento e a construção dialógica do self, destacando a presença de múltiplas vozes na formação da identidade.

Valsiner destaca a importância de compreender o desenvolvimento humano dentro de contextos culturais específicos, reconhecendo que a cultura não apenas influencia, mas é essencial para a compreensão das nuances do desenvolvimento ao longo do tempo. Através de símbolos, linguagem e práticas culturais, os indivíduos internalizam e compartilham significados que são cruciais para a formação de suas identidades e percepções de mundo.

A interação social é central na proposição deste trabalho. As interações não apenas facilitam a aquisição de conhecimento, mas também contribuem para a construção de significado e identidade. Leva-se em conta a temporalidade do desenvolvimento, destacando-se que é um processo contínuo e dinâmico, que exige uma análise cuidadosa das mudanças ao longo do tempo, considerando-se os aspectos históricos e culturais que influenciam essas transformações. Valsiner também ressalta a participação ativa do indivíduo na cultura como um elemento crucial no desenvolvimento, absorvendo e transformando valores, normas e significados culturais ao longo da vida.

O próprio Bakhtin, por sua vez, traz contribuições valiosas à compreensão do self por meio de sua teoria dialógica da análise literária e, dessa forma, deixa um legado significativo que passaram a ser incorporados nos estudos do desenvolvimento humano. Ao estudar a linguagem em obras literárias, ele destaca a presença de vozes e a polifonia e compreende a linguagem como uma forma de expressar conhecimentos, emoções e pensamentos, que são ressaltados nas abordagens que propõe a constituição dialógica do self.

A linguagem é determinante nas obras de Bakhtin. Ela está centrada em todos os aspectos de seus trabalhos e ideias. É, portanto, a forma utilizada para expressar conhecimentos, estados, emoções e pensamentos, mais especificamente no plurilinguismo.

Discurso é a palavra viva: é construída e transformada através seu uso por indivíduos concretos e grupos que atuam em diferentes períodos históricos e em diversos contextos sociais e culturais. (Grossen & Orvig, 2011, p. 495)

Bakhtin compreende que os enunciados são motivos para explicitar as relações dialógicas (Brain, 2009) e se debruça sobre a análise da conversação, em seus trabalhos.

Bakhtin acrescenta, no final, que o plurilinguismo introduzido no romance é “o discurso de outrem na linguagem de outrem, que serve para refratar a expressão das intenções

do autor”, isto é, a intenção direta da personagem que fala e a intenção refletida do autor. (Brain, 2009, p. 125)

Em *O discurso no romance*, de 1975, Bakhtin busca “. . . esclarecer que todo enunciado concreto é um microcosmo da luta entre as forças de centralização (centrípeta) e as de descentralização da linguagem (centrífugas)” (Brain, 2009).

Já no manuscrito *Problemas da Poética de Dostoiévski*, Bakhtin faz análises de diversas obras desse autor russo. Nelas, encontra relações entre o leitor e o autor, o personagem e o leitor, o personagem e o autor, entre outras relações, que dialogam entre si. É importante ressaltar que Bakhtin destaca não só as relações dialógicas nas produções de Dostoiévski, como também os elementos espaciais, semióticos, psicológicos e, claro, dialógicos (Brain, 2009).

Nos trabalhos de Dostoiévski, Bakhtin descreve a presença de vozes. Isto é incorporado na Teoria do Self Dialógico, o diálogo entre diversas *I-positions*. *I-positions* refere-se às posições, ou posicionamentos que encerram sistemas de significação, valores e afetos. Berteau, Gonçalves e Ragatt (2012) afirmam: “. . . a dialogicidade do eu é desafiada correspondentemente em termos de uma multiplicidade dinâmica de *I-positions*, cada uma das quais pode ser dotada com uma voz”.

As *I-positions* estão presentes em todas as experiências de um indivíduo. São posições, ou posicionamentos, que podem ser identificadas na ação, na fala, no pensamento. A voz que resulta é a estruturação e a externalização, mas num gesto não precisamente expresso, como o mediado pela escrita, pela oralidade, pelas artes e afins. Portanto, “a voz pode ser percebida pelas atitudes, identificada nas conversas, em objetos, emoções” (Freire, 2008, p. 34).

A polifonia está listada entre as características ressaltadas por Bakhtin nos trabalhos de Dostoiévski. São vozes que, se posicionando, trazem à tona o que carregam em valores e afetos.

A multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenevalentes constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos

romances de Dostoiévski. Não é a multiplicidade de caracteres e destinos que, em um mundo objetivo uno, à luz da consciência UNA do autor se desenvolve nos seus romances. (Brain, 2009, p. 50)

As vozes podem, no processo de se posicionar, conflitar com outras vozes. Por exemplo, uma mulher, que também é estudante, funcionária, filha e esposa. Em dado espaço-tempo, as vozes da personagem podem entrar em conflito, sobressaindo aquela que mais se adéqua ao momento vivido.

. . . é precisamente a multiplicidade de consciências equipolentes e seus mundos que aqui se combinam numa unidade de acontecimentos, mantendo a sua imiscibilidade. Dentro do plano artístico de Dostoiévski, seus personagens principais são, em realidade, não apenas objetos do discurso do autor, mas os próprios sujeitos desse discurso diretamente significante. (Brain, 2009, p. 50)

A relação entre as vozes, ou dentro de um enunciado, expressa visão de ser no espaço-tempo, carregado de valores e afetos. Dentro dos trabalhos de Dostoiévski, Bakhtin percebe, nas situações vividas, pensamentos e trocas entre os personagens e o próprio autor, uma relação dialógica. A análise literária e linguística é utilizada por Bakhtin para desvelar os diversos ângulos de uma situação, pelos quais o romancista discorre sobre ela e dialoga com os personagens. No entanto, para Bakhtin, as vozes do romance interagem umas com as outras, o que é diferente da linguagem da poesia. A relação entre personagens, autor e leitor não está estritamente ligada por “outro-objeto”, mas como “outro-sujeito” (Brain, 2009).

Para além da presença de vozes, Bakhtin “observa a consciência em diálogos contínuos de vozes” (Berteau, Gonçalves, & Ragatt, 2012, p. 44). Essa consciência é expressa por vozes em diálogos internos e externos, caracterizando a pessoa como um todo, tendo uma “densidade” especial e uma “resiliência”. Portanto, a existência de consciência e a relação entre as suas vozes, internas e externas, estabelecem o diálogo através do qual a pessoa se constitui.

As suas principais características, formas de ser e estar no mundo, de pensar e agir, são compreendidas pelo diálogo entre vozes. A “voz carrega a fala do sujeito fora de si mesmo, descentrando-o e orientando-o para o(s) outro(s)” (Berteau, Gonçalves, & Ragatt, 2012, p. 45).

A essência da polifonia consiste justamente no fato de que as vozes, aqui, permanecem independentes e, como tais, combinam-se numa unidade de ordem superior à homofonia. E se falarmos de vontade individual, então é precisamente na polifonia que ocorre a combinação de várias vontades individuais, realiza-se a saída de princípio para além dos limites de uma vontade. Poder-se-ia dizer assim: a vontade artística da polifonia é a vontade de combinação de muitas vontades, a vontade do acontecimento. (Brain, 2009, p. 125)

Compreender a relação entre vozes é compreender o diálogo que ocorre no indivíduo e que está constantemente atribuído às suas características essenciais, seus valores e afetos. O diálogo para Bakhtin não possui um direcionamento, ele emerge e se desenvolve; isso porque os integrantes desse diálogo estão em um momento situado no espaço-tempo, mas podem também estar, simultaneamente, realizando diálogos internos consigo mesmos ou com outros (Marková, Linell, Grossen, & Orvig, 2007, p. 27).

As relações dialógicas – fenômeno bem mais amplo do que as relações entre as réplicas do diálogo expresso composicionalmente – são um fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, tudo o que tem sentido e importância. (Brain, 2009, p. 57)

A polifonia bakhtiniana revela a multiplicidade de consciências equivalentes, cada uma dotada de uma voz única. As vozes, em constante interação, expressam a riqueza da experiência humana e contribuem para a formação de uma consciência única e resiliente. A relação dialógica entre as vozes, internas e externas, estabelece um diálogo contínuo que é essencial para a constituição do self.

Assim, ao integrar as perspectivas de Vygotsky, Valsiner e Bakhtin, podemos compreender o desenvolvimento humano como um processo complexo, dinâmico e dialógico, no qual a cultura, a linguagem e o diálogo desempenham papéis cruciais na construção contínua do self ao longo da vida. O diálogo, a interação e a linguagem não são apenas componentes isolados, mas partes intrínsecas de um sistema complexo que molda e remodela o self ao longo da vida. Essa abordagem integrada nos permite compreender a singularidade de cada indivíduo em sua interação com a sociedade, reconhecendo a diversidade de vozes e influências que contribuem para a construção contínua do self ao longo da jornada humana.

1.2 O desenvolvimento humano em contextos sociais

Na abordagem de Valsiner (2012), a sociedade e a comunidade são agrupamentos de seres humanos que compartilham um espaço no momento presente. No entanto, esse compartilhamento vai além da mera coexistência física, pois, conforme Valsiner, é a cultura que se manifesta e se transforma no sujeito, e não apenas o contrário (2012, p. 23). Assim, a relação entre sujeito, outros e cultura é dinâmica, marcada por uma constante interação e transformação mútua (Freire & Branco, 2016).

Tönnies (1957, citado por Valsiner, 2012) compreende os conceitos de *Gemeinschaft* e *Gesellschaft* utilizando dimensões de contraste entre pessoa, comunidade e sociedade. Segundo o autor, o que se estabelece nessas três dimensões é a relação de ação mútua que visa à organicidade das duas instâncias: comunidade e sociedade (*Gemeinschaft* e *Gesellschaft*).

A comunidade é uma unidade social organicamente diferenciada, baseada na imersão social de pessoas entre outros seres humanos. *Gemeinschaft* é a forma acabada de vida social de pessoas que estão reunidas por diferentes laços. *Gesellschaft*, em contraste, é transitória e superficial. (Tönnies, 1957, citado por Valsiner, 2012, p. 81)

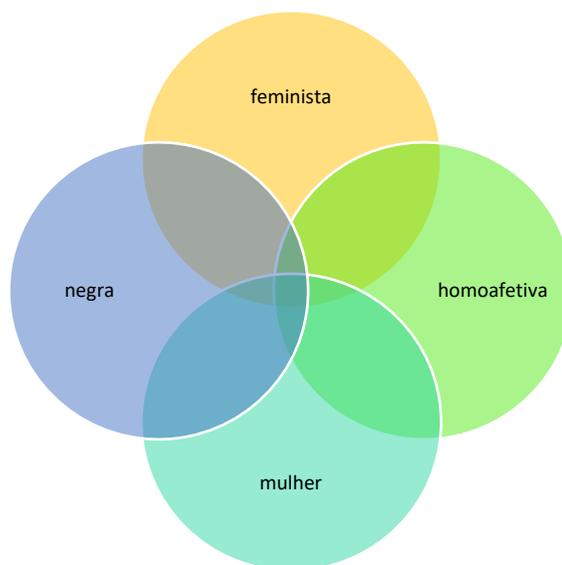
Para isso, e além dos exemplos precisos de Valsiner, considera-se importante a reflexão feita por Audre Lorde, escritora negra, feminista e ativista dos direitos civis e homoafetivos, que discorre:

Entre as mulheres lésbicas, eu sou negra; e entre as pessoas negras, eu sou lésbica. Qualquer ataque contra as pessoas negras é um problema para lésbicas e gays, porque eu e milhares de outras mulheres negras somos parte da comunidade lésbica. Qualquer ataque contra lésbicas e gays é um problema para as pessoas negras, porque milhares de lésbicas e homens gays são negros. Não existe hierarquia de opressão. (Lorde, 2019, p. 234)

Nessa dinâmica social, a citação de Audre Lorde adiciona nuances importantes. A escritora e ativista descreve sua experiência de pertencimento a duas comunidades distintas: a comunidade lésbica e a comunidade negra, e sua afirmação de que “não existe hierarquia de opressão” enfatiza o seu pertencimento a essas duas comunidades, e suas experiências individuais em ambas.

A compreensão da comunidade, portanto, está enraizada em laços compartilhados, como exemplificado pela comunidade LGBTQIA+. A identidade individual desempenha um papel significativo no sentimento de pertencimento, ao mesmo tempo em que cria distâncias em relação a outras comunidades às quais o indivíduo não pertence. Essa complexa rede de identidades e pertencimentos destaca a natureza fluida e interconectada das comunidades (Figura 1).

Figura 1 – Relação entre a identidade e as comunidades



Fonte: Elaboração da autora.

A identidade é um movimento dinâmico que gera em nós não só a identificação com o outro, mas também a conexão de forma afetiva a determinados grupos, discursos e modos de vida. Esse movimento está presente em diversos espaços que frequentamos, bem como nas pessoas que ouvimos e vemos, ou que projetamos ser.

Dessa forma, o desenvolvimento humano em contextos sociais emerge como um processo dinâmico, influenciado por interações constantes entre o indivíduo e as diversas comunidades e sociedades em que está inserido. A compreensão dessas dinâmicas contribui para uma visão mais completa e contextualizada do desenvolvimento, considerando não apenas o sujeito isolado, mas sua interação contínua com os outros e a cultura que o cerca.

O desenvolvimento humano em contextos sociais é um processo dinâmico influenciado por interações constantes entre o indivíduo e as diversas comunidades e sociedades. Esse entendimento contribui para uma visão abrangente do desenvolvimento, considerando não apenas o sujeito isolado, mas sua interação contínua com os outros e a cultura circundante (Geertz, 1989).

A sociedade, conforme Valsiner, é transitória e superficial, mas também é uma instituição reguladora. Ela se torna um signo carregado de valor e simbolismo em si mesma, influenciando diretamente a construção de significados no indivíduo. Valsiner destaca como a sociedade está intrínseca ao sujeito, mesmo quando este se distancia de seu lugar de origem. Durante os processos de desenvolvimento, os sujeitos incorporam signos específicos de sua sociedade de origem, moldando suas identidades de acordo com as crenças e valores internalizados.

Estudos recentes, como o de Gleicimar Cunha, Maria Cláudia Lopes de Oliveira e Ângela Branco (2020), exploram as crenças e valores em contextos específicos como agentes formadores de identidade em comunidades, sejam elas de áreas periféricas, grupos sociais, religiosas ou de outros tipos. Esses elementos culturais não apenas contribuem para a construção do self, mas também podem perpetuar preconceitos e estigmas, tanto dentro como fora dessas comunidades.

Considerando as práticas entre os mais diversos povos ou grupos sociais, o casamento¹ pode ser monogâmico, poligâmico, poliândrico ou grupal (Valsiner, 2012). Quando um sujeito sai da sua sociedade de origem, em que o casamento monogâmico é predominante, e passa a conviver em uma sociedade que predominantemente estabelece casamentos poliândricos, ele enfrenta desafios constituídos nas fronteiras culturais entre os dois sistemas sociais. Isso acontece porque as construções do sistema de self estão intimamente relacionadas com os processos e estruturas culturais carregadas de crenças e valores nas quais se estabelecem as relações eu-outro. Por isso, a transição entre diferentes sistemas sociais, como exemplificado

¹ Monogamia é o casamento de um homem — marido — com uma mulher — esposa. Poligamia é o casamento de um homem — marido — com mais de uma mulher — coesposas. Poliandria é o casamento de mais de um homem — comaridos — com uma mulher — esposa. Poliginandria é o casamento grupal, ou casamento de mais de um homem com mais de uma mulher (Valsiner, 2012, p. 163).

por Valsiner (2012) no contexto do casamento, traz consigo os desafios enfrentados pelos indivíduos ao cruzar fronteiras culturais.

A família tal como a conhecemos hoje se configura por meio da união de pessoas que possuem relações de pertencimento e no aqui-agora, dentro de uma ordem social específica. A natureza dessas relações está marcada por afetividade, manutenção de status e distribuição de bens, e reflete as características da cultura e das práticas sociais vigentes em determinado contexto (Valsiner, 2012), podendo ou não conter distribuições de bens entre os membros — como no caso dos matrimônios de famílias extensas que “são ligados aos padrões vigentes de atividade de subsistência e prevalecem em ambientes onde atividades agrícolas continuadas são centrais . . .” (Valsiner, 2012, p. 149).

O pertencimento à família, muitas vezes visto como algo não escolhido, pode, na verdade, envolver uniões entre pessoas motivadas por razões pessoais, econômicas, emocionais ou políticas. Essas configurações flexíveis de família, como amigos compartilhando o mesmo lar ou pessoas em situação de rua colaborando para a subsistência, desafiam o ditado brasileiro “família a gente não escolhe”. Isso ressalta a importância do aspecto do aqui-agora na definição da unidade social em um espaço e tempo específicos.

Há uniões familiares que outrora se configuravam de uma determinada maneira e, por motivos distintos, se apartaram daquela unidade familiar para outra, seja por aglomeração de outros membros, por separação destes, por morte ou por outras reconfigurações.

Por fim, é importante ressaltar que a visão epistemológica da Psicologia Cultural transcende modelos únicos de ser, fazer e estar no mundo, bem como as produções de conhecimento. A abordagem histórico-cultural permite uma compreensão das singularidades individuais, reconhecendo os sujeitos em suas particularidades. Além disso, ela utiliza teorias que sintetizam explicações sobre o mundo, seus habitantes, culturas, histórias, tempos e

espaços, promovendo uma compreensão mais abrangente e contextualizada do desenvolvimento humano.

1.3 A família e suas configurações: compreendendo a família no Brasil de forma interseccional

Definir o conceito de família emerge como um desafio intrincado, exigindo a adoção de um caminho epistemológico alinhado ao discurso da Psicologia Cultural. Nesta seção, nos aprofundaremos minuciosamente no significado de família e nas diversas configurações familiares que surgiram na sociedade brasileira pós-pandemia², buscando assimilar tal percurso epistemológico coerente com a Psicologia Cultural.

Como já discutimos anteriormente, sob essa perspectiva, a família é concebida como a união de indivíduos que compartilham relações e um sentido de pertencimento no contexto social imediato. Ana Cecília Bastos (2001) acrescenta nuances importantes, destacando que a família desempenha funções cruciais, como a reprodução, a criação e a socialização dos filhos e a transmissão essencial do patrimônio cultural.

É crucial ver a família como um sujeito coletivo, com seus processos internos de mediação e diferenciação e seu potencial assimétrico para poder e ter acesso a recursos, . . . não apenas aqueles corporificados nos assim chamados recursos materiais, isto é, renda, serviços, redes de consumo, redes de relações. São, por natureza, também culturais e simbólicos. (Saraceno, 1989 citado por Bastos, 2001)

A compreensão da família como um sujeito coletivo é de suma importância. Este sujeito é permeado por processos internos de mediação e diferenciação, e por um potencial assimétrico

² Pós-pandemia, neste caso, refere-se ao momento em que as atividades presenciais começaram a ser retomadas, pois o decreto do fim da pandemia aconteceu apenas em 5 de maio de 2023.

em relação ao poder e ao acesso a recursos. É essencial notar que esses recursos não se limitam apenas aos materiais, como renda e serviços, mas incluem dimensões culturais e simbólicas.

A evolução da família, tal como a conhecemos hoje, é um resultado intrincado de transformações históricas, sociais e econômicas. Fatores como a inserção da mulher no mercado de trabalho, mudanças na percepção da infância e avanços na educação desempenharam papéis fundamentais na redefinição do conceito de família, conforme magistralmente abordado por Bastos (2001).

Goldani (2005) destaca que a chamada “família estruturada”, associada a uma visão patriarcal, foi moldada por transformações não apenas sociais, culturais e econômicas, mas também pelo abandono do Estado como provedor de assistência para populações mais necessitadas.

No quadro das profundas transformações culturais, sociais e econômicas, um outro elemento complicador aparece reforçando o sentimento de falência da família. Trata-se das mudanças demográficas e seus efeitos sobre a estrutura etária e a longevidade da população. Resultando sobretudo uma rápida queda das taxas de fecundidade e de um aumento generalizado da expectativa de vida, nem sempre corretamente interpretadas, estas mudanças mostram, de fato, que nunca tantas pessoas viveram por tanto tempo e alcançaram as idades adultas avançadas, tendo pais e outros parentes idosos, que demandam ajuda. Portanto, a maior longevidade das pessoas e a permanente situação de dificuldades econômicas em que vive a maioria delas, paralelamente à inoperância e cortes nos programas sociais, fazem com que um número cada vez maior de famílias tenha que assumir os cuidados com seus dependentes. (Goldani, 2005)

As mudanças demográficas, aliadas à crescente longevidade da população, desempenham um papel crucial na reconfiguração da estrutura familiar. A queda das taxas de

fecundidade e o aumento da expectativa de vida resultam em um número crescente de famílias assumindo a responsabilidade pelos cuidados de membros mais idosos.

A longevidade se soma, portanto, a questões de toda ordem:

O aumento na expectativa de vida significa que nós brasileiros, hoje, temos maiores chances de passarmos mais tempo como membros de uma ou mais famílias, quer no papel de pai, mãe, filhos, esposos, avós etc. Esta maior longevidade estaria propiciando, também, uma superposição destes papéis, bem como a convivência de diferentes gerações (Goldani, 2005).

A maior longevidade introduz, por sua vez, a sobreposição de papéis familiares, conforme discutido de maneira também eloquente por Goldani (2005), proporcionando uma convivência entre diferentes gerações. Este contexto histórico complexo demonstra que, embora resquícios de antigos modelos familiares persistam, eles não determinam a complexidade da sociedade atual, moldada por experiências, diálogos, tragédias e novos encontros.

Este percurso histórico nos possibilita compreender que, embora persistam vestígios de modos específicos de convivência familiar ao longo da história da humanidade até os dias atuais, esses não são imperativos para a configuração de uma sociedade. Isso se deve ao fato de que estamos constantemente imersos, como se disse, em experiências, diálogos, tragédias e novos encontros, elementos que escapam à determinação por parte de instituições, Estados ou religiões. Embora estas últimas possam oferecer algumas explicações para a compreensão de certos momentos, como o cristianismo que interpreta a morte de um ente querido como um acolhimento divino, é fundamental reconhecer que a dinâmica social é moldada por uma miríade de influências dinâmicas e multifacetadas.

Ao abordar a família como parte de grupos sociais, é imperativo adotar uma perspectiva sistêmica e interseccional. A interseccionalidade, proposta como uma abordagem relevante,

reconhece a complexidade do sujeito, considerando os atravessamentos intergeracionais, étnico-raciais, de gênero, de diversidade linguística e de classe social. A interseccionalidade tem sido uma proposta relevante para olhar os sujeitos. Como um todo, o sujeito não deve ser interpretado no que aparenta ser ou nos estereótipos que são impostos: ele é todas as experiências que vivencia, que o modificam e que criam outros selves. Para além de uma investigação intelectual, a interseccionalidade é correlata à ideia de relacionalidade (Collins & Bilge, 2021).

A interseccionalidade como práxis crítica requer o uso do conhecimento adquirido por meio das práticas para orientar ações subsequentes na vida cotidiana. A solução de problemas está no cerne da práxis da interseccionalidade, e os tipos de problemas sociais gerados pelos sistemas interseccionais de poder prestam-se ao conhecimento desenvolvido pela práxis. A práxis entende que o pensar e o fazer, ou a teoria e ação, estão intimamente ligados e moldam um ao outro. Rejeita concepções binárias que veem os estudos acadêmicos como fonte de teorias e estruturas e relegam a prática às pessoas que aplicam essas ideias em contextos da vida real ou a problemas da vida real. (p. 66)

Portanto, para além de uma teoria, a prática interseccional utiliza o conhecimento adquirido para orientar ações na vida cotidiana, resolvendo problemas decorrentes dos sistemas interseccionais de poder. Essa abordagem integra o pensar e o fazer, rejeitando concepções binárias e promovendo a mudança social.

Dessa forma, ao explorar as famílias no Brasil, é imperativo adotar uma análise interseccional e uma visão de desenvolvimento humano culturalmente contextualizada. Isso implica compreender os sujeitos não apenas como membros de uma estrutura familiar, mas como indivíduos inseridos em uma teia complexa de relações sociais e mudanças globais.

1.4 As mudanças nas dinâmicas familiares no período pandêmico

Os estudos recentes que abordam as mudanças que a COVID-19 ocasionou nos núcleos familiares demonstram que o seu alcance foi muito além da vinda das tarefas escolares para dentro de casa. Para compreender tal fenômeno, foi realizada uma análise crítica de publicações referentes aos anos da pandemia que dessem visibilidade às mudanças sociais e configuracionais das famílias no Brasil com consequências no desenvolvimento de crianças em processo de escolarização.

Realizou-se uma revisão bibliográfica narrativa que reuniu 66 trabalhos, publicações nacionais, de 2020 a 2022. Desses, apenas 16 se alinham com o tema central sobre as mudanças nas dinâmicas familiares e na organização doméstica no Brasil envolvendo crianças em processo de escolarização. Os estudos mostram a necessidade de se pensar nas famílias sob o olhar da Psicologia Cultural e de examinar outros fenômenos, incluindo políticas públicas e intervenções assistenciais.

Os resultados apresentam três eixos temáticos (Figura 2) que mostram como os trabalhos representam as consequências da pandemia nas famílias com crianças em processo de escolarização (Dantas Maia & Freire, no prelo): (a) Ruptura de rotina; (b) Aulas remotas e (c) Questões sociais, políticas e econômicas. Cada eixo foi caracterizado por questões que ecoaram no grupo de trabalhos analisados.

Figura 2 – Resultado das análises de áreas temáticas



Fonte: Elaboração da autora.

O primeiro eixo se refere ao isolamento social como consequência inevitável das ações de contenção da contaminação pela COVID-19, que ocasionaram uma **ruptura de rotina** de modo brusco. Dentro desse eixo, é relatada em muitas pesquisas a limitação de liberdade das pessoas em relação à sensação constante de prisão em sua própria casa: “É preciso reconhecer que esse cenário traz efeitos em níveis variados, considerando ainda que há ambiguidades na compreensão da situação de isolamento e da própria doença que é foco da pandemia” (Gatti & Menezes, 2021).

Vale ressaltar que, apesar de uma perspectiva otimista das crianças em relação ao isolamento social, diante da interrupção abrupta dos ritmos cotidianos, Givigi, Silva, Menezes, Santana e Teixeira (2021) discorrem que, “Com as rotinas drasticamente modificadas e as medidas de isolamento impostas às famílias, as crianças se viram obrigadas a restringir suas atividades lúdicas e educacionais ao ambiente doméstico, além de terem que interromper tratamentos e evitar o contato social com seus pares”.

O trabalho de Brandão (2021) também apresenta o cerceamento, a angústia e o medo que as famílias estavam sentindo sobre o vírus. Aparecem a falta do contato com a escola e com os familiares fora do núcleo doméstico, ou a necessidade imediata de mudança de endereço, cidade ou estado devido às condições financeiras, questões que abordamos no último eixo da Figura 2.

As crianças nos tempos de pandemia sofrem violência desde o seu início, seja pelo isolamento social (afastamentos de avós, primos, pais – há vários pais e mães que precisaram se afastar dos filhos para trabalharem), seja [pelo] fato de terem sido identificadas como transmissoras em potencial do COVID 19 (fato que gerou nelas o medo), seja pelas perdas econômicas das famílias (uma das consequências do aumento do trabalho infantil), evasão escolar e perdas de vidas de familiares (muitas crianças órfãs).

O terceiro ponto do primeiro eixo revela que a participação dos pais na vida pessoal e acadêmica dos seus tutelados foi inabitual (Vieira & Silva, 2021). Eles estavam mais presentes e com mais frequência nos assuntos uns dos outros.

Assim, observamos que a união (9) foi o sentimento mais abordado, relacionado a momentos felizes e afetivos, proteção e cuidado por parte dos familiares, aproximações e reaproximações; seguido do sentimento de superação/unidade (5), referente ao enfrentamento de alguma dificuldade decorrente da pandemia da COVID-19 por parte dos familiares que permaneceram unidos e superaram o problema. (Santos, Miura, Barboza, & Araújo, 2021)

No mesmo estudo de Santos et al. (2021), dos temas abordados pelos adolescentes participantes da pesquisa, “. . . os de maior incidência foram distanciamento físico, sentimentos expressos e integração das relações familiares”. Além disso, a pesquisa ainda revela que “Esses dados corroboram estudos que apontaram o aumento do estresse na família diante da pandemia,

e a ameaça ao bem-estar das famílias e das crianças e adolescentes nesse contexto de isolamento físico”. Embora essa presença também fosse uma troca de papéis dos pais com os professores (Lunardi, Nascimento, Sousa, Silva, Pereira, & Fernandes, 2021).

A problemática também toma outro rumo: “A responsabilidade pela educação dos filhos remete inicialmente à família e, neste contexto, a escola predispõe a um ambiente de ensino-aprendizagem. Vários pais não possuem formação pedagógica para mediar conteúdos de disciplinas de conhecimentos específicos” (Lunardi et al., 2021). Muitos pais, com efeito, não possuíam a formação pedagógica específica para tal função, e esse cenário se agrava quando falamos de estudantes com necessidades específicas de aprendizagem.

Isso já se relaciona com o segundo eixo, no fato de que as escolas públicas e particulares tiveram que migrar para as salas virtuais ou ambientes virtuais. Estes se tornaram salas ou espaços de apoio para o fazer pedagógico: celulares, *tablets*, computadores e televisão. Conseqüentemente, com a presença dentro de casa suscetível a interrupções, com a escola também no mesmo espaço virtual, e sendo este também um modo de passar o tempo, a utilização dos aparelhos eletrônicos no período pandêmico foi mais expressiva, segundo os estudos, para alguns lares. Faz-se necessário um olhar analítico para relacionar esse eixo com o último sobre questões sociais, políticas e econômicas, o que mostra o Brasil do outro lado da moeda.

O uso excessivo das telas foi também um dos assuntos abordados nos trabalhos sobre o tema das configurações familiares e suas dinâmicas no contexto brasileiro. Utilizadas como um facilitador para as tarefas e recursos pedagógicos, as telas também foram acessadas para a distração das crianças, sendo usadas sob supervisão ou não dos pais ou responsáveis. Santos, Rezende, Santos e Tonhom (2020) afirmam que:

O celular foi uma estratégia que encontraram para acalmar a criança e os pais/responsáveis reconhecem que não é uma atitude apropriada. “O celular é uma

maneira que a gente achou dela ver os vídeos dela, de dar um sossego, de dar uma acalmada nela e um pouco. . . . mas não é bom, a gente sabe o que não é bom.”

Segundo as autoras, embora seja uma estratégia utilizada pelos pais a fim de acalmar uma criança, nem que seja temporariamente, o uso excessivo traz prejuízos para os mais jovens. Dentre esses prejuízos está a própria reprodução de comportamentos inadequados e violentos que são passados nas mídias, e que são, inclusive, vistos sem supervisão (Santos et al., 2020).

Com isso, alguns trabalhos também apresentam a preocupação sobre a infância e o período de pleno desenvolvimento motor, psicomotor, social e inter e intrapessoal, entre outros, de crianças pequenas e bem pequenas. Pastori (2021) faz uma reflexão interessante acerca dos dilemas enfrentados durante esse período, que tais comportamentos perpetuam até hoje, a respeito do isolamento das crianças e da perda de seu direito de brincar.

Em tempos de pandemia, ações têm sido pensadas quanto aos atendimentos, buscando principalmente cartilhas e manuais de como realizar determinado procedimento, bem como modos de brincar e brincadeiras para se fazer em determinados ambientes, na qual o público alvo são os pais e familiares, que são as pessoas envolvidas no processo do brincar e ensinar brincadeiras, e menos as crianças de forma direta. (Barba & Pelosi, 2020, citados em Pastori, 2021)

Em contrapartida, o terceiro eixo aborda um cenário do mesmo Brasil que mostra uma ascensão nas desigualdades socioeconômicas durante a pandemia, somada à falta de políticas públicas, em especial na assistência social, direcionadas às famílias e comunidades de renda baixa. O artigo com o título de “A invisibilidade dos mais vulneráveis: o trabalho infantil, no Brasil, durante a pandemia” (Keske & Rodembusch, 2021) revela o aumento expressivo da vulnerabilidade socioeconômica, que foi agravada com a alta taxa de desemprego e a inflação dos alimentos, produtos e serviços, impossibilitando a superação do isolamento tão inflamado entre os órgãos reguladores do Estado no Brasil e no mundo. Estes não enxergaram, de fato,

essas populações que aumentaram expressivamente nos últimos anos, voltando o Brasil ao mapa da fome: “Então, é essa realidade socioeconômica mais aflitiva, caracterizada pelo aumento do desemprego e perda abrupta da renda familiar, causada pelos reflexos econômicos da pandemia” (Keske & Rodembusch, 2021, p. 62).

Quando nos deparamos com esse cenário onde as escolas estão fechadas e sem a obrigatoriedade da frequência escolar, da mesma forma se afrouxa a fiscalização das crianças e adolescentes, seja nas atividades pedagógicas, seja na seguridade dos menores. Isso porque, para tais populações,

. . . se o adulto não tem as devidas condições, sendo elas, financeiras ou até mesmo em nível de conhecimento tecnológico, ou dificuldades geográficas e ainda levando em consideração todas as crianças em diversas situações, como as de ruas, as que ficaram órfãs, as crianças indígenas, as crianças migrantes, as das áreas rurais, as que sofreram violência domésticas (Miranda, 2020) ou seja, todas essas crianças foram impactadas com a vulnerabilidade nesse contexto pandêmico. . . . No âmbito dos problemas sociais urbanos, e, neste caso, a educação escolar de muitas crianças nesta pandemia da corona vírus, está fragmentada e desigual, e essa fratura social, na cidade e, em muitos outros, cria condições de vulnerabilidade ainda maiores para as crianças pobres. (Carvalho & Silva, 2021)

Portanto, a falta da escola como espaço físico não é tão somente como espaço de aprendizagem, mas, para algumas comunidades e populações, é também de um espaço seguro e de garantias de direitos e assistência social providas pelo Estado. Porém, para as famílias que mais necessitavam de “mãos de trabalho” nesse período de isolamento e pandêmico, quando “. . . a família está em vulnerabilidade socioeconômica, a criança sai para trabalhar, para ajudar no aumento da renda familiar” (Sudré, 2020 citado por Keske & Rodembusch, 2021).

Outro ponto importante a se destacar do terceiro eixo, também sobre questões sociais que foram acentuadas durante a pandemia, é a sobrecarga das rotinas exaustivas durante esse período. Embora se tivesse a praticidade do trabalho, da escola, da farmácia e até do hospital em sua própria casa, era também cansativo ter todos os ambientes em um só lugar (Lunardi et al., 2021).

Diversos trabalhos científicos selecionados da revisão abordam a sobrecarga imposta pelas rotinas que foram modificadas rapidamente. Destaca-se a “mãe sobrecarregada com tarefas domésticas e cuidados com os filhos sem receber apoio do cônjuge . . .” (Santos et al., 2021):

Para aqueles a quem a pandemia impôs uma transição brusca para o trabalho remoto, o desafio de gerir concomitantemente vida profissional e pessoal parece ter sido dificultado em função do isolamento social, especialmente nos domicílios com crianças. Em grande parte destes lares, a família deixou de contar com o suporte das instituições escolares e passou a permanecer mais horas em casa, aumentando o volume das tarefas domésticas; em alguns casos, prescindiu também da ajuda de outros familiares e do trabalho de empregadas domésticas e/ou babás. (Dorna, 2021, p. 7)

Nesse cenário de mudanças constantes provocadas por um período pandêmico, as famílias e os sujeitos de nossa sociedade precisaram se reinventar a todo instante, uns buscando a sobrevivência, outros à espera de dias melhores e do tão esperado “voltar ao normal”, ou ao “novo normal”. No entanto, apesar das vastas informações sobre as mudanças nas famílias brasileiras por causa da pandemia, sentiu-se a necessidade de procurar outras fontes que abordassem outras consequências, como, por exemplo, separações dos cônjuges.

A transição abrupta para o trabalho remoto redefiniu a dinâmica familiar, transformando os espaços domésticos em escritórios improvisados. Sob o peso das responsabilidades profissionais e pessoais, muitos casais viram-se obrigados a equilibrar o

cuidado com os filhos, as tarefas domésticas e a gestão financeira, enquanto lutavam para preservar sua saúde mental e emocional. Nesse contexto desafiador, as relações conjugais foram colocadas à prova como nunca antes, resultando, em alguns casos, no desfecho do divórcio (Mansur, 2023).

Mansur (2023) narra que os novos estilos de vida, com o recente processo de desjudicialização, tornaram possível a realização de atos jurídicos fora do âmbito tradicional da Justiça, culminando em um aumento expressivo no número de divórcios registrados nos cartórios do País nos últimos dois anos. Em 2021, esse aumento atingiu seu ápice, com mais de 80 mil casais oficializando suas separações, representando um crescimento de 4% em relação ao ano anterior. Esse fenômeno foi atribuído não apenas às dificuldades impostas pelo isolamento social, mas também à praticidade proporcionada pela plataforma online e-Notariado, lançada em meio à pandemia.

Esse contexto de mudança não se limitou apenas ao aumento quantitativo dos divórcios, mas também se refletiu na natureza dessas separações. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam uma redução no tempo médio entre a data do casamento e a sentença do divórcio, sugerindo uma tendência em direção a casamentos menos duráveis. Além disso, observou-se um aumento significativo na preferência pela guarda compartilhada, indicando uma mudança de paradigma em relação aos arranjos familiares pós-divórcio.

Segundo Souza, Almeida e Gomes (2022), a pandemia de COVID-19 trouxe conflitos significativos na dinâmica dos relacionamentos conjugais. Com o aumento do convívio forçado devido ao isolamento social, os casais enfrentaram uma série de desafios, como mostra o Quadro 1:

Quadro 1 – Desafios da conjugalidade durante o isolamento social

Desafio	Descrição
Convivência	O convívio constante dentro do espaço doméstico levou os casais a lidarem com a falta

intensificada	de privacidade, o que pode ter aumentado a irritação e o estresse.
Divisão de tarefas domésticas	Com a necessidade de dividir as responsabilidades domésticas, muitos casais tiveram que reorganizar suas rotinas e estabelecer novos acordos, o que nem sempre foi fácil.
Cuidado com os filhos	O fechamento das escolas e a necessidade de cuidar dos filhos em casa adicionou uma pressão extra aos casais, exigindo uma maior colaboração e suporte mútuo.
Falta de lazer	A impossibilidade de realizar atividades de lazer fora de casa pode ter levado à monotonia e ao tédio, afetando a qualidade do tempo passado juntos.
Dificuldade em manejar a intimidade	Para alguns casais, a convivência intensa revelou dificuldades em lidar com a intimidade e a proximidade emocional, o que pode ter gerado conflitos e desentendimentos.

Fonte: Elaboração da autora, adaptado de Souza, Almeida e Gomes (2022, p. 99).

Correlacionando as informações fornecidas por Souza, Almeida e Gomes (2022) e a redução da burocracia do divórcio, notamos um aumento significativo no número de separações. É, portanto, claro que a pandemia da COVID-19 não só exacerbou as tensões existentes nas relações afetivas, mas também acelerou as transformações estruturais no processo de divórcio, tornando-o mais acessível e menos burocrático. O surgimento de novas ferramentas tecnológicas e a flexibilização das normas jurídicas refletem a contínua evolução e adaptação da sociedade às novas necessidades e desafios de um mundo em mudança.

Em estudo com casais que já compartilhavam a guarda dos filhos, Heilborn, Peixoto e Barros (2020) observaram que eles também sofreram outras consequências. Os resultados da sua pesquisa indicam mudanças significativas na dinâmica da comunicação e nas relações coparentais. Para as mães, a pandemia exacerbou os seus encargos financeiros, físicos e emocionais, especialmente porque os cuidados parentais estão concentrados num dos progenitores (p. 10). Além disso, a pandemia pode ter criado desafios adicionais ao sobrecarregar os serviços de cuidados infantis com apenas um dos pais, muitas vezes a mãe.

Os sistemas de tutela e de coabitação estão mais fortemente associados à redução do contato pais – filhos e do contato das crianças ou adolescentes com a família alargada e com as suas redes sociais. A redução do contato pode ser preocupante porque a manutenção de ligações familiares e outras relações importantes é fundamental para o desenvolvimento e bem-

estar das crianças (Heilborn, Peixoto, & Barros, 2020, p. 12). Para alguns pais, as restrições da pandemia dificultaram a comunicação. Relataram que as condições para o diálogo se tinham deteriorado significativamente, ao ponto de ser viável apenas através dos tribunais. Isso pode ter um impacto negativo na capacidade de negociação e adaptação às condições pandêmicas.

Por outro lado, para alguns pais separados, a pandemia trouxe maior flexibilidade e comunicação, colocando os interesses dos filhos em primeiro lugar (Heilborn, Peixoto, & Barros, 2020, p. 8). Essa atitude resultou numa comunicação funcional entre os pais, com poucas divergências e mais espaço para conversação e negociação sobre a custódia e as exigências e necessidades de passar tempo com os filhos. A capacidade de adaptação dos pais às limitações da pandemia e às suas consequências está relacionada com a dinâmica de funcionamento coparental que existia antes da pandemia. Dessa forma, a pandemia de COVID-19 exacerbou as desigualdades de gênero, aumentou as responsabilidades financeiras e de cuidados de um dos progenitores e reduziu o contato entre pais e filhos e a família, impactando assim a coexistência e a prestação de cuidados aos filhos de pais separados. Impactou-se o desenvolvimento e bem-estar das crianças durante esse período desafiador (Heilborn, Peixoto, & Barros, 2020, p. 10).

Durante a pandemia, a convivência intensa e as novas demandas no contexto do isolamento social podem colocar à prova os modelos conjugais, fazendo com que os casais enfrentem desafios na negociação de papéis, na divisão de tarefas, na comunicação e na intimidade. A simultaneidade desses padrões e a necessidade de adaptação a novas realidades podem contribuir para o surgimento de conflitos e tensões nas relações conjugais (Souza, Almeida e Gomes, 2022, p. 18). Para os casais já separados, a dinâmica das funções de coparentalidade que se estabeleceu antes da pandemia impacta diretamente a capacidade de pais e mães se adaptarem às restrições impostas pela pandemia. A comunicação eficaz, a

flexibilidade e o foco nos melhores interesses da criança são determinantes para uma adaptação mais bem-sucedida durante o período pandêmico (Heilborn, Peixoto, & Barros, 2020, p. 12).

Compreender a existência dessas famílias nesse cenário é também fazer uma análise crítica dos contextos que foram invisíveis aos olhos do Estado, das famílias que vivenciaram uma pandemia de dois anos em que foi veementemente sugerido o isolamento social a fim de salvar vidas e prevenir a proliferação do vírus, resultando no maior uso das tecnologias digitais, seja para fins educativos ou recreativos.

Por fim, a Psicologia Cultural proporciona reflexões sobre o desenvolvimento humano a fim de compreender o indivíduo na sua agencialidade no mundo. Como ele se posiciona a partir de suas experiências e evocando os selves predominantes, no movimento de um diálogo democrático para seu posicionamento em determinadas situações. Como cientistas neste trabalho, temos como papel fundamental a escuta desse sujeito, buscando vê-lo e interpretá-lo com suas próprias lentes, para ver o mundo a partir de seus olhos e respeitando toda forma de ser o que é.

Para isso, como já posto, visando compreender esse sujeito dentro do sua família, não basta conhecê-lo apenas olhando para a escola em que estuda, a comunidade ou região que habita. Para depreender e apreender a forma como ele vê e interpreta seu lar, necessitamos entendê-lo em sua família e sua família nele, como um sujeito coletivo, que possui um papel na sociedade como sujeito coletivo, uma função dentro de casa na repartição de tarefas e uma posição como filha(o) ou enteada(o), como irmã(o), como sobrinha(o), prima(o), entre outras.

Às mudanças que ocorreram nas famílias e as formas como essas se organizaram, denominaremos configurações e reconfigurações familiares. Este último termo se relaciona com uma estrutura existente, mas que por algum motivo precisou ser modificada; o primeiro é quando a estrutura já existente, após uma mudança ocorrida (reconfiguração) em sua família, conseguiu se consolidar por um determinado tempo.

Em alinhamento com esses ideais no fazer científico desta pesquisa, para a abordagem do tema das famílias no Brasil é necessária uma visão de desenvolvimento humano como fenômeno em que o indivíduo é cultural e semioticamente atravessado pelos outros (assim como os atravessa), desde suas vivências particulares e familiares até as mudanças sociais e mundiais. Ou seja, essa base semiótica da Psicologia Cultural, que valoriza os processos afetivos e de significação de si no sujeito, traz um olhar mais sensível aos processos de significação das crianças em questão. E, nesse contexto de mudanças nas configurações familiares, é válido observarmos cada um desses sujeitos e dos “eventos” que vivenciaram não apenas como um acontecimento, mas como um processo. As mudanças que ocorreram, por mais que figuradas como algo rápido e passageiro, são antes um *continuum* para quem as vivencia, até que um novo cenário esteja configurado (se é que um dia estará).

As instabilidades desse tempo incerto ocasionaram inúmeras mudanças, inclusive dentro dos núcleos das famílias brasileiras. As dinâmicas organizacionais dentro dos lares foram mudando conforme as possibilidades do momento, fosse por falta de emprego, por mudança de cidade ou de casa, pela falta de mantimentos básicos ou até mesmo pela morte de alguém.

A necessária investigação das reconfigurações familiares pós-pandemia de COVID-19 nas famílias no contexto brasileiro se faz oportuna, pois não se sabe ao certo quão profundos são os agravamentos da pandemia nas organizações familiares, e como tais mudanças nas dinâmicas dessas famílias têm impactado os seus integrantes. Além do olhar para o sujeito, a pesquisa conduz uma ênfase maior sobre a construção narrativa e a percepção de si dentro dos processos psicológicos ocasionados por uma reconfiguração familiar. Assim, orienta-se pelas possíveis narrativas das crianças que vivenciaram, ou vivenciam, uma reconfiguração familiar após a pandemia do coronavírus.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo geral

Investigar as narrativas de crianças em relação às reconfigurações familiares vivenciadas por elas.

1.5.2 Objetivos específicos

1. Analisar as informações fornecidas pela orientadora educacional e pela pedagoga do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA);
2. Analisar as narrativas das crianças sobre suas respectivas famílias, em situação de diálogo no grupo focal, mediado pela leitura de livros infantis previamente selecionados;
3. Investigar a(s) relação(ões) entre as mudanças nas dinâmicas familiares e a vida escolar do grupo pesquisado.

CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo são apresentados três tópicos da estruturação da pesquisa. No primeiro momento, exploramos a conceituação do campo de estudos do desenvolvimento humano. Em seguida, a pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento e cultural, que é construída de forma singular. E, por último, expõe-se a metodologia utilizada por esta pesquisa.

Investigar sobre o desenvolvimento humano orientado pela Psicologia Cultural requer assumir pressupostos da pesquisa qualitativa que subsidiem o estudo dos processos de mudança em sua dinamicidade (Souza, Branco, & Oliveira, 2008). Neste trabalho, compreendemos o desenvolvimento como um processo dinâmico, levando em conta

Sua natureza processual; sua organização como sistema aberto, que se transforma estrutural e funcionalmente na contínua interação com o contexto, ao mesmo tempo em que é marcado por mudanças relativamente duradouras; e sua interdependência das dimensões da cultura (coletivo) e da subjetividade (individual). (Branco & Roca, 1998, citado por Souza, Branco, & Oliveira, 2008, p. 361)

Por sua vez, a Psicologia Cultural busca “resgatar a dimensão cultural, nas pesquisas psicológicas por meio da mediação semiótica entre valores, crenças e processos de construção de conhecimento” (Souza, Branco, & Oliveira, 2008, p. 361). Assim, é necessário contextualizar o indivíduo na dimensão cultural em que seu desenvolvimento é continuamente mediado. É nesse sentido que a pesquisa qualitativa se caracteriza pelo fundamento do não-reducionismo, considerando o ser humano em suas diversas dimensões contextuais e sociais, mediado semioticamente pela cultura (Souza, Branco, & Oliveira, 2008), constituindo-se por processos sociorrelacionais de natureza afetivo-semiótica. Por isso se faz necessária uma investigação qualitativa que compreenda o desenvolvimento humano em sua totalidade social, cultural e histórica.

Uma vez que consideramos o desenvolvimento humano, nessa perspectiva, semioticamente mediado pela dimensão cultural em que sistemas de valores são produzidos ao longo do espaço-tempo, a construção das informações empíricas deve necessariamente considerar o sujeito em suas relações com o outro social e com o seu meio situacional. Portanto, os resultados, decorrentes dos processos analíticos e interpretativos, não podem ser desconectados de seu contexto, nem da situação social dos sujeitos, nem do sentido atribuído por eles ao fenômeno.

Os recursos metodológicos nessa perspectiva devem permitir vislumbrar processos dinâmicos vivenciados pelos participantes, mediados por signos e estruturas de significado. Além do mais, o/a pesquisador/a é também situado/a no processo investigativo, com importante consequência na construção dos dados. Madureira & Branco (2001) propõem um ciclo metodológico que considera “a visão de mundo dos pesquisadores, a teoria, o fenômeno a ser estudado e a experiência intuitiva do pesquisador” (p. 362). Dessa forma, o conhecimento é um processo de coconstrução junto às produções científicas no espaço da pesquisa, já que o pesquisador não é vazio de significados, tampouco o pesquisado.

Da mesma forma que qualquer outra abordagem investigativa, a pesquisa qualitativa segue critérios de avaliação, como: representatividade, fidedignidade e validade; também adota a predição e o controle como critérios (Branco et al., 2001, p. 364). Considerando as bases epistemológicas da investigação e construção de conhecimento dentro da pesquisa qualitativa, Branco e Valsiner (1997) argumentam que essa é “o processo de pensamento orientado para objetivos e procedimentos intervencionais utilizados pelo investigador em interação com os fenômenos investigados, o que leva à construção de novos conhecimentos” (p. 36),

Portanto, em síntese, na metodologia qualitativa, todas as informações empíricas são construções semióticas e devem ser cuidadosamente consideradas nos seus contextos específicos (Branco & Valsiner, 1997), enfatizando-se os sentidos significativos para todos os

sujeitos, fenômenos e atividades humanas. Dessa forma, a “metodologia deixa de ser vista como uma caixa de ferramentas para a solução de problemas e passa a ser concebida como um processo cíclico e dinâmico” (Branco & Valsiner, 1997). Os autores compreendem que a experiência intuitiva do pesquisador está presente em todas as fases da pesquisa (Figura 3).

Figura 3 – Ciclo metodológico



Fonte: Elaboração da autora, com base em figura de Branco e Valsiner (1997).

2.1 O estudo empírico

A presente pesquisa se caracteriza pela investigação de aspectos do desenvolvimento humano dentro da Psicologia Cultural. Ou seja, não observa o sujeito fora de seu contexto, e sim o sujeito que constitui e é constituído dentro de sua cultura. Os sujeitos pesquisados neste

trabalho se encontravam em um determinado momento histórico, em sua cultura, e mediados por signos que compunham sua vida e vivência.

O estudo empírico desta pesquisa teve início no mês de setembro do 2022, quando me identifiquei na equipe diretiva da escola e apresentei meu projeto de pesquisa. Para prosseguir com a investigação, era necessário que a direção da escola assinasse a documentação exigida pelo Comitê de Ética da Universidade de Brasília e que me recebesse como pesquisadora naquele espaço de forma colaborativa e contributiva. No entanto, a imersão etnográfica só foi iniciada em novembro, por razões de documentação.

2.1.1 Contexto

A partir das questões de pesquisa, havendo sido formulados os objetivos geral e específicos, o trabalho foi planejado considerando-se toda a literatura presente na revisão bibliográfica do capítulo 1, bem como outras fontes e suportes teóricos, que foram afinal descartados ao longo das leituras.

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola de educação infantil e ensino fundamental I da rede pública, em uma região administrativa do DF situada em área rural. A instituição funciona nos turnos matutino e vespertino. Na manhã, acolhe as turmas do 3º ao 5º ano; à tarde, oferece da educação infantil ao 2º ano do ensino fundamental I. Em ambos os turnos são oferecidos o almoço para os estudantes.

A escolha da escola se deu pela indicação de que havia participação assídua dos familiares. Isso porque consideramos que vínculos entre escola – família e família – escola são essenciais para este tipo de trabalho, já que se buscou investigar pontos tão intrínsecos às particularidades de cada lar. Além disso, a escolha dessa escola também se fez por haver orientação educacional e apoio pedagógico especializado presentes, e conscientes da comunidade em que estão inseridos, pois que observam e auxiliam de perto as crianças que

apresentam dificuldades de aprendizagem ou comprometimento no comportamento social, estejam elas vivenciando ou não uma mudança na dinâmica do lar.

Em relação à estrutura física da escola, esta conta com seis salas de aula equipadas com ar condicionado, filtro de água e televisão, além de uma biblioteca com os mesmos recursos. Há dois banheiros separados por gênero, uma capela, uma guarita, uma cozinha, um espaço aberto para recreação e um parque de madeira. Também tem uma secretaria, a sala da direção escolar, a copa e o banheiro para uso exclusivo de professores e funcionários, uma sala de professores, uma sala para orientação escolar e outra sala para o Apoio Pedagógico Especializado.

Além de ser uma escola que busca e apoia os estudantes universitários em suas pesquisas e contribuições, possui projetos sociais que abordam a cidadania, meio ambiente e valores humanos. Dentre todas as escolas possíveis, essa estava aberta às eventuais contribuições desta pesquisa; e sua localização facilitava a locomoção e presença da pesquisadora no cotidiano escolar.

2.1.2 Participantes

Participaram desta pesquisa cinco alunos do ensino fundamental anos iniciais, entre o 3º e o 5º ano, além da orientadora educacional e da pedagoga do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) daquele Centro Educacional.

A orientadora educacional e a pedagoga do SEAA participaram da pesquisa por estarem em contato direto e mais próximo dos pais e alunos. Elas conhecem a rotina escolar, os avanços e desafios de cada estudante selecionado e também, de forma empática e contextual, compreendem os estudantes imersos na comunidade.

A orientadora educacional da escola foi importante para a seleção das crianças, pois ela já tinha informações como a sua idade, histórico escolar e história de atendimentos individuais, assim como também conhecia a família dessas crianças e a dinâmica de organização do seu lar.

Optou-se por fazer o convite em turmas de 3º aos 5º anos do ensino fundamental, pois a pesquisa requeria dos alunos a leitura de livros nas sessões dos grupos focais, e a escrita das atividades que seriam propostas nos encontros. Para isso, era necessário maior domínio do sistema de escrita, o que encontraríamos nas crianças a partir do 3º ano do ensino fundamental I.

Entre aquelas do 3º ao 5º ano, portanto, foram selecionadas crianças cujas famílias tivessem passado por alguma experiência de mudança no ambiente doméstico, com impactos na vivência escolar observados pelos profissionais da escola. Outro critério importante, mas que só foi incluído no momento da imersão etnográfica, foi a assiduidade dos estudantes à escola durante o ano letivo. Dessa forma, garantiríamos a participação de todos, ou da maioria, nas sessões de grupo focal. Portanto, os participantes da pesquisa foram selecionados de forma prévia com a orientação educacional, seguindo tais critérios de inclusão dos sujeitos.

Os nomes apresentados no Quadro 2, e em todo o transcorrer do trabalho, são fictícios, respeitando o anonimato das crianças e participantes desta pesquisa.

Os irmãos Hugo e Leo são moradores locais. Leo ingressou no turno da manhã, no 3º ano do ensino fundamental, como estudante regular e sem repetências. Segundo a orientação e a coordenação pedagógica, é um estudante com bom aproveitamento acadêmico. No entanto, é um aluno que apresenta, com frequência, falas e comportamento agressivo, violento e preconceituoso. Embora seja uma criança negra, já proferiu diversos insultos racistas contra outros colegas de sua classe ou de diferentes classes da escola.

Quadro 2 – Participantes da pesquisa

Estudantes	Idade	Série/Ano	Critério de inclusão na pesquisa
Hugo	11 anos	3º ano	Reconfiguração familiar recente: a mãe de Hugo e Leo se separou do companheiro e começou uma nova relação. Este novo parceiro veio residir na mesma casa.
Leo (irmão do Hugo)	9 anos	3º ano	
Júlia	9 anos	3º ano	Mudança de estado/localidade.
Laís	10 anos	4º ano	Reconfiguração familiar recente: os pais se separaram. A mãe de Laís começou um novo relacionamento, e o parceiro veio residir na mesma casa que a aluna. Então, por questões financeiras, Laís, sua mãe, seu padrasto e seu irmão mais novo (fruto deste último relacionamento) passaram a residir na casa dos avós maternos de Laís.
Carol	11 anos	5º ano	Perda da mãe para o câncer. Nova configuração e novos modos de se organizar a partir da morte da mãe de Carol. Além disso, a avó materna da estudante passou a residir na mesma casa.
Pedagogas	Idade	Tempo de trabalho na escola	Critério de inclusão na pesquisa
Orientadora educacional – Jéssica	35 anos	Dois anos	Maior contato com as crianças com reconfigurações familiares e com suas respectivas famílias
Pedagoga do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – Carla	47 anos	Dois anos	

Fonte: Elaboração da autora.

Seu irmão, Hugo, é um aluno mais tímido e retraído, mas muito simpático e acolhedor. Hugo, neste ano, cursa pela terceira vez o 3º ano do ensino fundamental. O Apoio Pedagógico da escola e a orientação escolar fazem um acompanhamento com a vida escolar e com a família desse aluno na intenção de fortalecer sua autoestima e melhorar seu rendimento acadêmico.

Júlia também é estudante do 3º ano do ensino fundamental, mas de uma turma diferente da dos meninos acima. A aluna se apresenta como muito tímida e de poucas palavras. Morava em Belo Horizonte, outra capital, tendo se mudado há poucos anos para Brasília. Nos encontros

de grupo focal, ela se comunica pouco e só apresenta o que é pedido. Não compartilha nada além, e sequer tenta manter uma relação com os demais colegas.

Laís cursa o 4º ano do ensino fundamental. Uma participante muito comunicativa, brincalhona e alegre. A razão pela qual faz parte da pesquisa é a recente separação de seus pais e a adaptação a duas novas configurações familiares: a primeira é ter ido morar com os avós, tios e primos; a segunda é o novo relacionamento de sua mãe, que deu origem ao seu novo irmão.

Por último, Carol, a aluna do 5º ano — inclusive, é seu último ano na escola — também se apresenta como uma estudante muito tímida e retraída. Expressa-se claramente através de seus desenhos e escritas; no entanto, oralmente e em momentos de diálogo livre ou conduzido pelo tema, Carol é breve e sucinta.

Para além dos estudantes, duas outras participantes foram de extrema importância para esta pesquisa e para a seleção dos estudantes caracterizados acima. A equipe diretiva me direcionou para ser auxiliada pela orientadora educacional, que faz um trabalho mais próximo dos estudantes, além de ter muito contato com os pais e responsáveis. A orientadora educacional foi quem listou os estudantes que correspondiam aos critérios de inclusão e possibilitou o diálogo entre a pesquisadora, os professores e alunos.

A orientadora educacional (OE), que aqui será chamada de Jéssica, começou o seu trabalho de orientação no Centro Educacional em maio de 2022. Desde então, tem feito um trabalho de perto com professores, estudantes e familiares. Jéssica foi a responsável pela seleção dos estudantes juntamente com a investigadora, para atender aos critérios de inclusão e exclusão dos participantes dos procedimentos empíricos.

Outra profissional que possibilitou uma ampla visão, e ao mesmo tempo um foco nas especificidades de alguns estudantes, notadamente os irmãos Hugo e Leo, foi a pedagoga, que

aqui chamaremos de Carla, do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA)³. Seu trabalho é receber as queixas dos professores em relação aos processos de aprendizagem das crianças, delegando a estas uma maior atenção e investigação. A pedagoga escuta a queixa, investiga as possíveis problemáticas do processo, e faz uma devolutiva ao professor, caso a orientação seja de natureza mais pedagógica. Caso contrário, aciona a família do estudante, procurando saber sobre a rotina, o contexto familiar e suas configurações. Em alguns casos, quando vai além de uma orientação para a família — por exemplo sobre ter horário para dormir, para o uso de celular, para deveres de casa e afins —, a pedagoga aciona o Sistema Único de Saúde (SUS) com o objetivo de salientar algumas dúvidas em relação a transtornos de aprendizagem, déficits, espectros, síndromes, entre outros. Com todas essas informações, confirmando um diagnóstico de transtorno de aprendizagem ou outras condições especiais, ela é responsável por acompanhar esses estudantes ao longo do ano.

2.2 Delineamentos, modelos e métodos

Esta pesquisa foi desenvolvida da forma que se expõe a seguir (Quadro 3).

Os recursos metodológicos empregados na pesquisa foram gravados e utilizados posteriormente, no momento da transcrição e análise das narrativas das crianças. Quanto às entrevistas com a orientadora escolar e a pedagoga, foram analisadas descritivamente a fim de encontrar elementos textuais que corroborassem, ou não, a análise narrativa das crianças diante do contexto familiar pós-pandêmico.

³ As antigas Equipes Especializadas de Apoio a Aprendizagem, hoje denominadas de Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, fornecem o serviço de apoio técnico-pedagógico, por profissionais formados em Psicologia (com atuação em psicologia escolar) e em Pedagogia. O objetivo é que sua atuação, segundo Marinho-Araújo e Almeida (2005), “facilite e incentive a construção de estratégias de ensino tão diversificadas quanto forem as possibilidades interativas de aprendizagem; promova a reflexão e a conscientização de funções, papéis e responsabilidades dos sujeitos que atuam, de forma relacional, no cotidiano da escola, e busque, com a equipe escolar, a superação dos obstáculos à apropriação do conhecimento”.

Quadro 3 – Etapas de pesquisa

Data	Procedimento metodológico	Participante / Contexto	Atividade / Construção de informações
7 nov.	Imersão etnográfica e observação naturalística	Comunidade escolar: conhecendo o espaço escolar, funcionários, alunos e professores	
17 nov.	Entrevista semiestruturada	Pedagoga	<ol style="list-style-type: none"> 1. Configurações familiares mais recorrentes nas famílias dos alunos da escola 2. O desenvolvimento escolar e configurações familiares 3. Reconfigurações familiares como objeto de diálogo em sala
22 nov.	Entrevista semiestruturada	Orientadora educacional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Configurações familiares da escola 2. O desenvolvimento escolar e configurações familiares 3. Reconfigurações familiares como objeto de diálogo em sala
29 nov.	Bate-papo de apresentação	Crianças, pedagoga e orientadora	<p>Apresentação e entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nome; idade; série/ano 2. Apresentação da proposta de pesquisa 3. Entrega do TCLE
2 dez. a 13 dez.	Grupo focal	Crianças e pesquisadora	Detalhamento no tópico Grupo focal

Fonte: Elaboração da autora

2.2.1 Entrevista

A entrevista é um recurso também utilizado na pesquisa qualitativa, pois através dela podem ser retiradas informações, reflexões importantes para compreender a realidade dos pesquisados e os fenômenos nos quais estão inseridos.

Madureira & Branco (2001) compreendem a entrevista na pesquisa qualitativa como um “espaço interativo, dialógico, permeado de significados coconstruídos”. Por isso, consideram que a entrevista deve ser aberta ou semiestruturada, para que haja coconstruções de significados, dando-se ênfase ao caráter dialógico na pesquisa.

O roteiro de entrevista (Quadro 4) colabora em qualquer pesquisa, ainda mais na pesquisa qualitativa, em que as informações arquivadas serão de cunho subjetivo, sendo necessária a condução objetiva, porém não rígida, em relação à entrevista com os participantes. O roteiro de entrevista foi conduzido da seguinte forma, conforme a sistematização abaixo:

Quadro 4 – Roteiro de entrevista

Entrevistado	Roteiro
Orientação pedagógica e equipe especializada	<ol style="list-style-type: none"> 1. A pandemia impactou nas configurações familiares desta escola? 2. Numa visão geral, o desenvolvimento escolar foi impactado por causa das reconfigurações familiares somadas à pandemia? Em que sentido? 3. Tais reconfigurações familiares têm gerado (ou sido objeto de) diálogo em sala? 4. Como coordenação pedagógica, os professores e professoras têm buscado orientação sobre uma melhor abordagem em relação aos contextos familiares?

Fonte: Elaboração da autora.

A primeira entrevista semiestruturada foi realizada com a orientação pedagógica e o apoio pedagógico. Foram coletados ou filtrados os seguintes aspectos: os rendimentos acadêmicos dos estudantes, as possíveis alterações de comportamento, as mudanças de narrativas sobre a família, o isolamento, entre outros.

Essa etapa teve como objetivo a sondagem, junto à orientação, seguindo uma entrevista semiestruturada, das turmas com o maior número de problemas comportamentais depois da reconfiguração das famílias dos estudantes. Mudanças de comportamento como mais agitação, menos agitação, baixo rendimento escolar, isolamento e desinteresse por atividades que antes faziam com prazer.

2.2.2 Observação no contexto da imersão etnográfica

A observação é um método frequentemente utilizado nas pesquisas qualitativas, mesmo sem a intenção de observar. Afinal, o método não consiste em apenas ver o ambiente e as

peessoas, mas em examinar e avaliar, segundo a própria visão teoria e de mundo, o lugar onde se está inserido, bem como os sujeitos que nele atuam, aprofundando a pesquisa.

Para ampliar e validar tais observações feitas durante a pesquisa, foi utilizado como instrumento de gravação o telefone celular, para o registro de uso pessoal, a fim de revisitar as impressões, detalhes, sentimentos, dentre outros elementos obtidos em cada ida à escola. Esse registro, também denominado de diário de bordo, foi fundamental para evocar memórias do que foi trabalhado e do que foi mais marcante em cada reunião. Esse e outros instrumentos empregados na pesquisa são detalhados a seguir.

2.2.2.1 Diário de bordo

Diário de bordo é um instrumento, uma forma de registro de impressões da pesquisadora no momento da pesquisa. Os registros são diversos e podem ser utilizados para uma reflexão posterior, e até na elaboração de mais atividades pensadas para aquele grupo em questão. Rotina, comportamentos, gírias, posicionamentos, impressões, entre outros, são registros que poderão ser consultados posteriormente para a análise de questões válidas para a pesquisa.

2.2.2.2 Grupo focal

O grupo focal é uma estratégia utilizada na investigação da pesquisa qualitativa que possibilita recolher reflexões e “extrair o entendimento, as opiniões ou visões da própria pessoa” (Wilkinson, 2019) sobre aspectos importantes dentro da pesquisa e da realidade de vida dos investigados. Marková et al. (2007) definem os grupos focais como grupos que são conduzidos dialogicamente em torno de questões sociais que permeiam a vida cotidiana das pessoas que compõem o grupo.

Grupo focal é um método de estudo da comunicação em interação. Ao mesmo tempo, o diálogo reflete o conhecimento social compartilhado dos participantes, seja do tópico, seja de habilidades sociais, relacionamentos e outros. Eles usam e transformam o conhecimento social quando falam e pensam juntos. (Marková et al., 2007, p. 47)

É importante que a pesquisadora possua uma relação com os participantes para estimular a participação, o diálogo e a partilha sobre determinado assunto, daquilo que ela lhes confiar. O diálogo é realizado a partir de um tema condutor, que sistematizará o trabalho da pesquisadora, podendo no entanto surgir outros temas, que serão relevantes ou não para os participantes (Marková et al., 2007). O grupo focal possibilita ao pesquisador incluir outros elementos comunicativos como livros, brincadeiras e desafios (Wilkinson, 2019).

2.2.2.3 A literatura como ferramenta de mediação

Na dinâmica das sessões de grupo focal, foram utilizados quatro livros literários (Quadro 5) que possibilitaram o diálogo em sala acerca do tema das novas configurações familiares. Cada livro trazia uma narrativa relacionada a um pouco específico do tema, por exemplo, separação conjugal, mudança de casa, morte etc. Antes do trabalho com o livro, foram utilizadas brincadeiras e dinâmicas para ambientar e socializar os participantes e favorecer o engajamento deles com a atividade de leitura.

Quadro 5 – Livros utilizados

Encontro	Livro
3º	<i>Perigoso!</i> de Tim Warnes
4º	<i>É Tudo Família</i> de Alexandra Maxeiner e Anke Kuhl
5º	<i>Lá e Aqui</i> de Carolina Moreyra e Odilon Moraes
6º	<i>A Árvore das Lembranças</i> de Britta Teckentrup e Marília Garília

Fonte: Elaboração da autora.

Os dois primeiros encontros foram destinados para a apresentação da proposta da pesquisa, da pesquisadora, dos termos e protocolos éticos (seguindo a linguagem e vocabulário dos participantes) e dos próprios estudantes. Nos reunimos na sala da biblioteca da escola, numa mesa redonda onde todos pudessem se olhar e dialogar. No segundo encontro de apresentação, os estudantes precisaram completar uma ficha para se representar e escrever suas preferências, gostos, e também aquilo que não apreciavam, de forma bem lúdica e interativa.

No terceiro encontro, apreciamos a leitura de *Perigoso!*, do escritor Tim Warnes. Segundo a sinopse do livro, “Bob é uma toupeira que adora etiquetar as coisas. Um dia, ele encontra uma coisa muito estranha. Uma coisa escamosa. Uma coisa escamosa com dentes pontudos. Ahhh! Cuidado, Bob!”. Diante desse livro, a reflexão que fizemos foi sobre as indagações: Quem sou eu? Eu sou aquilo que dizem sobre mim ou aquilo que penso sobre mim? Depois da leitura e reflexão, os estudantes representaram quem são, em determinados momentos e situações de sua vida. Eles dobraram a folha A4 em quatro partes, que foram nomeadas: em casa, com os amigos, na escola e consigo mesmo. No verso, eles escreveram, como Bob, etiquetando esses espaços.

No quarto encontro, aprofundamos o diálogo sobre alguns núcleos familiares usando a leitura do livro de Alexandra Maxeiner e Anke Kuhl (2019), *É Tudo Família*. No resumo do livro, conta-se:

De vez em quando, Lucas briga com a irmã Elisa. Júlia não tem irmãos, mas tem tudo em dobro. Davi tem um três-quartos-de-pai que ele adora. Carla e Maurício têm duas mães e dois pais. Carolina está muito triste e não quer ter outra mãe. Paula ganha duas festas por ano: a de aniversário e a de dia da chegada. O pai de Maurício chama-o de pituquinho. Lucinha tem a voz igualzinha à da mãe. Porém, todos têm algo em comum: pertencem a uma família, e toda família é única!

Após a leitura, refletimos sobre as composições familiares dos estudantes, as possíveis construções desses núcleos familiares, as diferentes famílias e o respeito dentro dessas. Depois da reflexão, foi proposto aos estudantes que procurassem, em jornais e revistas, imagens de famílias ou de conjuntos de pessoas que representassem a sua família. Caso não encontrassem, poderiam recortar pessoas individualmente e colar da forma que melhor representasse seu lar, em uma folha A4.

No quinto encontro, seguindo o que fora conversado no encontro anterior, abordamos uma determinada configuração familiar, a família binuclear, ou seja: quando os genitores se separam e, em lugares (casas) diferentes, se configuram outras famílias, dividindo-se o tempo em datas, semanas ou outras formas de compartilhar a guarda dos tutelados. *Lá e Aqui*, de Carolina Moreyra e Odilon Moraes, aborda esse tema tão presente na sociedade brasileira.

Após a leitura e reflexão, as crianças conduziram o diálogo sobre como deve ser ter duas casas, duas famílias. Foram colocadas perguntas-chave para a reflexão e, posteriormente, confeccionou-se um cartaz: Como deve ser ter duas casas? Quem mora com quem? Os filhos são crianças diferentes nas diferentes casas? A partir da discussão, o grupo foi dividido em dois. Ambos os grupos listaram os benefícios e os desafios de ter duas casas ou lares.

Devido a alguns acontecimentos na escola, como a festa de encerramento e a formatura das crianças de 5º ano, os encontros, que eram para ter sido oito, tiveram que ser finalizados na sexta edição. Finalizamos as reuniões do grupo focal com o livro *A Árvore das Lembranças*, de Britta Teckentrup e Marília Garília. Esse livro aborda a temática da morte de um animal querido entre todos da floresta. No entanto, a postura dos outros animais se reflete em uma nova atitude de vida. Após a leitura e reflexão, as crianças conduziram o diálogo a partir das seguintes perguntas: O que aconteceu na história? Como os personagens se lembraram da raposa?

As crianças foram convidadas a escrever uma carta para aquele ente querido que se foi; e, caso alguém não tivesse ninguém assim, foi possível que escrevesse para um animal que passou por sua vida, um objeto perdido de muito valor afetivo ou, em último caso, para algum animal da história. Nessa carta, eles estiveram livres para dizer o que gostariam, mas também foram motivados a escrever a partir de: uma história que tiveram juntos; a vida durante o luto; a visão do seu futuro sem a pessoa.

2.2.3 Procedimentos éticos

Ao ser esta uma pesquisa qualitativa, consideramos os procedimentos éticos necessários para a participação livre do sujeito da pesquisa nas atividades empíricas, garantindo a possibilidade de manifestar recusa da sua participação. Aos participantes da pesquisa e seus responsáveis resguardamos a sua autonomia, dignidade e liberdade para decidir participar ou não da pesquisa, independente do momento em que recaísse a decisão. Dessa forma, foi distribuído, com uma cópia para a pesquisadora, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais ou responsáveis das crianças, um documento (disponível no Apêndice A) que declara e sustenta a autonomia e liberdade na participação do estudo. E para as crianças, apresentou-se o Termo de Assentimento (disponível no Apêndice B) de forma mais didática e lúdica. No mesmo espírito foram seguidos os protocolos de biossegurança contra a COVID-19.

2.2.4 Procedimentos analíticos

Para analisar as informações fornecidas pelos participantes desta pesquisa, foi necessário utilizar uma combinação de diferentes técnicas, porém todas compatíveis, já que compartilham do mesmo aporte dialógico e desenvolvimental. Para as entrevistas semiestruturadas, foi utilizada a análise temática com fins de organizar as informações

veiculadas pelas pedagogas e compreender o contexto institucional. Logo com a transcrição completa das entrevistas, houve a leitura total das entrevistas para conferência da legibilidade e compreensibilidade do texto. Posteriormente à leitura, catalogamos os temas a partir do roteiro da entrevista, identificando os subtemas e pontos relevantes sobre as crianças. E, por último, analisamos as falas das entrevistadas que demonstram a sua visão de mundo, e as hipóteses que emergem de suas narrativas.

A análise das construções narrativas das crianças foi auxiliada pela adoção do registro lúdico de escrita e de desenho como parte das ações de rotina do grupo focal. Os modelos para o registro foram preparados pela pesquisadora para conhecer a realidade das crianças nos aspectos referentes aos temas dos livros de cada sessão. Entretanto, assim como o uso dos livros de histórias, as atividades escritas foram utilizadas com fins de mediação das atividades comunicativas, não houve análise documental dos materiais produzidos.

Considerando o grupo focal como uma metodologia de pesquisa dialógica, tornou-se importante selecionar modelos analíticos que considerassem justamente a abordagem dialógica e desenvolvimental. Três abordagens se mostraram produtivas para entender a dinâmica da circulação dos temas e afetos compartilhados por cada participante e construídos coletivamente no ato do encontro de cada sessão.

O quadro referencial a seguir apresenta uma síntese de três modelos analíticos das interações comunicativas de natureza dialógica, o de Branco (2005), de Marková e colaboradores (2007) e de Freire (2008; Carolino e Freire, 2021).

1. Análise da comunicação e metacomunicação de Branco (2005):

- Nível 1 - Significação explícita;

- Nível 2 - Significação implícita

- Nível 3 - Significação relacional,

2. Análise dialógica do discurso em circulação no grupo focal, de Marková et al. (2007):

Nível 1 – Interações entre os indivíduos

Nível 2 – Interações entre as ideias

Nível 3 – Interações entre diferentes culturas discursivas

3. Análise do diálogo no grupo focal, de Freire (2008):

Nível 1 – Dinâmica dos temas e conteúdos

Nível 2 – Interações interpessoais

Nível 3 – Qualidade das díades/tríades e dos posicionamentos pessoais

Para a análise do diálogo ocorrido nas sessões de grupo focal, adotamos, de Branco (2005), os níveis de análise referentes à identificação dos significados implícito e explícito do discurso; e adaptamos o nível 3 da proposta de Freire (2008) referente à qualidade das díades/tríades dos participantes.

CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo são apresentadas as informações que foram testemunhadas, registradas e analisadas ao longo do trabalho empírico através das observações, entrevistas e grupo focal. As entrevistas, que foram realizadas antes do grupo focal, trazem importantes contribuições para a contextualização da comunidade escolar e do próprio grupo pesquisado. O grupo focal traz as narrativas e registros das crianças que vivem em lares que passaram por reconfigurações familiares, bem como explicita as impressões dessas crianças em suas falas, a convivência com seus familiares, conflitos, dificuldades, amizade, responsabilidade e valores que são atravessados por eles em seu primeiro grupo social. Por fim, as observações que foram feitas durante a pesquisa, ao terminar uma parte da manhã na escola, expressam as impressões da pesquisadora diante das experiências vivenciadas nos dias de pesquisa, que evidenciam o olhar da investigadora e o próprio caráter da pesquisa qualitativa, em que a pesquisadora também é coconstrutora de significados.

3.1 Dias de observação

O primeiro dia de observações foi exatamente para conhecer o ambiente escolar, a estrutura física, o corpo docente, a rotina escolar e os funcionários, entre outros aspectos. A orientadora não estava no dia para me receber e me apresentar a escola; por isso, fiz as observações sozinha, e ia perguntando, quando tinha dúvidas, para os professores e funcionários. A escola está localizada dentro de um condomínio, a dois quilômetros da portaria, que é de frente para a estrada. Uma escola pequena e bem aconchegante. Possui seis salas de aula que, na parte da manhã, são reservadas para as turmas do 3º ao 5º ano; e, de tarde, para as turmas da última etapa da educação infantil, e para o 1º e 2º ano do ensino fundamental I.

A escola possui um parquinho de madeira com casinha, balanço e escorrega. Cada turma tem dias certos para sua utilização, mediante agendamento. Durante o recreio, de 20 minutos, as crianças brincam nos corredores e nos dois pátios da escola, um coberto e outro aberto. Também são disponibilizados para eles alguns livros e brinquedos, como cordas, bolas, elásticos e mesas de totó. Quando finalizam o recreio, todos devem devolver os materiais para uma caixa que fica no corredor da área da direção, ao lado da secretaria, onde também se situa a entrada da biblioteca.

Nos dias em que fui para observar e realizar os grupos focais, a biblioteca estava fechada para as crianças: só tivemos acesso pelo corredor da área da direção. A biblioteca tem seis mesas redondas ao centro do cômodo; num canto, há mesas com computadores, e no outro canto há os livros disponíveis. Estes vão desde as obras para as crianças da educação infantil até os materiais de consulta e apoio ao professor.

Na área diretiva há as salas da direção e da vice-direção, da orientação e das pedagogas. Nesse mesmo corredor fica a entrada de funcionários para a secretaria, além da sala dos professores, copa e banheiros. À frente da secretaria está a cantina, onde se preparam duas refeições diárias para as crianças, devido às necessidades socioeconômicas da comunidade. Às 9 horas serve-se um lanche, e às 11 horas, uma farta refeição para o almoço.

Durante as observações do primeiro dia, notei que, em uma das salas da gestão, havia alguns nomes de crianças escritos no quadro, com o recado de “contatar a família”. Nesse momento conheci a pedagoga que tem um contato direto com as crianças, com os pais e com o sistema de saúde.

No segundo dia, a orientadora não estava presente para me acompanhar e me apresentar para as crianças que ela havia selecionado. Então, pude realizar uma entrevista com a pedagoga Carla, responsável pelos alunos com necessidades educacionais específicas. Ela também acompanha crianças que são alvo de preocupação dos professores.

Ao final da manhã, refleti, após a entrevista com a pedagoga, sobre o fato de que algumas crianças cujas famílias recentemente passaram por reconfigurações apresentam mudanças de comportamento. O choro, a timidez, as brigas, as desobediências e a resistência a acatar ordens são algumas dessas alterações. No entanto, outras crianças que também passaram por experiências semelhantes já não apresentam tais comportamentos. Isso varia muito de uma pessoa para outra, em função do círculo de apoio que ela tem, incluindo amigos, família, religião e escola, entre outros.

No dia posterior, a orientadora estava na escola e realizamos a entrevista e a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ao conversarmos sobre os possíveis participantes, a orientadora revelou que, atendendo ao critério de pertencer às turmas com a escrita mais avançada (3º a 5º ano), havia somente uma criança que experienciou uma reconfiguração familiar decorrente da pandemia.

Estávamos com oito nomes que gostaríamos que participassem da pesquisa; no entanto, quando recebemos a devolutiva das assinaturas do termo, o responsável dessa única criança com reconfiguração familiar em decorrência da pandemia não autorizou a sua participação. Outro empecilho era a assiduidade das crianças. Portanto, decidimos colocar uma outra criança do 4º ano no lugar daquela estudante cuja participação o pai não autorizou, fechando um conjunto de cinco crianças. Assim, selecionamos as demais crianças, com o objetivo de continuar a pesquisa tratando ainda sobre o mesmo tema, mas refinando e mudando alguns critérios e objetivos.

No quarto dia na escola, conheci as crianças que fariam parte da pesquisa. Embora tivéssemos inicialmente examinado um número maior de alunos, tivemos que reconsiderar. Nesse dia, duas das crianças que tínhamos selecionado faltaram, e seus professores informaram que eram crianças muito ausentes na escola. Quanto às crianças presentes, num primeiro

momento pareceram muito tímidas, contendo sua curiosidade; mas isso foi logo sanado quando começamos a conversar.

A apresentação das crianças foi marcada para o dia posterior. Uma das observações feita no diário de bordo foi sobre a forma como as crianças se representaram nos desenhos, em especial a Carol. De início cogitei que a imagem tivesse relação com a forma como as crianças e adolescentes estão desenhando hoje em dia:

Excerto 1

Pesquisadora: Agora, eu estou muito intrigada com a forma que a Carol se desenhou. Não sei se é o jeito que as crianças hoje estão se desenhando ou se realmente é um retrato daquilo que ela é, que ela colocou uma carinha triste nela mesma, sabe? Tipo, olho meio baixo e não tem sorriso. Tem um... não é um sorriso, é uma expressão de tristeza mesmo. Mas eu não sei se é o jeito que hoje eles estão se desenhando. Pode ser uma tendência dos desenhos que hoje estão sendo feitos e tal, né? Hum... eu tenho uma irmã que também desenha bastante, vou ver com ela se é dessa forma que eles estão se desenhando, que pode ser que seja, né, aí a gente não pode dar esse equívoco, porque fazer uma interpretação daquilo que não é verdade, também é uma parte... não só uma falta de ética da minha parte, como, ah... representar uma criança daquilo que ela não é.

No dia da atividade das etiquetas, a escola já estava se preparando para o sarau que haveria em breve. Nessa atividade, as crianças apresentam algumas músicas e textos para a escola e os familiares, à guisa de festa de encerramento do ano letivo. Quando chegamos à biblioteca, quase não tivemos espaço para sentar e posicionar nossos materiais. As crianças me ajudaram a mudar de lugar alguns enfeites das mesas. O que mais chamou atenção nesse dia e nessa atividade foi a visão que as crianças têm dos espaços e dos grupos sociais. Principalmente

as opiniões do Hugo, e o modo como ele demonstra descontentamento e tristeza em relação à família e à escola. Relaciono isso à sua retenção no 3º ano do ensino fundamental.

No quinto dia, era impossível entrar na biblioteca, por causa das atividades e dos enfeites que os professores tinham produzido para o sarau. Assim, tivemos que utilizar a sala da pedagoga Carla. Por um lado, foi ótimo, porque as crianças do 3º ano estavam fazendo avaliação e, assim, as meninas do 4º e 5º ano se aproximaram mais, ficaram mais à vontade, principalmente a Carol; e compartilharam mais informações relevantes.

As crianças do 3º ano foram em seguida para sala da pedagoga Carla, logo após o recreio. Júlia, Hugo e Leo estavam animados e bem comunicativos: tiveram um recreio interativo e em outro ambiente. Eles haviam feito uma visita à fazenda que pertence ao antigo dono do condomínio. Duas observações relevantes no diário, a respeito de pontos que me preocuparam, foram: a Laís havia experienciado uma reconfiguração antes da pandemia, e a Júlia havia se mudado havia um bom tempo atrás. O penúltimo e último dia não foram relatados devido ao *backup* do aparelho telefônico não ter sido feito, o que ocasionou a perda dos áudios.

3.2 A perspectiva da orientadora educacional e da pedagoga do SEAA sobre as crianças que vivenciaram mudanças nas dinâmicas familiares

As entrevistas foram realizadas com as pedagogas da escola: uma ocupa o cargo de orientadora educacional (Jéssica) e a outra é pedagoga da equipe especializada (Carla). O intuito foi compreender o contexto que a comunidade está imersa após o isolamento social, além de conhecer e selecionar as crianças que fariam parte do grupo focal, e analisar a visão da orientação educacional e do serviço especializado sobre as reconfigurações familiares a vida escolar dos estudantes dessa comunidade.

A primeira entrevista foi com a pedagoga do SEAA. Ela é responsável, como dito anteriormente, por receber as queixas dos professores em relação aos processos de

aprendizagem e também aos comportamentos dos alunos em sala de aula. Diante da queixa, ela procura soluções cabíveis, seja conversando e instruindo o/a professor/a, seja convidando os pais para o diálogo, e/ou encaminhando o caso para o Sistema Único de Saúde de acordo com a sua especificidade.

Comecei a entrevista me apresentando. Introduzi o assunto do trabalho de dissertação, falando de como as reconfigurações familiares e mudanças nas dinâmicas familiares são temas atuais, visto que o isolamento social contribuiu para essas modificações dentro do lar.

Perguntei sobre as mudanças mais recorrentes na comunidade escolar, uma vez que o mundo inteiro precisou, em algum momento, se isolar em suas casas para evitar a proliferação do coronavírus, e isso em geral ocasionou mudanças nas dinâmicas familiares, com a perda de entes ou outras reconfigurações. Em relação a essa primeira questão, a pedagoga afirmou que o que mais aconteceu com os familiares daquela escola foi a separação dos cônjuges e, em razão disso, a concentração da tutela total dos filhos sob a responsabilidade da mãe.

Excerto 2 – Mudanças mais recorrentes da comunidade

São as mães, as mães que ficam mais sós com seus filhos e aí tem que ser ah... é a base de sustento. A maioria são as mães que ficam com as crianças. São poucos exemplos de que o pai... os pais se separaram, ou a mãe teve um relacionamento com o pai da criança e continuaram vivendo só, e que o pai continua presente, mas a maioria eles ficam com as mães, isso daí eu acho que a sociedade nunca vai mudar, né?

Em relação às separações entre os cônjuges, Carla disserta que é um fenômeno recorrente em nossa sociedade, mas o que mais a preocupa é o abandono dos pais em relação à criança. Ou seja, os pais, quando se separam e decidem começar um novo relacionamento, no decorrer desse processo, abandonam seus tutelados — ocorre um esquecimento, um apagamento dessa criança dentro dessa nova configuração familiar.

Excerto 3 – Abandono parental na nova configuração familiar

Por exemplo, nós temos crianças de quinto ano aqui que a família, a mãe, foi constituir outra família e a criança foi junto, só que essa criança ficou um pouco esquecida pela família e... é... isso traz dificuldade de aprendizagem, sabe? É claro que isso não é um... um acontecimento com todas, mas os que chegam para mim, nesses serviços que eu desenvolvo, é que elas têm dificuldade de aprendizagem. Então assim, por vezes esse abandono da criança, sabe? Acontece. Porque as que chegam para mim, todas estão com dificuldades de aprendizagem. Então eu vejo isso, mas claro que há também aquelas famílias né? Que têm uma configuração, é... no sistema hoje novo, né?

Ao longo da vida dos seres humanos, nos envolvemos em inúmeras mudanças, sejam elas físicas, cognitivas, emocionais e sociais, relacionadas às estruturas biológicas (maturação), ambientais e culturais (Bastos, Uripia, Pinho, & Almeida Filho., 1999). Dessa forma, as famílias, como sujeitos coletivos, também passam por mudanças em diversos níveis de sua estrutura, em especial mudanças socioemocionais, físicas e cognitivas, que são somadas às influências ambientais e culturais.

As falas da pedagoga apresentam vozes de crenças fundamentadas em uma família com um ideal de permanência, algo que deve ser constante; porém, é importante destacar que, sobre o desenvolvimento humano, a Psicologia Cultural observa os sujeitos com o olhar dinâmico e ancorado na mudança. A família, embora concordamos que seja um sujeito coletivo, é constituída por diversos sujeitos individuais que estão vivenciando mudanças, seja no aspecto biológico, seja no subjetivo, na (re)construção constante de si. Portanto, assim como os sujeitos que compõem a família, esta em si também passa por mudanças. Especialmente nessa comunidade, em que existem outros fatores ambientais e culturais que propagam constantemente suas mudanças nas configurações familiares — como as crenças, o mercado

de trabalho, o acesso às drogas e às informações sobre violência doméstica, entre outros. Dessa forma, as mudanças são eventos contínuos.

Mas a questão destacada pela Carla se faz oportuna quando também relacionamos as influências dos fatores ambientais e culturais para a permanência das crianças no esquecimento, no novo contexto familiar em que se inseriram. Os contextos de desenvolvimento apresentam dimensões que incluem fatores biológicos, psicológicos, sociais e culturais que influenciam o desenvolvimento humano (Bastos et al., 1999). Nessa nova configuração em que a criança foi inserida, sua adaptação ao novo contexto leva um tempo. Ademais, devemos relacionar o sucesso ou insucesso das novas relações à qualidade dessas relações, seja com a mãe ou pai que começou esse novo relacionamento, seja com a/o sua/seu parceira/o ou suas/seus enteadas/os, e aos cuidados que fornecem.

Carla ressalta que as separações acontecem em muitas famílias dos estudantes, e que, nessas famílias que vivenciaram tais separações acompanhadas do abandono parental, a criança apresenta uma série de comprometimentos acadêmicos, seja na aprendizagem ou no comportamento em sala. Em contrapartida, assevera que, noutras famílias, que vivenciaram a mesma experiência mas não ocasionaram o “esquecimento” da criança, esta se encontra sem prejuízos acadêmicos. Porém não foram citadas pela profissional outras reações emocionais ou socioemocionais da parte dos estudantes que passaram por alguma mudança em sua família.

Outro ponto interessante, que se relaciona também com o “esquecimento” da criança — porém não está relacionado a uma nova configuração familiar como a separação dos cônjuges — é a mudança ou permanência de uma dinâmica familiar a partir da situação socioeconômica daquela família. Os pais que necessitam se ausentar para garantir o sustento de sua casa, para a manutenção doméstica, a alimentação e o conforto mínimo de seus integrantes, são, dessa forma, responsáveis pelo esquecimento das crianças, na ausência da vida

escolar e pessoal de seu tutelado, no não comparecimento quando a escola solicita sua presença, na falta de diálogo sobre as atividades e tarefas escolares, entre outros aspectos.

Excerto 4 – O “esquecimento” ocasionado pela situação socioeconômica

Então o que me aponta é um pouco dessa é... uma preocupação também muito grande das famílias, que eu não posso só julgar pelo abandono, é que primeiro os pais, claro, vão procurar trabalhar pra ter o que comer dentro de casa pra depois preocupar se o menino está desenvolvendo. Academicamente. Isso é justificado, né? Mas você tem que “tá” vivo pra depois você aprender. É verdade, né? Então os que chegam para mim muitas vezes é nesse sentido.

Como aponta o Excerto 4, como necessidade básica, a alimentação e a moradia são fundamentais para a sobrevivência humana — e, para as classes mais baixas, são proporcionalmente as maiores despesas, e as que mais necessitam de manutenção, exigindo, assim, mais investimento monetário e de forma constante. O que se evidencia como um problema mais grave durante a pandemia: Keske e Rodembusch (2021) revelam o aumento expressivo da vulnerabilidade socioeconômica que foi agravada com a alta taxa de desemprego e a inflação dos alimentos, produtos e serviços, impossibilitando o isolamento. Este foi inflamado entre alguns órgãos reguladores estatais do Brasil e do mundo; porém, não levaram em conta essas populações, que aumentaram expressivamente nos últimos anos, voltando a posicionar o Brasil ao mapa da fome: “Então, é essa realidade socioeconômica mais aflitiva, caracterizada pelo aumento do desemprego e perda abrupta da renda familiar, causada pelos reflexos econômicos da pandemia” (Keske & Rodembusch, 2021). Por isso, como citado pela pedagoga, as/os chefes de família se sobrecarregam de trabalho para que consigam fornecer o básico para seus filhos/as ou tutelados.

A visão de Carla está atrelada a uma crença mais categórica e linear de desenvolvimento humano, e à subjetivação dessa criança como atuante em sua própria trajetória de vida. Dessa forma, aponta a alimentação e moradia como necessidades imprescindíveis para o desenvolvimento e construção de si, e faz referência à Pirâmide de Maslow, modelo proposto em 1943. Nesse modelo, justamente, a alimentação e a moradia estão no topo de uma pirâmide, que se refere às necessidades que mais impactam o sujeito. Essa pirâmide está organizada de forma categórica, hierárquica e linear, verticalmente. Estar saciado, satisfazer-se fisiologicamente, é garantir, na hierarquia, a base, parte mais importante da pirâmide, que se complementa com as outras partes.

No domínio da Psicologia Cultural, ganhamos uma compreensão mais profunda sobre o desenvolvimento humano. Aqui, percebemos que o sujeito não é uma entidade isolada, mas está em constante interação com o ambiente cultural e social que o cerca. Essa interação se dá por meio de signos, símbolos e sistemas de significado, o que foi amplamente desenvolvido por Pierce (1902, citado por Valsiner, 2012). Esses elementos são essenciais, pois, mediados simbolicamente pelo sujeito, desempenham um papel fundamental na formação de sua identidade, na construção do seu conhecimento e na sua adaptação às complexidades da vida cotidiana.

Conforme destacou Bartlett (1924, citado por Valsiner, 2012, p. 48), os sistemas mentais do sujeito estão em constante contato com esses signos, resultando na criação de novos significados e na reinterpretação dos signos já existentes. Essa interação dinâmica com os signos permite ao sujeito adaptar-se e evoluir ao longo do tempo. Quando confrontado com desafios ou demandas específicas, o sujeito não apenas incorpora os significados existentes, mas também gera novos signos, que emergem como respostas criativas para superar tais desafios.

O ponto essencial aqui é que o desenvolvimento não é meramente uma progressão linear, e não se limita a necessidades básicas como alimentação ou abrigo. Mesmo em situações desfavorecidas, o sujeito continua seu processo de desenvolvimento. Isso ocorre porque o sujeito é intrinsecamente um agente ativo que se adapta ao contexto em que está imerso. Ele está em constante evolução, influenciado pelas relações sociais que mantém, pelos estímulos que recebe e pela constante produção e reconstrução de signos para enfrentar os desafios que encontra. Portanto, antes de satisfazer suas necessidades fundamentais, o sujeito é, antes de tudo, um ser em desenvolvimento que constantemente cria, transforma e adapta sua realidade simbólica para superar obstáculos e avançar em seu caminho de crescimento pessoal.

Outro ponto que se destaca nessa entrevista são as dificuldades de aprendizagem apresentadas por crianças que passaram por reconfigurações familiares, ou continuam vivenciando uma mudança. Em diversos momentos da entrevista, a pedagoga exemplifica alguns cenários com casos reais da escola. Reconfigurações como separações, aglutinações (novos namoros, casamentos), perda de familiares, uso de drogas, mudanças de casa e de responsável. Em casos como esses, segundo ela, em que ocorra o abandono parental, o “esquecimento” dessa criança como um ser sob tutela, são apresentadas algumas dificuldades de aprendizagem. É a partir da queixa do/a professor/a que começa o seu trabalho. Após uma investigação inicial, uma conversa com a família pode determinar alguns delineamentos para assistir essa criança, como dissertado anteriormente.

No entanto, Carla informa que, embora existam famílias cujos tutelados, após as reconfigurações, apresentaram dificuldades de aprendizagem ou de comportamento em sala, também existem famílias que passaram por essas mesmas mudanças, mas cujas crianças não demonstraram essas mesmas dificuldades.

Excerto 5 – Crianças que passaram por reconfigurações familiares, mas não apresentam dificuldades de aprendizagem

Então eu vejo isso, mas claro que há também aquelas famílias, né? Que têm uma configuração e... no sistema hoje novo, né? Em que todo mundo está se percebendo hoje e... que estão indo “muito bem, obrigada”, então isso daí nem chega pra mim: só chega pra mim as crianças com dificuldade.

É interessante observar que a pedagoga agrupa dentro de um conjunto maior — crianças que passaram por experiências de mudanças nas dinâmicas familiares — dois grupos menores: crianças com dificuldades e crianças sem dificuldades. No entanto, deixa de considerar que os processos de aprendizagem que intrinsecamente singulares, podendo ou não estar vinculados a mudanças na dinâmica familiar. Ao dividir as crianças em duas situações distintas, ou seja, aquelas com dificuldades e aquelas sem dificuldades, mesmo que ambas façam parte do mesmo grupo de crianças que experimentaram modificações na dinâmica familiar, o gesto ressalta as diferenças e singularidades não apenas entre as famílias, mas também entre os próprios estudantes. Isso enfatiza a necessidade de uma abordagem mais holística, capaz de reconhecer a complexidade das experiências de aprendizado e de levar em consideração as particularidades individuais e contextuais de cada criança.

Nesse sentido, a compreensão das variações na aprendizagem de crianças que passaram por mudanças na dinâmica familiar requer uma análise mais sensível e individualizada. Ou seja, uma abordagem que leve em consideração o ambiente familiar, a história de vida de cada estudante e suas características pessoais pode ser mais eficaz para identificar as necessidades de aprendizado e criar estratégias pedagógicas que atendam a essas necessidades de forma mais precisa e inclusiva. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizado se torna mais adaptativo, promovendo um ambiente educacional que valoriza a singularidade e oferece suporte a todos os estudantes, independentemente das mudanças em suas dinâmicas familiares.

Num outro tipo de configuração familiar, a pedagoga disserta sobre um caso preocupante na escola, no qual a criança não residia com a mãe ou com o pai, mas sim com a vó materna e a tia. Observa-se que o vínculo e o diálogo entre os familiares sofrem inúmeras interferências, sendo a criança a pessoa mais prejudicada.

Excerto 6 – Outras configurações: criança que reside com a avó e a tia

Temos o caso que inclusive eu acompanho, porque isso traz dificuldade de aprendizagem, onde a mãe usuária é... aí, por vezes, ela aparece na casa da mãe e aí a criança fica sob responsabilidade da avó e da tia. Sabe? Então assim... uma situação, eu... a criança com dificuldade de aprendizagem foi encaminhada para o serviço. Atendi a família e aí, numa sorte do destino, a mãe veio buscar. Agarrei essa mãe para uma conversa e aí conversei com ela, falei da necessidade de uma avaliação; ela concordou, superconcordou, e é... eram questões de avaliação externa com especialistas médicos. A criança foi encaminhada, só que, quando a criança foi chamada para a consulta, quem foi, foi a avó. E com quem que eu tinha conversado? Com a mãe. A mãe não passou nada para a vó. Então a vó chegou lá nessa consulta, não sabia nada do que se tratava. Sabe? E mesmo tendo sido feito o encaminhamento, e estava lá no registro pelo... da Secretaria de Saúde, os motivos pelo encaminhamento... o médico às vezes, não sei, talvez não teve acesso ao computador, não conseguiu abrir um sistema e ver qual foi o registro. Mas também a criança foi com a vó, sem documento nenhum, sem cartão de vacina, sem certidão de nascimento. Então assim, acaba que isso atrapalha o processo de ajuda para essa criança, né?

A configuração familiar existente nesse contexto é de uma criança que vive sob a tutela de sua avó materna e sua tia (irmã de sua mãe). O pai não foi citado pela pedagoga, o que pode estar relacionado com a fala anterior de Carla sobre as mães solo. Porém, nesse caso, a mãe

transferiu a tutela da criança para sua mãe e vez ou outra, como descrito no Excerto 6, busca a criança na escola, ou tenta não estar ausente todo o tempo.

A instabilidade na vida da criança devido à mãe usuária de drogas porta uma carga emocional significativa. A mãe está ausente em momentos importantes da vida da criança, o que pode gerar emoções complexas e ambíguas, como ansiedade, incerteza e possivelmente afeição pela avó e pela tia, que assumem a responsabilidade em sua ausência.

A narrativa destaca como a comunicação (ou a falta dela) afeta as relações entre a mãe, a avó e a tia, bem como entre estas e a criança. A mãe concorda com a avaliação, mas não compartilha essa informação com a avó, o que demonstra uma falha na comunicação intergeracional. Isso pode ser interpretado como um sinal de falta de apoio familiar e coordenação, com influência do contexto cultural em que a família está inserida. A dificuldade de aprendizagem da criança é um sinal de que o seu contexto cultural pode estar afetando sua aprendizagem, segundo a pedagoga. Para ela, a falta de comunicação entre os tutores da criança em sua vida familiar pode ter consequências negativas na tentativa da escola de intervir, em casos assim.

Dessa forma, conseguimos refletir, através do caso narrado pela pedagoga, como os signos culturais e sociais impactam as experiências emocionais, de aprendizagem e de comportamento da criança e de seus familiares. A falta de estabilidade e de comunicação entre os membros da família, juntamente com desafios nos sistemas de saúde e educação, cria uma complexa rede de significados que afeta o desenvolvimento da criança e a capacidade da família de buscar ajuda e apoio.

Entretanto, deve-se destacar que, em muitos momentos, no caso narrado pela pedagoga, ela apresenta uma série de crenças que relacionam a dificuldade de aprendizagem com as mudanças nas dinâmicas familiares. Carla, no entanto, não tece comentários sobre a dificuldade de aprendizagem relacionando-a ao contexto histórico, por exemplo. Desconsiderar a pandemia

como um acontecimento que requereu o isolamento social — e que, no Brasil, gerou o sucateamento da educação, a piora da situação socioeconômica, a falta de acesso aos espaços educativos virtuais, entre muitas outras intersecções — é culpabilizar direta e unicamente a família como propulsora das dificuldades de aprendizagem.

A outra entrevista feita foi com a orientadora educacional, Jéssica, que é responsável por lidar diretamente com os professores, professoras e alunos, e que também contata os pais ou responsáveis, quando necessário. Faz parte de seu trabalho, igualmente, fazer a análise, juntamente com a pedagoga Carla, das queixas levadas pelos professores sobre os estudantes.

Nessa entrevista, também a orientadora aborda as questões de comportamento em sala que são apresentadas pelos professores. Alguns alunos nessa situação, salienta, vivem os reflexos de acontecimentos em casa ocasionados por reconfigurações familiares. Ela destaca que nem todos os alunos que passam por reconfigurações apresentam baixo rendimento acadêmico ou problemas de comportamento em sala.

Excerto 7 – Falas de Jéssica

Jéssica: A gente costuma fazer os atendimentos juntos; quando tem algo bem específico dela, aí eu vou pra sala dela pra gente fazer uns atendimentos juntos, por quê? A maioria das vezes, esse que ela tem lá... É o que eu te falei antes. Que está com alguma defasagem. Automaticamente, [na] grande maioria das vezes, noventa por cento das vezes, ele tem problema comportamental. Então ele também passa por aqui, por mim, que a gente tá trabalhando juntas, porque faz parte, sabe? Uma coisa que é ligada à outra.

Pesquisadora: E esses problemas vêm da família?

Jéssica: Às vezes sim, às vezes não, mas é que o orientador, ele é uma dimensão muito ampla, então eu tô envolvida em muita coisa, né? Sempre na escola.

Segundo a orientadora, tais comportamentos foram agravados com a volta das crianças após o isolamento social provocado pela COVID-19. As famílias passaram a conviver todos os dias, o dia inteiro, por muito tempo, uns com os outros. Pais e ou outros responsáveis que passaram pelo isolamento social com seus filhos e enteados não souberam lidar com a nova dinâmica imposta pela biossegurança. Porém, não conseguimos perceber na narrativa da orientadora como a própria escola (a equipe de professores e professoras, a orientação educacional e a equipe especializada) vinha empregando outros recursos pedagógicos para sanar essas defasagens e solucionar tais problemas.

Os processos de escolarização frequentemente enfrentam desafios significativos, especialmente quando consideramos a diversidade de alunos e suas necessidades individuais. Carmen Tacca (1999), ao abordar essa questão, propõe uma perspectiva valiosa sobre a possibilidade de aprendizagem. Ela destaca que a dificuldade na escolarização muitas vezes está relacionada à falta de adaptação dos métodos de ensino às peculiaridades de cada aluno. Tacca argumenta que a aprendizagem é mais eficaz quando os educadores reconhecem a singularidade de cada estudante, considerando suas aptidões, interesses e estilos de aprendizagem. Dessa forma, os processos de escolarização podem se tornar mais inclusivos, personalizados e engajadores, permitindo que os alunos superem as dificuldades e alcancem seu potencial máximo.

Nesse contexto, as estratégias de ensino que promovem a diferenciação e a flexibilidade são fundamentais. Ao adotar abordagens pedagógicas que se adaptam às necessidades individuais dos estudantes, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem mais eficaz e acolhedor, onde a diversidade de talentos e capacidades seja valorizada. A proposta de Carmen Tacca, portanto, enfatiza a importância de repensar a escolarização de maneira a torná-la mais acessível e benéfica para todos, superando as dificuldades e criando um espaço propício para o florescimento do potencial educativo de cada aluno.

Outro ponto importante dessa entrevista é a relação dessas famílias com a questão socioeconômica. A orientadora destaca que sua maior dificuldade não está em manter o contato com as famílias e conversar sobre o estudante, mas em fazê-las entender sobre a parceria entre os responsáveis e os educandos para a realização das tarefas escolares, ou mesmo para a orientação do comportamento em sala. A servidora exemplificou que as famílias, às quais ela recorre como ponte para melhor aproveitamento do espaço escolar, não partem para o diálogo com a criança diante dos problemas indicados, e sim para a punição. Segundo sua visão, essas mães e chefes de família dos casos relatados levam uma carga de trabalho exaustiva para assegurar sua subsistência e, quando chamadas à escola, procuram o caminho mais rápido, ou seja, a punição física ou verbal.

No entanto, é preciso que se reflita sobre a necessidade da problematização do papel dessas duas instituições sociais — família e escola. A dificuldade de comunicação entre a escola e as famílias pode ser agravada pela falta de recursos educacionais acessíveis a essas famílias. A falta de compreensão sobre o diálogo educacional pode refletir não apenas uma falta de vontade, mas também barreiras estruturais e de acesso a informações. Que, por sua vez também estão relacionadas a outras subjetividades como o gênero, a raça, a dimensão socioeconômica, entre outras, como expõem Collins & Bilge (2021).

A narrativa de Jéssica aponta para as dificuldades das famílias em compreender e participar do diálogo escolar devido às condições socioeconômicas desfavoráveis. A carga de trabalho exaustiva das mães e chefes de família limitaria o tempo e energia disponíveis para se envolverem plenamente na educação de seus filhos. Também se ressalta, como já mencionado por Carla, o destaque de gênero para essas famílias. Isso aponta para as expectativas de gênero tradicionais, onde as mulheres muitas vezes são vistas como responsáveis pela educação e disciplina dos filhos. Essas mulheres podem sentir uma pressão adicional devido às

expectativas sociais em relação ao papel de mãe e provedora, o que pode ou não afastá-las da comunidade escolar, por serem a todo o tempo pressionadas.

As entrevistas semiestruturadas realizadas com as profissionais da educação no Centro de Ensino foram de extrema importância para entender o contexto da escola, da comunidade e das crianças. As falas das entrevistadas ecoaram a problemática dos comportamentos em sala de aula, agravada pelo isolamento social, seja por questões de socialização ou de adaptação das crianças ao novo momento histórico no ambiente escolar, seja pela ausência de seus tutores. As falas também tematizaram a relação intrínseca entre as configurações (e reconfigurações) familiares e a questão socioeconômica e particular de cada família — como, por exemplo, na família dos alunos Hugo e Leo. É crucial ressaltar que as entrevistas com as duas profissionais revelam valores moldados ao longo de suas vidas e influências em sua formação subjetiva, abarcando diversas dimensões, como a identidade de gênero, a maternidade, e o papel de educadoras, entre outras.

Mediante as perguntas feitas às pedagogas, conseguimos destacar pontos muito relevantes para esta pesquisa, inclusive para uma compreensão do contexto social em que as crianças estão inseridas. Também do papel das mães na criação dos filhos, e da sobrecarga que muitas chefes de famílias enfrentam ao cuidar das crianças após a separação (ou até mesmo sem terem passado por alguma reconfiguração em casa, no caso de mães solo desde a gestação da criança). Elas frequentemente se tornam a base do sustento e as responsáveis pela criação da prole.

Dorna (2021) revela, em sua pesquisa intitulada “O trabalho doméstico não remunerado de mães na pandemia de COVID-19: mudanças e permanências”, que as mulheres tiveram que assumir mais responsabilidades nesse sentido, resultando em exaustão e falta de tempo para descanso. Ressalta que, segundo outros estudos, também sobre emergências sanitárias,

as mulheres podem ser desproporcionalmente afetadas por emergências de saúde pública quando comparadas aos homens. Cabe ressaltar que nem todas as mulheres são igualmente afetadas, uma vez que, para além do gênero, existem outros marcadores sociais da diferença, como raça, classe econômica e região de moradia, que explicam por quais motivos determinados grupos estão mais expostos nestes contextos. (Brito et al., 2020, citado por Dorna, 2021)

A fala das pedagogas, relacionando a chefia dessas famílias à responsabilidade de criar seus tutelados, também está atrelada a uma visão crítica de como a função da mãe está sendo explorada por esse contexto de pandemia. Carla e Jéssica demonstram preocupações com essas mães quando tentam buscar as responsáveis para o diálogo em relação ao desempenho escolar dos seus filhos ou tutelados. Compreendem não podem exigir delas que tirem um momento, mesmo que apenas de uma hora, para acompanharem os deveres de casa ou atividades da escola.

Tanto nos casos de mães solo quanto em outras configurações de responsáveis existentes na comunidade, como avós, tias, mães e pais biológicos ou não, padrastos e madrastas, Carla e Jéssica também ponderam sobre as prioridades das famílias. Os pais priorizam o trabalho para garantir o sustento antes de se preocuparem com o desenvolvimento acadêmico das crianças. A justificativa dada pelos pais e compreendida pelas pedagogas é de que “é preciso estar vivo para aprender”, enfatizando-se as prioridades básicas da sobrevivência. Nesse sentido, muitas famílias vivem em situações de vulnerabilidade social e, como resultado desse esforço contínuo de subsistência tanto para si como para seus filhos, os pais se distanciam da responsabilidade educacional e da escola. Segundo Carla, quando esse movimento acontece, aparece o esquecimento da criança.

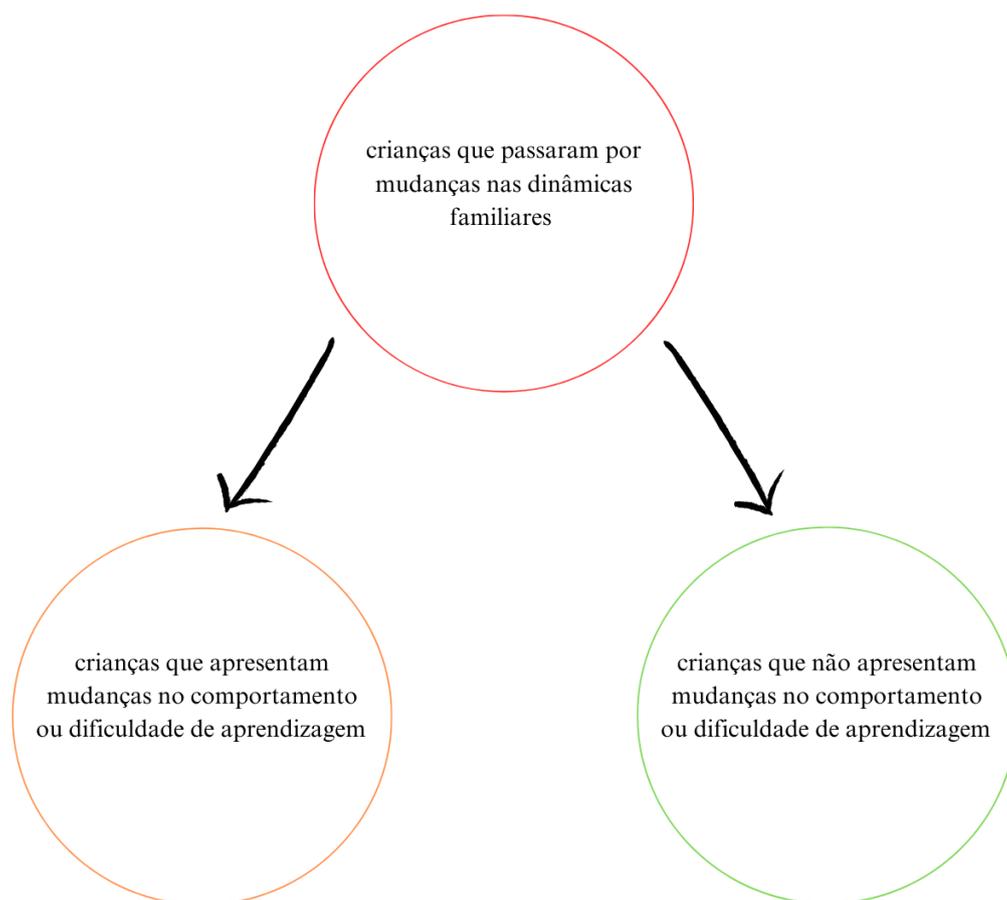
Para a pedagoga do serviço especializado, o esquecimento pode vir da necessidade de dedicação da família no trabalho, e por isso não conseguem acompanhar os direcionamentos

da escola; ou por uma nova configuração familiar, que na maioria dos casos consiste nas mães que formam novas famílias resultando em abandono emocional e prático. A relação entre essas situações e as dificuldades de aprendizagem nas crianças é apontada como uma preocupação pelas pedagogas, indicando a necessidade de maior suporte e atenção. Porém, seja pelo modo de organizar-se, seja pelas novas configurações que forjam um novo contexto familiar e social para essas crianças, deve-se pensar em outros aspectos da vida humana que podem dificultar a aprendizagem dos educandos, como por exemplo a qualidade das relações dentro de casa, na escola, com professores e colegas, consigo mesmo e com as dificuldades apresentadas durante a pandemia, pelo acesso à escola virtualmente ou pelo não acesso.

As falas das pedagogas se aproximam de uma estrutura rígida de “ação e consequência”. Carla e Jéssica, embora concordem, em certos momentos das entrevistas, que algumas das crianças que passaram por algum tipo de reconfiguração familiar não apresentam baixo desempenho acadêmico nem problemas no comportamento, acreditam veemente que as mudanças nas configurações familiares ou nos modos de organização do lar são ações que acarretam consequências diretas na vida escolar do/a estudante, como exemplificado na Figura 4.

A sistematização da Figura 4 mostra o movimento unidirecional que existe, na visão das profissionais, caracterizando a relação das configurações familiares com o desempenho acadêmico dos estudantes. Apesar de mencionarem rapidamente a pandemia, Carla e Jéssica desconsideram a pandemia como intensificador dessas dificuldades que tais alunos apresentam, somando-se a esse novo contexto familiar.

Figura 4 – Grupos das mudanças familiares segundo as pedagogas



Fonte: Elaboração da autora.

O estudo de Wenczenovicz (2020) analisa as mudanças no processo de ensino-aprendizagem devidas à pandemia, destacando o papel das tecnologias e as barreiras enfrentadas pelos educadores e alunos. A autora apresenta as principais dificuldades nesse processo, durante o período pandêmico. A primeira é a desigualdade de acesso a recursos tecnológicos como obstáculo para a aquisição de conteúdos programáticos obrigatórios. “Os problemas de acesso a computadores e de conexão com internet, a falta de espaço apropriado para o estudo a domicílio/em casa e a relação família-escola” (p. 1756) se manifestaram especialmente naquelas famílias de baixa renda. Outras dificuldades são a necessidade de formação adequada para os professores ministrarem aulas online, bem como de adaptação dos conteúdos programáticos para o ambiente digital; a carência de infraestrutura, especialmente

em escolas rurais (perfil no qual a escola pesquisada se encaixa); e as ansiedades e preocupações de professores e gestores quanto à reabertura das escolas na modalidade presencial. Essas dificuldades evidenciam a complexidade do cenário educacional durante a pandemia, e não foram levantadas, nas entrevistas, como obstáculos de aprendizagem daquelas crianças.

Dessa forma, destacamos, a partir das análises feitas, que a relação entre as configurações familiares e a percepção de um impacto no desempenho acadêmico sugere uma compreensão linear de “ação e consequência” nas falas das entrevistas. A Figura 4, acima, ilustra essa visão unidirecional. Nota-se que, apesar de mencionarem brevemente a pandemia, as pedagogas desconsideraram as especificidades das dificuldades apresentadas por esses alunos, especialmente em um contexto de mudanças familiares.

Em conclusão, a pesquisa destaca a complexidade das interações entre o contexto familiar, os desafios enfrentados pelas mães, as prioridades familiares e o desempenho acadêmico das crianças. No entanto, sugere-se uma ampliação dessa compreensão para incluir os impactos específicos da pandemia, abordando as disparidades de acesso e as dificuldades enfrentadas pelos educadores e alunos durante esse período desafiador, e não somente focando na reconfiguração familiar ou nas mudanças nos modos de organização da família como únicas propulsoras de dificuldades de aprendizagem.

3.3 Perspectivas das crianças sobre as suas vivências familiares e escolares: processos de significação de si em um mundo em mudanças

3.3.1 Grupo focal

O grupo focal foi composto por cinco crianças escolhidas com o auxílio da orientadora educacional, de turmas diversas entre o 3º e o 5º ano. Tecemos juntas os critérios de inclusão

para a participação dos estudantes na pesquisa. Júlia, Hugo e Leo são estudantes do 3º ano, e da mesma sala. Laís é estudante do 4º ano. E, por fim, Carol é estudante do 5º ano.

Os seis encontros aconteceram pela manhã, a partir de um determinado tema. Os três primeiros foram de apresentação e observação, servindo também como oportunidades de análise das possíveis significações de si que os estudantes expressavam a partir do diálogo ou dos registros feitos. Nos três últimos encontros, foram levados livros com temas sobre famílias e suas configurações, diante dos arranjos existentes no grupo. Ou seja, se entre aqueles alunos os pais tivessem se separado ou um ente querido tivesse falecido, os livros seguiriam o tema e a realidade desse coletivo.

3.3.1.1 Encontro 1 – Conversa de apresentação

No primeiro dia de grupo focal, ocorreu uma conversa de apresentação. Encontrei Júlia, Hugo, Leo, Laís e Carol nas salas de aula, de onde as crianças me acompanharam até a biblioteca da escola, conforme havia sido combinado com a equipe diretiva. A biblioteca é um espaço a que as crianças têm acesso pelo lado de fora, ou pelo corredor ao lado da secretaria. Junto à parede que tem a porta de acesso externa, estão as mesas com os computadores. Na parede oposta, há a estante de livros, ordenados de acordo com a faixa etária dos educandos. No centro da biblioteca ficam as mesas redondas que comportam até seis pessoas. A sala conta com ventiladores e ar-condicionado.

Sentamo-nos todos à volta de uma mesa redonda. Alguns estavam mais à vontade, outros não: se mostravam um pouco retraídos, tímidos e quietos. A Laís e o Leo, por exemplo, sempre muito comunicativos, arrancavam risadas a qualquer momento; já a Júlia, a Carol e o Hugo demoraram a se soltar e se mostrar à vontade. Antes de apresentar o TCLE e o Termo de Assentimento, pedi às crianças que se apresentassem, cada um contando uma coisa que gosta de fazer e uma coisa que não gosta de fazer.

Nesse momento de apresentação, houve instantes em que eles se identificavam uns com os outros, já que, na maioria das falas, estavam presentes atividades domésticas que eles eram responsáveis por fazer em casa, como por exemplo:

Excerto 8

Laís: O que que eu menos gosto de fazer é...

Leo: Dormir.

Laís: Não. Lavar a casa.

Pesquisadora: É verdade. Também não gosto. De jeito nenhum. E a pior coisa que eu acho, Júlia, é lavar roupa. Detesto lavar roupa.

Laís: A coisa que eu menos gosto é varrer a casa, porque as vassoura, né? Fica cheio de cabelo, aí fica, é... vassoura, aí fica saindo... aí eu varro, varro, varro...

Pesquisadora: Tu não passa vassoura em casa, não?

Leo: Não passo com cabelo, né.

Hugo: Não, é por causa de alguma sujeira...

Leo: Ah, sua mãe passa pano, mas antes do pano ela passa vassoura?

Júlia: Ela passa em casa, só do lado de fora da casa.

De acordo com a análise da comunicação e metacomunicação de Branco (2005), consideramos como primeiro nível, o da significação explícita, os aspectos referentes às tarefas domésticas e as atitudes em relação a elas são interpretadas como signos que carregam significados culturais, e as discussões revelam como esses significados são percebidos e negociados pelos participantes. Essa análise ajuda a compreender como as normas, valores e práticas culturais influenciam as percepções e experiências das tarefas domésticas. Nesse momento, as crianças demonstraram ter atividades parecidas em casa, embora cada uma se sentisse responsável por alguma tarefa doméstica específica, não só a de “varrer a casa”. A

partir desse tópico trazido pela Laís, todas as crianças, com mediação, falaram sobre uma única tarefa, feita por elas ou por familiares.

No nível 2, da comunicação implícita, observa-se que as tarefas domésticas e os posicionamentos inicialmente construídos, são interpretadas como signos que carregam significados culturais, e as discussões revelam como esses significados são percebidos e negociados pelos participantes. Essa análise ajuda a compreender como as normas, valores e práticas culturais influenciam as percepções e experiências das tarefas domésticas. E, como algumas atividades domésticas específicas são responsabilidades de um(a) filho(a) em determinada posição que ocupa na família, por ser o mais velho, do “meio” ou o caçula.

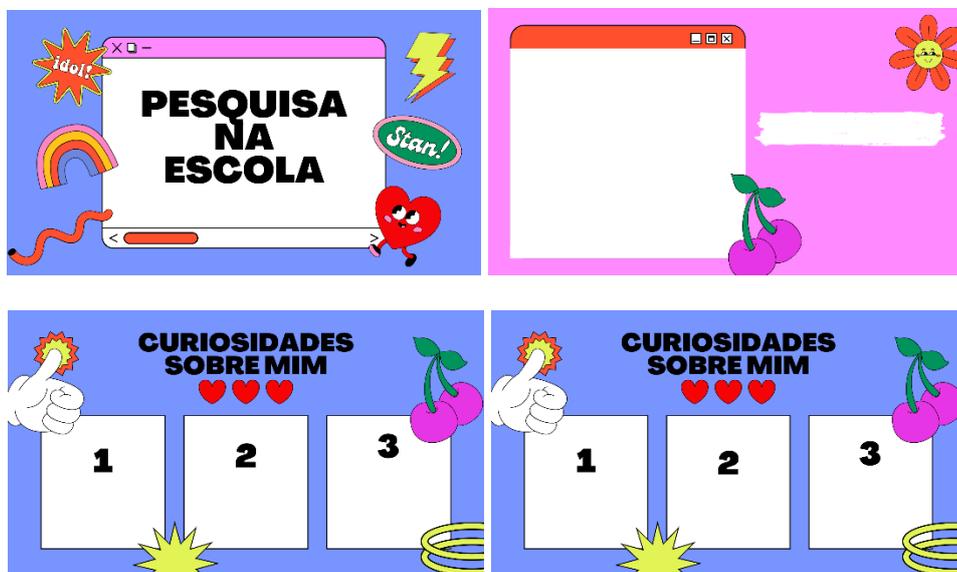
Quando se trata do aspecto relacional, o nível 3 que é o nível metacomunicativo, aquele que nos informa sobre as relações entre os sujeitos no ato da negociação saberes e no ato da interação. Observamos que eles se sentiram à vontade naquele tópico, com todos os presentes e naquele momento em específico, o qual todos tinham algo para se posicionar. Após a fala de cada um, inclusive a minha, apresentei o TCLE e o Termo de Assentimento, que eles também tinham que assinar para participar da pesquisa. Foi o momento da construção dos vínculos entre as crianças e a pesquisadora, e do reconhecimento dos participantes entre si, iniciando um sentimento de grupo.

3.3.1.2 Encontro 2 – Quem sou

Para o segundo encontro, no mesmo lugar, a biblioteca, sentamo-nos novamente em torno de uma mesa redonda. Dessa vez, como havíamos combinado com antecedência, os estudantes haviam separado seus estojos para o nosso encontro. O tópico foi ainda a apresentação pessoal, só que por meio de quatro cédulas, reunidas no instrumento “Ficha Quem Sou” (Figura 5). A primeira era a capa; a segunda pedia um desenho de si e a escrita do nome,

a terceira perguntava três coisas de que eles gostavam e a última, três coisas de que eles não gostavam.

Figura 5 – Ficha Quem Sou



Fonte: Elaboração da autora.

Além de se apresentarem, trocaram informações e puderam se identificar com as falas dos outros colegas, uns mais que outros. Preencheram as fichas, compartilharam informações e materiais e, por último, apresentaram o que estava escrito.

O primeiro a se apresentar foi o Leo. Mostrou seu desenho, em que aparece de corpo todo, ao lado de uma árvore. Na imagem ele está vestido de azul e sorridente, sem colorir seu tom de pele. Passando para a sua terceira ficha, disse que gostava de fofoca, de ler e de *internet*. Entre as coisas de que não gosta estão o seu irmão mais velho (o Hugo) e faltar à igreja.

A estudante seguinte foi a Júlia: apresentou-se de forma rápida e sucinta. Tive que repetir suas falas, já que, além de ser muito tímida e falar baixo, ela estava usando máscara de proteção facial. Em sua representação, ela está sorridente e com o cabelo preso. É importante destacar que, antes de mostrar a versão final de seu desenho, Júlia havia se desenhado com máscara, logo tampando seu sorriso, como na apresentação final. Ela aprecia a disciplina

matemática, mexer no celular e a cor rosa. As coisas que Júlia não aprecia são acordar cedo, a disciplina de português e a cor roxa.

Logo em seguida, a Carol começou sua apresentação, passando rapidamente pela sua representação em imagem. Em seu desenho, representou-se de olhos baixos, aparentando descontentamento, usando um colar e a blusa da escola. Uma das coisas que mais gostava de fazer era prender o irmão mais novo no guarda-roupa. Todos ficaram perplexos com a afirmação. Além disso, também gostava de comer e de mexer no celular. Dentre as coisas que não a agradam estão seu primo, molho de tomate e queijo.

Laís foi a próxima, apresentando seu desenho de forma voluntária. A imagem demonstrava um sorriso tímido, e a menina usando uma blusa com sua cor favorita. Laís gosta da cor verde, de assistir e de jogar; em contrapartida, não gosta da cor rosa, de comer brócolis e de varrer a casa.

Por último, Hugo, que não havia completado as fichas por causa de sua dificuldade na escrita, se apresentou oralmente. Em seu desenho, representou-se um menino feliz, de boné, mas não pintou os elementos de sua representação, tampouco fez a escrita de seu nome. Nas coisas de que gosta, citou sua irmã, jogar Roblox e quando o irmão (Leo) não o atenta. E as coisas que menos aprecia são seu irmão do meio (Leo), e quando sua mãe lhe diz para lavar a louça e “ficar de bem” com seu irmão.

O ponto importante e chamativo desta reunião foi a identificação de si no outro, no que o outro diz que é ou que gosta, e até mesmo no gerenciamento das relações dentro de suas casas. Escutar e se identificar no outro representa um exercício de se conhecer e, posteriormente, poder se identificar e afirmar a semelhança de ambos os sujeitos.

Outro tópico que surgiu nas discussões foram as brigas constantes entre irmãos e a maneira como são abordadas. Percebe-se que existe nas falas das crianças uma espécie de chacota, de divertimento, ao contar sobre implicâncias reais que acontecem entre seus

familiares, em especial seus irmãos. Observa-se que as irmãs mais velhas (Carol e Laís) utilizam de sua posição na família — de serem mais velhas — para punir seus irmãos caçulas. Laís afirmou: “Mas aí eu dou o troco colocando ele de castigo”, justificando a atitude após o irmão de 2 anos tê-la “enforcado”. Logo depois, Carol também se sentiu representada e disse: “Eu gosto de prender meu irmão mais novo no guarda-roupa”.

No caso dos irmãos Leo e Hugo, é o contrário:

Excerto 9

Pesquisadora: O que que você não gosta?

Leo: Irmão mais velho.

Pesquisadora: Olha só, porque eu... eu sou a irmã mais velha; imagina só se eu escuto isso da minha irmã mais nova?

Hugo: Estou triste agora, Leo.

O trecho é interessante porque, na visão completa das reuniões, no que compreendemos como nível três (significação relacional), Leo se sente à vontade para fazer chacota de seu irmão devido à sua defasagem escolar, e ao ver sua família tratá-lo do mesmo jeito devido a seu desempenho acadêmico. Em relação a significação explícita, o irmão mais novo brinca desfavoravelmente com seu irmão mais velho. Porém, ao analisarmos na perspectiva do nível 2, o participante comunica implicitamente que tal brincadeira acontece costumeiramente em família, o que pode sugerir uma dinâmica relacional conflitiva.

No nível dos processos de constituição de self, as narrativas apresentam uma dinâmica rica e complexa de interações entre os estudantes, destacando-se aspectos significativos de suas identidades, preferências e relações familiares. A análise pode ser conduzida sob uma perspectiva afetivo-semiótica.

Os desenhos são símbolos importantes, revelando não apenas as aparências físicas, mas também as representações simbólicas de cada criança. O uso de cores, expressões faciais e detalhes específicos nos desenhos contribui para a construção de significados. O comportamento não verbal dos estudantes durante as apresentações, como o sorriso de Leo, a timidez de Júlia e a expressão descontente de Carol, adiciona camadas de significado às interações.

Cada estudante apresenta sua identidade de maneira única, destacando gostos e desgostos que refletem suas personalidades e experiências. Por exemplo, as preferências de Júlia por matemática e pela cor rosa contrastam com sua aversão a acordar cedo e à cor roxa. As dinâmicas familiares também são evidentes nas preferências e desgostos dos estudantes. As referências aos irmãos, como a relação conturbada entre Hugo e Leo, e as estratégias de Carol e Laís para lidar com seus irmãos, revelam aspectos importantes das interações em família. A discussão sobre as brigas entre irmãos destaca um aspecto de diversão e chacota nas relações domésticas. A capacidade de rir e se envolver em brincadeiras sobre conflitos familiares sugere uma maneira peculiar pela qual as crianças negociam e interpretam suas relações.

O ponto culminante da narrativa é a capacidade de os estudantes se identificarem uns com os outros, o que revela um processo de autoconhecimento e compreensão mútua. A análise semiótica destaca a riqueza de significados presentes nas interações, desenhos e relatos das crianças, oferecendo uma visão mais profunda das complexidades em seus mundos sociais e familiares.

3.3.1.3 Encontro 3 - Etiquetando tudo!

O terceiro encontro foi iniciado com o livro *Perigoso!* e resultou em discussões significativas. As crianças se posicionaram, no primeiro momento, sobre a maneira como se sentem em determinados grupos sociais e em momentos variados, como na família, com os

amigos, na escola ou sala de aula, e consigo mesmos — este último cenário remetendo a momentos em que estão sós, sem companhia. No verso da folha, cada criança colocou uma característica (uma etiqueta, como foi dito na dinâmica, referenciando o livro e os seus personagens) em cada um desses grupos ou momentos, como segue na imagem abaixo (Figuras 6 e 7).

Figura 6 – O que sou aqui... (frente)

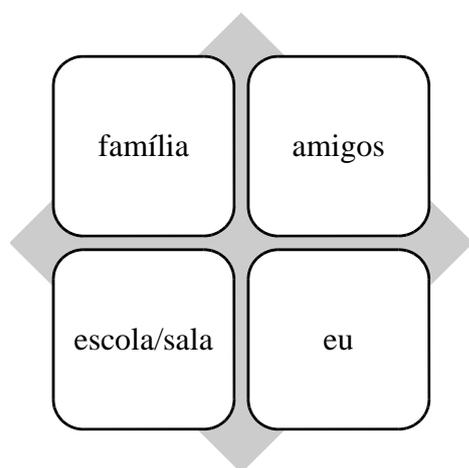


Figura 7 – O que são para mim... (verso)



Fonte: Elaboração da autora.

Sistematizando o que cada um colocou e como se qualificou subjetivamente, o Quadro 6, abaixo, ajuda a tornar mais organizado o resultado da atividade sugerida às crianças.

Quadro 6 – Dinâmica “O que sou aqui...”

	Família	Amigos	Escola/sala	Consigno mesmo
Carol	fofoqueira	inteligente	brava	preguiçosa
Hugo	quieto	bruto	incomodado	triste
Lais	feliz	não tenho	mais ou menos	feliz/raiva
Leo	bom	legal	boa	alegre
Júlia	feliz	feliz	um pouco feliz	normal

Fonte: Elaboração da autora.

Nessa reunião, se faz necessário um olhar mais sensível sobre algumas etiquetas que as crianças colocaram em si e nesses grupos sociais, isso porque, em contextos específicos como esse (grupo focal), a visão que se tem de si enfatiza a “natureza relacional, dialógica e afetiva” (Freire & Branco, 2016, p. 8) de si mesmo. O livro abordado trazia, intencionalmente, juntamente com a dinâmica das etiquetas, a temática de como os outros nos veem e como nós vemos os outros. Neste caso, o tema traduziu-se em como as crianças viam certos ambientes e espaços (físicos ou não) e como elas se viam.

Nesse primeiro momento, elas deveriam refletir sobre o que sentem e julgam a respeito de cada um desses ambientes e espaços. Essa tarefa de se imaginar naquele outro grupo e naquele outro momento, além de demandar a difícil incumbência de se distanciar do momento vivido no aqui-agora (estar sentado na biblioteca com outros colegas e uma nova professora), era também um exercício de nomear aquilo que mais se sente naqueles outros espaços. Por isso, essa síntese (em uma palavra) de como cada um deles se vê em cada momento é importante para observar aquilo com que eles mais se identificam.

No âmbito familiar, os participantes Carol, Laís, Júlia e Leo se sentem mais à vontade e, de forma confortável, remetem-se às suas respectivas famílias como um espaço de alegria e diversão. Carol descreve ser *fofoqueira* em sua atuação doméstica, e isso demonstra que ela possui um diálogo aberto e inclusive cômico sobre os assuntos abordados em família. Os outros colegas também adjetivam a si mesmos dentro da família de forma positiva.

No entanto, ainda nesse âmbito, mas já no momento da explicação da atividade, Hugo descreve de forma negativa a maneira como se vê dentro do seu núcleo familiar.

Excerto 10

Pesquisadora: Como você se sente sendo você na sua família?

Hugo: Excluído.

O trecho destacado acima não está no Quadro 6 porque a pergunta pretendia apenas ajudar os participantes a pensarem na resposta que registrariam na folha. Porém, a rapidez da réplica, indicando uma resposta já clara explicitamente, nos mostra, numa análise implícita, um descontentamento e um desconforto de Hugo sobre sua família. No nível três de análise, compreendemos que Hugo se sente à vontade em compartilhar seu descontentamento com os presentes. Em contrapartida, seu irmão Leo demonstra que seu lar é um ambiente em que ele se sente bem.

Ainda sobre a relação que Hugo tem com sua família, se faz necessária a exploração além do que está escrito. Hugo também utilizou o recurso do desenho para se expressar, e, muito diferentemente das outras crianças, seus desenhos chamaram a atenção pelo formato dos olhos e boca, e pelas cores bem chamativas. As imagens abaixo (Figura 8) representam, respectivamente, o que ele é em casa, com os amigos e consigo mesmo.

Figura 8 – O que sou aqui (Hugo)



Fonte: Foto da autora.

Em relação ao grupo social de amizades, os estudantes do grupo focal, tanto nos adjetivos utilizados quanto em suas narrativas, apresentaram-se como pessoas autênticas e marcantes para seus amigos. Embora Hugo utilize uma palavra considerada negativa (“bruto”), por significar uma pessoa que se coloca de forma arbitrária ou violenta, ele demonstra que a

emprega de forma cômica também. É necessário igualmente contextualizar a situação de Laís, quando ela fala sobre o que é quando está com amigos. Nesse dia, ela havia discutido com uma amiga em sala de aula, e por isso se remete a esse grupo dizendo “não tenho amigos”; mas em outros encontros ela contou abertamente sobre suas atuações em sala e com suas amigas. Por isso é necessário fazer tal interpretação de por que ela se sentia dessa forma em relação aos seus amigos e amigas nesse dia específico, bem como quando fala sobre a escola e a sala de aula.

Algumas crianças demonstravam incômodos em relação ao espaço escolar. Júlia era uma dessas alunas: ela não se vê feliz em sua totalidade na escola, mas sim “um pouco feliz”. Para analisar essa expressão, relaciono-a à informação que a orientação pedagógica ofereceu. Júlia é uma estudante que se mudou recentemente de Belo Horizonte e simultaneamente passou por toda a ruptura que a pandemia ocasionou, enfrentando, na volta às atividades presenciais, uma socialização de forma abrupta em um cenário completamente novo. Segundo a orientadora, essa participante chamou a atenção por não socializar com seus colegas na sala, no recreio e tampouco nas aulas de educação física por um longo período de tempo, tendo sido necessário convidar os pais e responsáveis para abordar seu comportamento tímido e recluso.

Enquanto no nível 1, explicitamente, embora os participantes utilizem léxicos negativos, eles os usam de forma humorística para se colocar nesse espaço, como a Carol, ao utilizar a qualificação “brava”. Já em relação ao Hugo, percebe-se, também trazendo à tona as informações da orientadora Jéssica e da pedagoga Carla, que o adjetivo “incomodado” se refere ao seu baixo rendimento acadêmico e às suas repetências, somadas à sua baixa autoestima e ao modo como sua família o vem tratando em relação a seu desempenho escolar.

Quando desafiados a falar sobre o que são quando não há ninguém por perto, ou quando se concentram em si e naquilo que são, as crianças devolveram uma pluralidade de respostas. Ao se identificar como “normal”, Carol se vê como preguiçosa, adjetivação relacionada ao

momento de ócio; mas as crianças que conseguiram captar aquele seu momento de reflexão puderam responder tanto em emoções quanto em adjetivos mais elaborados.

Como se afirmou anteriormente, as respostas de Laís dizem muito sobre o seu humor e as experiências que viveu naquele dia, o que resultou em uma resposta divergente, combinando “feliz” e “raiva”. E mais uma vez, embora sejam da mesma família, Leo e Hugo são sujeitos que pensam e se apresentam de modos completamente diferentes. Ao se concentrar em si, Leo se identifica como uma pessoa alegre, em calma, o oposto de seu irmão Hugo. Em todos os espaços, Hugo não se sente completamente confortável, ou não consegue viver confortavelmente com sua família e as escolhas de seus pais.

O ponto culminante da situação é, novamente, a capacidade de os estudantes se identificarem uns com os outros, revelando autoconhecimento e compreensão mútua. A análise semiótica destaca a riqueza de significados presentes nas interações, desenhos e relatos das crianças; isso porque, quando elas compartilham essas visões de si, notamos a influência dos contextos sociais e culturais na formação e expressão dos seus campos afetivos individuais.

A ênfase em contextos específicos de atividades destaca a importância do ambiente cultural na promoção de determinados padrões emocionais implicados pela sociedade, que desempenha um papel ativo na orientação e direcionamento das emoções das pessoas (Valsiner, 2012, p. 278). As experiências emocionais podem ser extrapoladas para situações e contextos mais amplos, sendo moldadas pela cultura e pela sociedade e pela influência dos relacionamentos e interações sociais na interpretação e expressão das emoções (Valsiner, 2012).

O Quadro 6 representa a visão que cada aluno tem de si mesmo em diferentes contextos sociais (Família, Amigos, Escola/Sala e Consigo mesmo). Os termos utilizados funcionam como signos que buscam transmitir significados específicos. As palavras escolhidas por cada criança revelam percepções subjetivas sobre si mesmas em cada cenário.

Os desenhos de Hugo, especialmente as representações de si mesmo em casa, com os amigos e consigo mesmo, oferecem uma dimensão visual adicional à comunicação. O destaque para os olhos e a boca, e as cores vivas, sugerem ênfase na expressão de emoções, e uma busca por atenção. O relato de Hugo sobre se sentir excluído em sua família revela uma dimensão emocional complexa. Esse sentimento pode ser uma manifestação de dinâmicas familiares mais profundas e questões emocionais que impactam sua autoimagem. A associação de Hugo com termos como “quieto” em casa, “bruto” com os amigos e “incomodado” na escola revela os desafios percebidos no ambiente acadêmico. Informações adicionais indicam que seu desempenho acadêmico e a forma como sua família o trata impactam sua visão negativa do ambiente escolar.

A variação nas respostas de Júlia, especialmente em relação à escola, destaca a importância de contextualizar as réplicas, considerando experiências específicas do dia da atividade. Sua adaptação recente e as mudanças causadas pela pandemia podem influenciar sua percepção da escola.

A última parte destaca a diversidade de respostas quando os alunos foram desafiados a refletir sobre o que são quando estão sozinhos. As respostas variam de “normal” a outros adjetivos e emoções, revelando a complexidade da sua autorreflexão e das diferentes facetas da sua identidade individual.

A análise mostra que, no contexto familiar, os participantes se identificam predominantemente de maneira positiva. Essa tendência sugere que, apesar das complexidades e conflitos familiares, eles veem a família como um espaço de alegria e diversão — o que também pode estar relacionado à canalização social que, por meio de suas normas, valores e estruturas, influencia e direciona o comportamento e as expressões emocionais dos indivíduos. Essa canalização ocorre através de diferentes instituições, como a própria família, a escola, a

religião e a mídia, que moldam as percepções e comportamentos das pessoas de acordo com as normas culturais predominantes (Valsiner, 2012, p. 279).

Os signos escolhidos pelo Hugo, as variações nas suas respostas e os traços de seus desenhos fornecem uma compreensão mais profunda das experiências emocionais, sociais e familiares desse participante em relação a como se vê e por que se vê dessa forma. As informações fornecidas pela orientadora ajudam a contextualizar essas réplicas, considerando fatores como mudanças recentes, dinâmicas familiares e desafios escolares, contribuindo para uma compreensão mais holística da narrativa da criança. Ao reprovar duas vezes na mesma série, ele destaca a sua frustração consigo mesmo, com a escola e com a mãe. Consigo mesmo por não conseguir alcançar seu objetivo escolar, que também é imposto socialmente e pela sua genitora; com a escola por colocar, de certa forma, esses desafios para ele; e, por fim, com sua mãe, que sempre o compara com seu irmão mais novo e com outros familiares que obtiveram sucesso escolar.

Já na segunda parte da dinâmica, seguindo o modelo do quadro anterior, sistematizando o que cada um coloca como etiqueta em cada espaço, temos o Quadro 7 como resultado:

Quadro 7 – “O que são para mim...”

	Família	Amigos	Escola/sala	Consigo mesmo
Carol	festeira	engraçados	legal	chata
Hugo	atentados	loucos	muitos amigos	quieto
Laís	felicidade	antes só do que mal acompanhada	acordar cedo para reprovar	raivosa
Leo	barraqueira	legal	boa	alegre
Júlia	legal	engraçado	importante	engraçado

Fonte: Elaboração da autora.

Percebemos, como resultado dessas etiquetas, que a família é um lugar de conforto e alegria para as crianças Carol, Laís, Leo e Júlia. Os adjetivos escritos por eles nos fazem perceber a confiança em retratar o que é a família para alguém que antes era uma completa

desconhecida para eles. A mesma percepção se dá diante do que o Hugo diz sobre o grupo familiar, revelando a confiança depositada na pesquisadora para se expressar de tal forma. Faz-se necessário relatar o diálogo havido minutos depois dessa reunião, em que Hugo fala mais sobre sua família, ao ser indagado sobre os desenhos e adjetivos que usou nessa dinâmica:

Excerto 11

Pesquisadora: Pronto? Eu queria te perguntar uma coisa aqui, você me permite?

Hugo: Hum-hum.

Pesquisadora: Falou sobre a sua família aqui, certo? Por que que você se considera quieto?

Hugo: Quietos? Porque minha família sempre reclama de mim, porque eu tenho 11 anos, então, tipo, eles ficam sempre dizendo assim, se... “Ah, seus primos, tudo pro 4º ano, 5º ano, ou já com menores de idade, e você ainda tá no 3º ano com 11”, vou sempre ter que ficar calado.

Pesquisadora: Aí por isso que você se considera quieto. Isso também acontece em relação ao seu irmão, sua mãe? Fala também sobre essas coisas, seu irmão.

Hugo: Eles tipo, falam assim, “Você é burro, vê se tá com 11 anos, isso, repetiu o ano”.

Pesquisadora: Cê já tentou conversar com ele sobre isso?

Hugo: Aham, sim, só que ele que... que “tá” nem aí.

No primeiro nível de análise, constata-se o incômodo em relação a esse grupo social — seja por conflitos com o irmão, a mãe e o padrasto, seja pela ausência do pai relatada na mesma conversa, seja pelas provocações e vivências narradas — é notado a cada palavra escrita ou faladas do aluno. Percebemos, ao acompanhar e escutar cuidadosamente suas descrições e narrativas, a nível implícito, a angústia e frustração que carrega ao refletir sobre o seu grupo doméstico.

Consideramos, no excerto destacado acima, como significação explícita, as reclamações feitas pela família do aluno, tais reclamações são também utilizadas como comparação do estudante com outros familiares em processo de escolarização. Compreendemos que, referente ao aspecto relacional, bem como a qualidade da díade pesquisadora – estudante, o aluno se sente confortável para se posicionar e relatar aquilo que vive em casa e os conflitos que vive dentro de si mesmo.

Já os grupos de amigos dos participantes são todos adjetivados de forma afetuosa, cada um à sua maneira (salvo as amigadas de Laís, que foram caracterizadas no contexto das brigas com suas amigas ocorridas aquele dia). Quanto aos seus amigos, Hugo os chama ironicamente de “loucos”, para retratar que são bagunceiros, engraçados ou travessos.

A escola como espaço institucional também é retratada de forma positiva entre os alunos, e até de forma “importante” como lugar de aprendizagens. Mesmo que usada também de forma cômica, a expressão “acordar cedo para reprovar” revela uma certa frustração da estudante como parte dos processos de aprendizagem.

Por último, qualificativo (ou rótulo) que cada um coloca em si mesmo condiz com aquilo que também sentem quando estão concentrados em si mesmos. Embora percebamos uma reflexão mais a fundo da estudante Júlia ao se rotular “engraçada”.

A tabela representa a autodenominação dos participantes em diferentes contextos sociais (Família, Amigos, Escola/Sala e Consigo mesmo). Os adjetivos escolhidos funcionam novamente como signos com significados específicos, que revelam como os participantes se veem em relação a esses grupos. Assim, “regulam a si mesmos pela construção e uso de signos” (Valsiner, 2012, p. 60).

O diálogo com Hugo, em particular, fornece valiosas sobre a relação dele com a família, especialmente com os comentários depreciativos recebidos em casa. As palavras escolhidas pelo aluno, como o adjetivo “quieto”, têm um significado mais expressivo quando

contextualizadas nas pressões e críticas que ele enfrenta em casa, conforme as informações fornecidas por ele e pela orientadora sobre suas dificuldades de aprendizagem (principalmente na apreensão dos conteúdos, na leitura e na escrita).

Em suma, a análise semiótica destaca a dualidade nas percepções da família. Enquanto a maioria das crianças a vê como um lugar de conforto e alegria, o relato de Hugo revela uma dinâmica desafiadora de pressões acadêmicas, comparações e cobranças, entre outros elementos, evidenciando a complexidade das relações familiares. Mas os adjetivos afetuosos usados para descrever os amigos indicam relações positivas. Mesmo a descrição irônica de Hugo dos amigos como “loucos” sugere um tom de brincadeira e afeto em suas amizades.

A percepção positiva da escola como um lugar de aprendizagem e importância é compartilhada por todos os participantes. No entanto, a expressão de Laís sobre “acordar cedo para reprovar” revela a dimensão de desafio e de possível frustração em relação ao ambiente escolar.

Quanto à autopercepção, o qualificativo escolhido por Júlia para se descrever como “engraçada” reflete uma reflexão mais profunda sobre sua própria personalidade. Isso sugere uma autoconsciência e um entendimento das características que ela acredita possuir.

A análise semiótica destaca, assim, as complexidades nas percepções das crianças sobre si mesmas e os diferentes contextos sociais. A família, embora seja um lugar de conforto para a maioria, é também um espaço desafiador para Hugo, evidenciando que as experiências familiares variam significativamente. As relações afetuosas com os amigos e a percepção positiva da escola são elementos comuns, mas as nuances individuais revelam uma gama ampla de experiências emocionais e sociais. A descrição de Júlia adiciona uma camada de reflexão sobre a própria significação de si, destacando a importância de se compreender e expressar nuances individuais dentro de cada contexto.

Nesse momento da dinâmica, houve uma exploração detalhada das narrativas e etiquetas atribuídas pelas crianças a diferentes contextos sociais, destacando a relação entre os qualificativos e as histórias que elas contam sobre si mesmas. No contexto do grupo focal, as crianças são desafiadas a refletir sobre como se veem em diversos cenários, como a família, os amigos, a escola, e consigo mesmas. A análise revela que, no âmbito familiar, a maioria das crianças se identifica positivamente, percebendo a família como um espaço de conforto e alegria. No entanto, nuances surgem, como no caso de Hugo, que expressa desconforto e exclusão em relação à sua família, revelando questões mais profundas relacionadas ao desempenho escolar e às comparações familiares.

O cotejo entre as respostas das crianças revela a diversidade de percepções e experiências emocionais, evidenciando a complexidade da formação da identidade. As narrativas são coconstruídas por contextos sociais e culturais, demonstrando a influência da sociedade na canalização das emoções e comportamentos individuais. A análise semiótica, incluindo os desenhos de Hugo, adiciona uma dimensão visual à compreensão das experiências emocionais, enquanto as variações nas respostas de Júlia ressaltam a importância de contextualizar as respostas em experiências específicas.

Além disso, a exploração das etiquetas atribuídas a cada contexto social destaca a confiança depositada pelos participantes na pesquisadora ao lhe retratar suas percepções sobre a família, sobre os amigos, sobre a escola e sobre si mesmos. As respostas afetuosas para qualificar o grupo de amigos contrastam com as complexidades emocionais presentes nas descrições de Hugo em relação à família e à escola, revelando a importância de abordagens sensíveis ao lidar com a autoimagem e as emoções das crianças.

As narrativas das crianças revelaram uma ampla gama de indicadores emocionais, proporcionando insights valiosos sobre seus sentimentos e experiências em diferentes contextos sociais. Ao analisar as respostas, foram identificadas diversas emoções e sentimentos

que transpareceram nas colocações dos participantes. No âmbito familiar, os indicadores emocionais variaram significativamente. Enquanto Carol, Laís, Leo e Júlia expressaram sentimentos positivos, associando à família alegria e diversão, Hugo destacou-se ao expressar emoções mais negativas. Hugo revelou um sentimento de exclusão e desconforto em relação à sua família, citando as cobranças e comparações feitas pelos seus membros. Esses indicadores emocionais sugerem uma dinâmica familiar complexa e desafiadora para Hugo, refletindo-se em sua autoimagem e nas suas percepções sobre seu lugar na família.

No contexto dos amigos, as crianças geralmente utilizaram adjetivos afetuosos para descrever seus colegas, ressaltando a importância dessas amizades em suas vidas. No entanto, a situação específica de Laís, que mencionou não ter amigos no dia da atividade devido a uma briga, revela uma vulnerabilidade emocional momentânea. Esse indicador emocional destaca como as experiências diárias podem influenciar a percepção das crianças sobre suas relações de amizade.

No ambiente escolar, Júlia expressou certo desconforto, descrevendo-se como “um pouco feliz”. Contextualizando essa resposta com informações adicionais fornecidas pela orientadora educacional, percebe-se que Júlia enfrenta desafios significativos relacionados à mudança recente de cidade e à adaptação durante a pandemia. Esses indicadores emocionais ressaltam a importância de considerar as experiências individuais e os fatores externos ao analisar as respostas das crianças sobre o contexto escolar.

Os indicadores emocionais também foram evidentes na autodescrição das crianças quando estavam sozinhas ou concentradas em si mesmas. Carol, por exemplo, se identificou como “normal”, enquanto Laís variou entre emoções opostas, como feliz e raivosa, dependendo do humor e das experiências do momento. Leo expressou uma visão positiva de si mesmo, associando-se à alegria e à calma. Por outro lado, Hugo destacou-se novamente, revelando uma profunda insatisfação consigo mesmo e com sua performance acadêmica.

Dessa forma, os indicadores emocionais presentes nessas respostas destacam a complexidade das experiências infantis. A análise dessas emoções não apenas fornece insights sobre a autoimagem e os sentimentos das crianças, mas também ressalta a importância de abordagens sensíveis e contextualizadas ao lidar com questões emocionais durante intervenções e discussões em grupo. A diversidade desses indicadores emocionais sublinha a necessidade de se compreender as experiências individuais e as influências sociais e culturais na formação da identidade emocional das crianças.

3.3.1.4 Encontro 4 – As reconfigurações que aconteceram na minha casa

No quarto encontro, começamos a aprofundar a conversa sobre as configurações familiares tais como elas são formadas e reconfiguradas, ou seja, suas mudanças e ajustes, e o porquê dessas modificações. No entanto, como o final do ano se aproximava, alguns professores estavam em momento de avaliação; por isso, Júlia, Leo e Hugo não participaram no horário do grande grupo. Dessa forma, nesse dia, nossa reunião foi dividida em dois momentos. No primeiro momento, fez-se uma roda de conversa riquíssima apenas com Laís e Carol; e, posteriormente, fez-se o diálogo com Júlia, Leo e Hugo. Outra diferença em relação aos primeiros encontros foi que, devido à utilização da biblioteca naquele dia pelos professores, que estavam decorando a escola para um evento no dia posterior, o grupo focal foi realizado na sala da pedagoga Carla — que, embora fosse pequena, foi apropriada para o dia, tendo em vista que tivemos que dividir o grupo devido às avaliações finais.

Após a leitura do livro, conversamos sobre as configurações e reconfigurações familiares presentes em nosso meio. Algumas dessas (re)configurações acontecem de forma voluntária, como separações e novos arranjos conjugais; outras são involuntárias, como na partida de um ente querido. Ao conversar sobre o assunto, as duas primeiras participantes se sentiram mais confortáveis em falar sobre a vivência em casa com seus familiares, sobre suas

rotinas escolares e sobre suas próprias percepções de serem o que são dentro do seu lar. Por exemplo, em um momento em que falávamos sobre irmãos ou irmãs mais novos/as e as brigas e conflitos com eles ou elas, as duas concordaram que estes são os mais queridos dos pais.

Excerto 12

Pesquisadora: Com a Millena? Eu já briguei algumas vezes.

Carol: Meu pai não gosta que eu que eu brigue com meu irmão.

Pesquisadora: Por quê?

Carol: Porque segundo ele temos que ficar junto. Aí uma... aí eu fico querendo falar pra ele que eu sou brigona normalmente. Aí, uma vez, eu quis falar pra ele: só que ele não queria eu, que ele queria é outra criança, eu quase falei isso.

Laís: Minha mãe odeia quando eu brigo com meu irmão. Mas às vezes ele que briga comigo e ela que briga comigo. Às vezes ela é um pouquinho puxa-saco.

Carol: Irmão preferido.

Pesquisadora: Hm.

Laís: Os mais novos são os preferidos.

Carol: Concordo.

Embora durante todos os grupos focais a Carol tenha dito que bate no irmão ou que “pirraça” com ele, ela revela, a nível explícito, nesse trecho que isso é algo que o pai tenta manter de forma ponderada e controlada. É interessante esse momento em que as duas meninas entram em concordância, revelando uma identidade ao se situarem numa determinada posição na família, o que só aconteceu por ambas serem irmãs mais velhas. A qualidade da díade estabelecida entre as duas alunas se mantém, além do vínculo escolar e grupo focal, pela posição que ocupam em casa como irmãs mais velhas.

A moradia de Laís é habitada pelo que chamamos de família extensa. Além da família direta (mãe, padrasto, irmão, irmã e a própria menina), eles compartilham o espaço do lote onde moram com outros familiares, como avós, tios, tias, primos e primas. Ao contar como sua família se configura hoje, de forma cômica e fluída ela disserta:

Excerto 13

Laís: Eu morava com meu pai, meu vô, minha vó, minha mãe e eu.

Pesquisadora: Aham.

Laís: Aí meu pai e minha mãe se separaram.

Pesquisadora: Em que ano eles se separaram? Faz muito tempo?

Laís: Quando eu tinha 6 anos, ou seja, uns três anos atrás. Três anos atrás era em... hum... 2019.

Pesquisadora: 2019, foi antes da pandemia, então? Tá. E como você sabe por que que eles se separaram?

Laís: Sim, porque minha mãe achava que ele não era romântico, mas eu acho que não era por isso.

Pesquisadora: Entendi.

Laís: Então no dia seguinte ela tinha ido pra uma balada... No dia passado, ela tinha ido pra uma balada, e ela fala como conheceu o meu padrasto, que foi numa balada, e já ficou na dúvida. Aí, como eu sabia que minha mãe não ia falar a verdade, aí eu deixei de ir lá. Meu vô.

Portanto, moram juntos, na casa de Laís: “Meu padrasto. Ahn... minha vó, meu irmão, meus dois primos, Calebe e Isaque, o Samuel e o irmão mais novo dele, minha bisavó, meu... bisavô . . . Minha tia G, meu padrinho J, só”. Embora Laís, em alguns momentos, demonstre grande conforto e confiabilidade em sua família, em alguns trechos desse diálogo, a primeiro

nível de análise, ou seja, implicitamente (como o excerto acima), ela mostra também uma quebra dessa imagem que ela trazia nos outros encontros. Bem como no trecho em que relata: “Sim, mas minha mãe não me apoia nada, ela quer que eu seja advogada. E médica pra cuidar da vovó e ela não ter que pagar”. Mesmo que muito nova, ela já consegue perceber a família como rede de apoio, e, ainda que queira contar com esse suporte em seu sonho futuro em relação à sua profissão, revela descontentamento em “minha mãe não me apoia em nada”.

A quantidade de componentes da família da Carol é bem menor em relação à família de Laís. A unidade familiar é composta por quatro pessoas, contando com a participante. Faz-se necessário recuperar algumas das suas falas, como aquelas sobre as brigas excessivas dela com o irmão mais novo, e a preocupação que o pai demonstra ao tentar manter um bom convívio entre os filhos, além da meta de ter um ambiente de acolhimento e diversão, como foi dito na terceira sessão.

Excerto 14

Carol: Ah, tá. Antes, minha casa era eu, minha vó, minha mãe, meu pai e meu irmão.

Pesquisadora: E o que que aconteceu pra mudar? Que antes era assim e agora não é mais, certo?

Carol: Primeiro aconteceu a pandemia, que meu irmão tinha pegado COVID.

Pesquisadora: Seu irmão pegou COVID? Ficou mal?

Carol: Não. Não, depois... eh... esse ano minha mãe morreu.

Pesquisadora: Foi de COVID?

Carol: Foi de câncer. E agora a casa está eu, minha vó, meu pai, o Caio e eu. E o meu gato. E as quatro galinhas, a Clara, a Gema, e o Popó.

Pesquisadora: O Popó é o galo, e...?

Carol: E a Minnie.

Pesquisadora: Então tá. E o cachorro?

Carol: Ferdinando.

A família da Carol carrega o luto por sua mãe, que no ano de 2022 faleceu, acometida por um câncer. Essa informação é relatada, de forma explícita, no momento da apresentação da dinâmica. Percebeu-se uma pequena pausa ao ser acrescentada a informação sobre sua mãe: a estudante não se expressa de forma rápida e contínua sobre o assunto, compreendemos que, através dessa pausa e como se expressa, da comunicação implícita, que tal tópico causa um incômodo e descontentamento. Essa não abertura para tal tema, pode apresentar, no aspecto relacional, uma não confiabilidade da estudante com a pesquisadora e a colega, somada a sensibilidade do tema.

A dinâmica feita com o restante do grupo seguiu da mesma forma. Primeiramente, contei a história; e, depois, cada um representou sua família no formato “antes e depois”, expondo o motivo da reconfiguração. Na família dos dois meninos irmãos, por exemplo, eles não se lembram com nitidez da última configuração, a não ser pela chegada de um novo irmão. Segundo eles, a mãe não namorou o pai desse novo irmão. No caso da Júlia, não há reconfigurações de que ela se lembre, desde que nasceu: sua família é da mesma forma, com seus pais, um irmão, uma irmã e seus animais.

Mas, no caso da Júlia, a reconfiguração que foi imposta à sua família foi a necessidade de mudar de cidade e de estado, em decorrência da morte de sua avó. De origem mineira (de Belo Horizonte), a família migrou para Brasília em 2018 e reside aqui desde então. Quando Júlia foi selecionada para fazer parte dos grupos focais, a orientadora Jéssica relatou que, desde que a estudante chegara à escola, ela tinha dificuldade nas relações sociais no ambiente escolar. A profissional relacionou sua mudança, então recente, com o comportamento de extrema timidez e reclusão, confirmado pela própria estudante.

Excerto 15

Júlia: É, minha vó morava lá, minha tia também morava lá, e morreu.

Pesquisadora: Hum.

Júlia: Aí, depois de a gente... eu vim pra cá e estudei três anos na CAPE.

Pesquisadora: Na CAPE?

Júlia: É. . . . Depois, nesse ano, eu vim pra cá, aí, a minha... eh... eu demorei um pouco pra fazer amigo na minha escola.

Pesquisadora: Você demorou um pouco pra fazer amigo aqui?

Júlia: É que eu ficava mais parada de recreio.

Pesquisadora: Aí você achava difícil fazer amigo por causa dessa mudança de escola.

Júlia: É, tipo isso. Aí agora eh... eu já estou com meu amigo.

A orientadora relata que, no final do ano, houve uma melhora significativa da Júlia em relação a sua socialização. E, segundo a própria participante, outros colegas de uma antiga escola sua também haviam ingressado nesta escola, o que facilitou sua relação com os colegas neste ano.

Destacamos algumas falas dos meninos Hugo e Leo em relação à configuração doméstica deles, inclusive demonstrando, a nível explícito, uma visão e entendimento bem clara de sua família e de como foi configurado no formato que está hoje. No momento de realizar a representação de sua família hoje, os meninos concordaram oralmente que a configuração incluía sua mãe, eles dois, o outro irmão mais novo e uma cadela de estimação. Depois acrescentaram o padrasto, que havia se mudado recentemente.

Embora essa fosse a composição relatada pelos meninos, no registro feito pelo Leo, sua família é composta por nove integrantes além da mãe e do padrasto. Durante o diálogo, Leo também disse ter sobrinhos: “Leo: Tia, eu já tenho sobrinhos. Pesquisadora: Tem sobrinhos?

É? Quem? Do seu irmão mais velho? Leo: Os da minha irmã mais velha. Pesquisadora: Ah, vocês têm outra irmã? Leo: Eu tenho, por parte de pai. A gente é irmão de pai... de parte de mãe”. Nota-se, no nível dois, da comunicação implícita, a maturidade dos garotos, que precisam entender o que cada irmão é para eles, e a posição que eles assumem uns para os outros — tanto entre Hugo e Leo, reciprocamente, quanto deles com seus outros irmãos, que, embora não morem juntos, continuam sendo irmãos. Isso também é resumido no trecho:

Excerto 16

Pesquisadora: Então a irmã mais velha de vocês.

Hugo: É dele, é dele.

Pesquisadora: Ó, a dele.

Hugo: Sim, eu... tipo, a gente só é irmão por parte de mãe, porque de pai a gente não é, não.

Pesquisadora: Ah, você tem um pai, ele tem outro.

Hugo: É. Aí os irmãos dele, é tudo por parte de pai. Aí nós dois temos mais um irmão que é japonêsinho. Que de você olhar pra ele, vai pensar que ele é adotado.

Pesquisadora: Ah, mas ele é filho da sua mãe com outra pessoa.

Hugo: Sim, o pai dele é japonêsinho.

As crianças que haviam terminado a atividade tiveram que sair devido ao ensaio para a apresentação do sarau, que seria no dia posterior ao encontro. Devido a isso, à medida que eles iam terminando, iam sendo liberados. Assim, sobraram apenas o Hugo e a pesquisadora. Isso permitiu perguntar o porquê de ele desenhar apenas ele mesmo e o pai, uma vez que este não residia com o estudante, mas visitava ou passava o fim de semana com ele.

Segundo o aluno, seu pai possui uma afeição por ele, assim resumida: “é porque, tipo, meu pai... ele é mais alegre comigo”. O menino deu exemplos como os bolos de aniversário

que o pai fazia ou encomendava, e as conversas sobre a escola, que não resumiam em cobranças, diferente da mãe, que requisitava sempre, conforme o relato do estudante. O que é um cenário bem diferente de seu irmão e colega de sala. Hugo relata que seu irmão Leo não tem contato com o pai: “Sim. E nem foi meu pai que se separou dela. Foi ela que se separou dele. Aí foi ficar com o pai do meu irmão Lucas. Tá aí, teve o Lucas, aí o... aí o pai dele não quis ele, porque ele tinha muito filho, aí ela partiu pra o pai do meu irmãozinho”.

Hugo se mostra consciente das mudanças ocorridas em sua família. Ao ouvi-lo, percebemos uma clareza no contar dos detalhes de como os eventos ocorreram, das separações e novos relacionamentos de sua mãe, do abandono por parte de seu pai, e dos novos irmãos que iam chegando. De fato, Hugo tem uma visão apurada dos acontecimentos vivenciados pela mãe. Após a separação, sua mãe buscou outros relacionamentos, que proporcionaram aos meninos outro irmão — que eles apelidam de “japinha” devido à sua aparência oriental. No entanto, quando começaram a conviver todos juntos na mesma casa (Hugo, Leo e o irmão caçula), Hugo revela um desconforto em relação ao ex-padrasto. Segundo ele, o ex-companheiro de sua mãe reclamava de suas roupas e do modo de Hugo se vestir com roupas mais simples e precárias.

No quarto encontro, embora com a agenda escolar bem cheia de atividades e avaliações, as crianças sentiram-se confortáveis para compartilhar suas vivências familiares para os pequenos grupos. Isso facilitou a interpretação e as análises dos sujeitos mediante suas próprias experiências consigo mesmos, inseridos no ambiente familiar.

A dinâmica de configuração e reconfiguração familiar é representada como uma forma de narrativa visual e verbal. Os momentos em que as crianças compartilham suas histórias, tanto por meio de desenhos quanto de diálogos, funcionam como signos que simbolizam suas experiências e relações familiares. Os desenhos feitos pelas crianças e suas descrições verbais são expressões semióticas que representam suas percepções e vivências familiares. Como

signos, as imagens visuais e as palavras utilizadas carregam significados culturais e emocionais. As crianças demonstram um entendimento detalhado de suas configurações familiares, incluindo não apenas a estrutura imediata, mas também membros estendidos. Essa representação visual e verbal é uma tentativa de dar sentido à complexidade de suas famílias e relacionamentos. A discussão sobre brigas entre irmãos e a percepção de que os irmãos mais novos são mais queridos pelos pais destaca a compreensão das crianças sobre as dinâmicas familiares e as hierarquias dentro de suas casas.

É possível observar diferenças significativas nas configurações familiares das crianças. Enquanto Carol enfrenta a perda da mãe devido ao câncer, Laís experimenta uma convivência cotidiana com a família extensa e Hugo lida com reconfigurações resultantes da separação dos pais e dos novos relacionamentos maternos.

A expressão de descontentamento de Laís com a mãe, a resistência ao desejo materno de que ela se torne advogada ou médica, e a percepção de que sua mãe não a apoia totalmente revelam desafios emocionais dentro da configuração familiar. Assim como a mudança geográfica de Júlia, de Belo Horizonte para Brasília, evidencia uma alteração significativa em sua vida. A adaptação a um novo ambiente escolar e a dificuldade inicial em fazer amigos ilustram os desafios sociais enfrentados por ela. As percepções de Hugo sobre o relacionamento com seu próprio pai e sobre a rejeição do irmão por parte do pai dele ressaltam a complexidade das dinâmicas parentais após separações e novos relacionamentos. Hugo expressa a preferência pelo pai em relação à mãe, destacando as afeições e o ambiente positivo que ele associa ao relacionamento paterno. Esses afetos influenciam suas representações visuais e verbais.

As narrativas das crianças e suas representações visuais trazem uma riqueza de significados presentes nessas manifestações sobre as suas configurações familiares. As diferenças nas experiências familiares, os desafios emocionais, as mudanças geográficas e as

complexidades nas relações parentais são elementos cruciais na compreensão da diversidade das vivências infantis.

3.3.1.5 Encontro 5 – Meus pais se separaram, e agora?

No penúltimo encontro, estavam comigo apenas Leo, Hugo, Júlia e Carol. A escolha do livro para esse dia foi derivada das respostas dos alunos no dia anterior, e também referente à realidade da escola, como fora citado nas entrevistas da pedagoga e da orientadora. O livro aborda a recente separação dos pais de uma criança e as maneiras como ela vê e vivencia essa situação.

As crianças leram comigo o livro e se emocionaram pela maneira como foi escrito e desenhado. Ao final da contação, perguntei às crianças o que significava para eles “se sentir em casa”. As respostas foram variadas: Leo associou a expressão a tranquilidade, felicidade; Carol, a acolhimento; Júlia e Hugo disseram “normal”. Em relação à resposta de Leo, condiz com tudo o que ele tem dito e sentido em relação à sua família, a ser o que é em sua casa. Vale lembrar da primeira dinâmica, em que ele relata que a família para ele é um lugar “bom”, reflexão na qual também expressa tranquilidade e felicidade. A Carol retrata igualmente um lugar de tranquilidade: segundo ela, se sentir em casa é sinônimo de acolhimento; e, relembrando novamente a primeira dinâmica, ela então nos mostrara que sua casa era um lugar onde ela podia conversar à vontade e onde tinha familiares alegres. Em contrapartida, Júlia relaciona “se sentir em casa” como algo que é “normal”, bem como o faz Hugo.

A dinâmica para esse dia foi uma atividade coletiva: cada grupo devia citar coisas “legais” e coisas “não tão legais” de morar em duas casas. Mas as crianças estavam estranhamente caladas nesse dia. Segundo elas, estavam com sono e nada animadas para uma segunda-feira, e não aceitaram bem a dinâmica. Os grupos deveriam fazer a lista das duas

situações e apresentá-la no final. Carol se recusou a fazer com o Hugo, e preferiu fazer com a Júlia; assim, os irmãos tiveram que fazer a atividade juntos.

Enquanto escreviam a parte dos registros, os meninos dialogavam sobre a dinâmica. Eles faziam o movimento de “ir e vir” entre os lares que eles vivenciam atualmente. Eles conseguiam visualizar o que existia na casa de sua tia, na casa de seus pais e na casa de sua mãe, que é com quem eles passam mais tempo. Em certo momento, quando escreviam coisas legais que podem ser vividas em situações de separação, eles dizem:

Excerto 17

Leo: Ter mais irmãos pra brincar.

Pesquisadora: Que que você acha?

Hugo: É a mesma coisa. . . .

Leo: Eu tenho mais sete.

Pesquisadora: E você também, né?

Leo: Não, ele tem três. Não, ele tem dois. Mais dois.

Pesquisadora: Pois é, e tem outros irmãos pra brincar, né? Pra ter outros irmãos pra brincar.

Observemos, no trecho acima, a realidade do livro sendo vivenciada pelos meninos nesse momento, e nos outros anteriores a esse, em que eles revisitam as outras casas e conseguem trazer exemplos reais do que pode ser vivido de coisas positivas e negativas em ter duas casas. No trecho destacado, é interessante relacionar, na comunicação implícita, a consciência que eles têm dessa configuração familiar dentro de suas mentes, internalizada como dinâmica de cada núcleo familiar inserido, e como os papéis sociais de mãe/pai se modificam com a nova configuração familiar, exceto pela mãe que precisa assumir os dois

papéis quando está de forma solo. Na comunicação explícita, os educandos conseguem elucidar a quantidade de irmãos por parte de um genitor ou genitora.

No tocante à situação de ter duas residências, uma declaração surpreendente proferida por Leo chamou a atenção. O fato gerou surpresa pois, nos encontros anteriores, Hugo costumava referir-se ao irmão de maneira mais brusca, devido à irritação causada pelas repetições de série. No entanto, Leo revela, na segunda etapa, de compartilhar o que não é tão agradável, o desafio de “apanhar duas vezes”. Associando isso ao que foi discutido durante a entrevista com a orientadora Jéssica, torna-se evidente que muitas mães chefes de família estão preocupadas em garantir o sustento e a sobrevivência de seus filhos, frequentemente enfrentando desafios de tempo e paciência para se dedicarem às tarefas escolares.

Excerto 18

Orientadora: Sim. Com certeza! Como que os pais puderam estar... eh... ter um tempo maior com os filhos? E muitas vezes eles não conseguem, né, lidar com esse tempo maior, com os conflitos que esse tempo traz dentro de casa. Então havia também um desespero dos pais em que as crianças estivessem na escola novamente. Porque tem famílias que acham que até essa parte da educação mais básica é a gente que tem que ensinar, aí eu não culpo essas famílias, eu sempre atendo eles aqui com um olhar diferenciado, eles não tiveram oportunidade de aprender, fazer diferente, sabe, Thathy? Como que eu cobro de uma mãe que não teve mamãe pra sentar com ela e fazer o dever de casa, como é que eu vou querer que essa mãe tenha essa atenção com um filho, sendo que ela não teve essa experiência e ela muitas vezes está lutando o dia inteiro pra sobreviver?

Pesquisadora: Uhum.

Orientadora: Né? A ficha também falou isso. Eles lutam o dia inteiro pra sobreviver. Então como é que eu vou pedir pra uma mãe que tem cinco filhos, né? “Mãe, faça a

tarefa de casa dos seus cinco filhos, tire uma hora por dia pros seus cinco filhos, cinco horas por dia pra sua mãe. Dá total atenção”, sendo que ela não... ela... o tempo dela é pra pensar em sobreviver, em trabalhar e dar algo pros filhos comerem. Então, assim, é uma realidade dura, não é fácil. Eu tento sempre olhar esse outro lado, porque não tem como a gente cobrar uma coisa que a pessoa não teve a oportunidade de ter, né? As questões sociais, elas... elas... econômicas, elas... né? Desandam muito as coisas. . . . ela vai chegar em casa, vai... vai fazer... o que ela vai se importar em fazer: a comida pros meninos, dar banho, os afazeres de casa, dormir, pra no outro dia lutar de novo pra sobreviver, está bem? Difícil.

Leo é uma das crianças que são acompanhadas pela pedagoga da escola para trabalhar questões não de conteúdo ou de dificuldades na aprendizagem, mas sim de comportamento. Uma criança muito carismática e comunicativa, mas que possui um desentendimento em relação a si mesmo e a como se vê. Embora seja negro, possui atitudes e falas racistas e precisou ter a atenção chamada pela equipe pedagógica, bem como ter a família na escola para avaliar a situação. A punição física, ou a surra, como corriqueiramente é chamada, é a forma mais rápida e mais frequente na correção dos filhos, e está relacionada à classe mais pobre, como bem relata a orientadora: por questões de ser expedita, provocar mudança imediata e ser a única solução aparente.

Ambos os grupos compartilharam uma opinião semelhante: apreciaram a residência que não era a sua própria, enquanto expressaram desagrado em relação a outra casa e às pessoas que a habitam. Contudo, durante as conversas paralelas dos grupos, não identificamos nenhum termo específico associado a esse ponto de convergência entre eles. Mas, logo em seguida, os meninos mencionaram a limpeza do ambiente como algo que os afeta de alguma forma; e, no momento do diálogo, Hugo diz assim: “É, porque tipo, a casa da minha tia é limpa, e a minha

casa também não. É, mais ou menos”. Também podemos relacionar essa enunciação com aquela mesma fala da orientadora, ao relatar o dia a dia de diversas mães da escola: “ela vai chegar em casa, vai... vai fazer... o que ela vai se importar em fazer: a comida pros meninos, dar banho, os afazeres de casa, dormir, pra no outro dia lutar de novo pra sobreviver, está bem?”. Assim como se vê no artigo de Santos et al. (2021), que também aborda a sobrecarga das chefes de família durante a pandemia, reportando como elas precisam fazer dois ou três turnos no mesmo ambiente, buscando conciliar todas as atividades profissionais e domésticas na dinâmica do lar.

As meninas ficaram mais tímidas e não trocaram muitas informações a respeito do que elas pensam sobre o assunto, também por não terem vivenciado a experiência em questão. As contribuições que tiveram vinham em grande medida do que o livro trazia para reflexão; mas um ponto em questão escrito por Carol nos capta a atenção. No último item da primeira parte da atividade, ela expressa: “mais um lugar de fugir com os problemas” (Figura 9).

Figura 9 – Coisas legais de se viver em duas casas



Fonte: Foto da autora.

A frase emergiu como problemática quando compreendemos o contexto de vida da Carol. Este nos faz relacioná-la com as crescentes dificuldades que aparecem em sua vida como estudante, com a falta que a mãe faz nesses momentos. Na próxima dinâmica, ela precisou escrever uma carta para alguém querido que já partiu. Numa carta para sua mãe, ela recorda a sua ajuda na disciplina de matemática. Como estavam mais reclusas e muito fechadas, as meninas não quiseram apresentar. Já os meninos estavam fazendo outra avaliação bimestral, e necessitavam voltar para a sala imediatamente.

O livro sobre a separação dos pais coloca um símbolo que representa uma experiência comum para algumas crianças. Os desenhos e palavras no livro se tornam uma linguagem simbólica para expressar sentimentos e situações familiares. A escolha do livro relaciona-se às vivências das crianças, evidenciando a diversidade de configurações familiares e as complexidades emocionais associadas à separação dos pais.

As narrativas revelam um momento delicado na dinâmica do grupo, centrado na discussão sobre a vivência de ter duas casas. A escolha de um livro que aborda a separação dos pais e as respostas dos alunos no dia anterior contribuíram para conformar a temática. A análise semiótica e interseccional pode ser feita considerando os elementos simbólicos e as experiências das crianças.

A pergunta sobre o significado de “se sentir em casa” é um convite para expressar sentimentos e associações emocionais. As respostas variadas indicam diferentes perspectivas das crianças sobre o conceito de lar, relacionadas às suas experiências familiares. A resposta de Leo, associando casa a tranquilidade e felicidade, destaca a consistência com sua visão positiva sobre a família.

A atividade em grupo produziu uma representação simbólica das dualidades e desafios de viver em duas casas, onde os registros escritos se tornam símbolos das experiências. A

resistência das crianças ao primeiro agrupamento para a atividade reflete as dificuldades reais que enfrentam uns com os outros (convivendo entre meninos e meninas).

A expressão de Carol é simbólica e sugere que, para ela, ter duas casas pode ser uma forma de escapar de desafios ou conflitos. A frase aponta para questões mais profundas na vida de Carol, possivelmente relacionadas à ausência materna e às dificuldades acadêmicas. Isso destaca a complexidade das experiências infantis.

3.3.1.6 Encontro 6 – Uma carta de despedida

Como última atividade, último livro e última reflexão, e para finalizar os encontros, levei para as crianças uma pequena lembrancinha de final de ano. As crianças leram comigo o livro *A Árvore das Lembranças*. Novamente, estavam presentes apenas Hugo, Leo e Júlia. A Carol chegou logo depois da leitura, pois estava ensaiando. Esse ensaio era somente para os alunos do 5º ano, que fariam a formatura, marcando a saída do ensino fundamental I para o fundamental II — a fase do 6º ao 9º ano. Esse livro traz uma reflexão sobre a morte e o adeus, que tinha com a intenção abordar as configurações que estão presentes nas famílias das alunas Júlia e Carol.

Ao final da história, perguntei às crianças do que a história as fazia lembrar. Sempre de prontidão, Leo trouxe à memória uma tia que faleceu, mesmo sem ele a ter conhecido; Hugo lembrou de um cachorrinho. Relacionaram a essas lembranças e reflexões sobre o livro os sentimentos de tristeza, saudade, alegria, lembrança, felicidade. Após a reflexão, eles tiveram que escrever uma carta para um ente, um animal ou um lugar de que sentem saudade, dizendo como eles se sentem ao lembrar deles.

No momento em que eles estavam selecionando para quem, ou para o quê, eles iriam escrever, Júlia decidiu fazer a carta para seu avô, que não conheceu em vida. No entanto, enquanto conversava mais sobre a atividade, decidiu não mais fazer isso, porque ela não sabia

qual sentimento sentia em relação a ele. Quando ela relata não saber o sentimento, me faz lembrar de todas as outras atividades que ela dizia sentir-se “normal”. “Normal”; e, quando questionada, respondia com a mesma palavra; mas não foi o que ela sentiu pelo seu avô: nessa situação, ela revela que não sabe o que sente quando lembra dele.

Por ser uma atividade e um assunto muito particular, e entendendo a situação de timidez da Júlia e da Carol, decidi por não fazermos a apresentação das cartas. Cada um escolheu um animal, um ente ou um lugar, como no caso da Júlia. O Hugo e o Leo escreveram uma carta para um cachorro, cada um para um cachorro diferente; a Júlia escreveu para o lugar onde morou, Belo Horizonte; e a Carol, para sua mãe.

Belo Horizonte é um lugar de muitos momentos felizes para Júlia, em que ela recorda com muita alegria coisas triviais que fazia, como assistir televisão. Em sua carta, ela traz essa saudade e lembrança; quando retoma à sua memória, ela escreve: “quando lembro de lá fico feliz demais”. No caso do Hugo, o cachorro que marcou sua vida foi o Bob, do qual ele lembra por ser brincalhão. Já Leo se recorda de sua cachorrinha, e que diz que ela está em seu coração, e que quando se lembra dela fica triste e se emociona.

No caso da Carol, representou sua mãe (Figura 10) e escreveu duas coisas de que ela se recorda de forma afetuosa. Uma delas é que se lembra de ter adoecido e ter ficado com febre alta, e sua mãe a ajudou. A outra, já na dinâmica passada, são as dificuldades enfrentadas nos novos conteúdos que as disciplinas trazem e, nesse caso, lembrou-se de quando a mãe a ajudou em sua primeira multiplicação.

Figura 10 – Representação – Mãe da Carol



Fonte: Foto da autora.

A Figura 10, acima, é a representação da mãe da Carol. Esse desenho é muito representativo e expressivo, tanto na forma como a mãe está como na forma que a criança a representa. Algumas leituras podem ser feitas por esse desenho criado pela aluna. Tem uma característica em comum com os desenhos que Carol faz sobre si mesma. Os sorrisos não estão presentes em seus registros, bem como os olhos não apresentam expressão. Retomemos o exemplo da primeira dinâmica, na “Ficha Quem Sou” (Figura 11).

Figura 11 – Registro de si – Carol



Fonte: Foto da autora.

O nariz e a boca, bem expressivos, não comunicam alegria ou tristeza, e sim, descontentamento, tédio. Já no registro de sua mãe, observa-se uma apatia. Com os olhos e boca fechados, a mãe da Carol parece estar deitada, descansando. Quando questionada sobre o desenho, a estudante preferiu não responder. Logo em seguida, perguntou se podia ir embora.

O último encontro marcou o encerramento das leituras coletivas e das dinâmicas realizadas. Durante essa sessão, as crianças, especialmente Júlia, Leo e Hugo, apresentavam um semblante mais animado, refletindo uma disposição e alegria notáveis. Ao examinarmos mais atentamente os registros produzidos, com foco especial em Júlia e Carol, torna-se evidente que a saudade emergiu como um tema preponderante nas cartas. Através das palavras habilmente escolhidas e dos desenhos expressivos, as crianças trouxeram à tona memórias marcantes, destacando a ausência percebida em determinados lugares ou a falta de presença de pessoas específicas. Vale ressaltar a maneira peculiar como as meninas se posicionaram como sujeitos no espaço, revelando nuances singulares em sua relação com o ambiente e as pessoas ao seu redor.

Júlia sempre foi muito reservada, e não apenas na pesquisa. Mas, quando relata e descreve sua vivência em Minas Gerais, traz um brilho diferente: até sua voz ecoa com mais precisão. Carol, da mesma forma: nas reuniões passadas, ela sempre se apresentou como uma menina, irmã, colega e amiga muito forte e independente, “sabe-tudo”, como representada na dinâmica das etiquetas; mas, quando se posiciona no momento de sua lembrança, se assimila a uma saudade de sua mãe, seja nas questões escolares, seja nas domésticas. Essa dinamicidade que acontece ao atingirem essa memória faz as meninas se posicionarem de forma diferenciada do que elas apresentavam ser até o presente momento.

Ao analisarmos as representações visuais das emoções nas figuras produzidas por Carol, notamos uma ausência de sorrisos e expressões nos olhos, transmitindo descontentamento e tédio. Essa característica é compartilhada tanto nos autorretratos dela quanto na representação da mãe. Neste último caso, a mãe parece estar em um estado de descanso, com olhos e boca fechados, emitindo uma sensação de apatia. A relutância de Carol em comentar sobre o desenho sugere uma complexidade emocional subjacente.

Esse contexto de reflexão sobre sentimentos e saudades proporcionou um entendimento mais profundo das experiências individuais das crianças, revelando camadas emocionais antes não exploradas. A interseccionalidade dessas narrativas, considerando fatores sociais, emocionais e familiares, destaca a complexidade dessas vivências e reforça a importância de abordagens sensíveis e inclusivas no contexto educacional.

O grupo focal, apesar de ter começado com muita timidez, teve afinal alunos muito comunicativos, integrados e imersos a essa nova experiência. As crianças se mostraram dispostas, curiosas e ativas durante o processo que o tornou singular, e com muitas informações relevantes e de suma importância para esta pesquisa.

Nos primeiros dois encontros, as meninas (Carol e Júlia) sentiram dificuldade de conversar e se abrir ao diálogo, especialmente a Júlia — o que já era esperado, tendo em vista a sua dificuldade de se relacionar desde que entrou na escola. Carol participava de forma tímida, mas com uma atuação cômica que arrancava sorrisos de todos.

Excerto 19 – Apresentação e momentos de descontração

Laís: O que que eu menos gosto de fazer é...

Leo: Dormir.

Laís: Não. Lavar a casa.

Pesquisadora: É verdade. Também não gosto. De jeito nenhum. E a pior coisa que eu acho, Júlia, é lavar roupa. Detesto lavar roupa.

Laís: A coisa que eu menos gosto é varrer a casa, porque as vassoura, né? Fica cheio de cabelo, aí fica, é... vassoura, aí fica saindo... aí eu varro, varro, varro...

Pesquisadora: Tu não passa vassoura em casa, não?

Leo: Não passo com cabelo, né.

Hugo: Não, é por causa de alguma sujeira...

Leo: Ah, sua mãe passa pano, mas antes do pano ela passa vassoura?

Júlia: Ela passa em casa, só do lado de fora da casa.

Hugo, Leo e Laís estavam sempre muito dispostos e comunicativos do início ao fim dos encontros e em todos eles. Laís buscava mais por Carol pois, analisando o contato, tinham em comum os desenhos de que gostavam, o fato de serem das séries mais avançadas da escola, e as responsabilidades compartilhadas, por serem irmãs mais velhas e terem mais atividades em casa.

Excerto 20 – Laís e Carol

Carol: Eu e meu irmão, a gente briga o tempo todo.

Laís: Por isso cê prende ele no armário.

Pesquisadora: Cê colocou ontem lá no seu?

Carol: Não foi só no armário.

Pesquisadora: Hum.

Laís: Onde mais?

Carol: Eu já preendi ele numa árvore.

Laís: Uma árvore?

Pesquisadora: Você mora onde?

Carol: Numa chácara.

Dessa forma, a qualidade da díade mantida pelas duas, bem como no aspecto relacional, conseguimos observar que, a Laís incentivava a Carol a participar, ajudando-a a lidar melhor com a timidez. A estudante também procurou ajudar Júlia, que foi se envolvendo aos poucos. Hugo e Leo também buscaram incentivar Júlia a participar e, por diversas vezes, conversavam baixinho sobre o recreio, brincadeiras, jogos, deveres de casa e avaliações escolares.

Após as dinâmicas de leitura que iniciavam as reuniões, as crianças ficavam livres e à vontade para dialogar sobre o tema principal e os temas adjacentes de suas preferências, que eram os mais frequentes. Dentre os temas centrais levados pelos livros, destacamos aqui:

- A configuração familiar existente em sua casa;
- A configuração familiar existente na casa de algum/a conhecido/a;
- As tarefas domésticas que exerciam;
- Animais e *pets*;
- Rotina pessoal e escolar;
- Conflitos familiares;
- Jogos, brincadeiras e canais do *YouTube*;
- Desenhos, séries, doramas e filmes;
- Comidas e *fast food*;
- Atividades da escola;
- Colegas de sala.

Para analisar a qualidade das díades/tríades e dos posicionamentos pessoais, destacamos alguns outros excertos que não abordavam as configurações familiares. Após os dois primeiros encontros, todas as crianças se sentiram mais à vontade e confiantes: mesmo realizando as atividades propostas, interagiam e dialogavam de forma mais recorrente.

A partir das reuniões de grupo focal foi possível analisar que as configurações nas respectivas famílias das crianças apresentam particularidades, desde a sua configuração até o seu modo de se organizar. Essas formas diversas de ser do sujeito coletivo também estão previstas nas bases da Psicologia Cultural Semiótica, no que tange à diversidade dos sujeitos que formam o sujeito coletivo família — na dinamicidade de ser desse sujeito, bem como de existir mediante os contextos em que está imerso.

3.4 Relação entre as mudanças nas dinâmicas familiares e a vida escolar do grupo pesquisado

As famílias no Brasil não podem ser resumidas a uma forma antiga de vida doméstica num molde patriarcal. Mudanças históricas, culturais e socioeconômicas são responsáveis por constantes reconfigurações dos modelos familiares. Com a demarcação temporal e histórica, percebemos mudanças nos lares brasileiros de forma singular, trazendo reflexões da dinâmica familiar e essas dinâmicas podem construir visões de mundo, crenças e valores, posicionamentos e selves.

A partir desta pesquisa, observemos ao menos quatro pontos destacados durante as entrevistas e através dos grupos focais. O primeiro é a própria estrutura socioeconômica da comunidade, que indica as demandas e necessidades que essas famílias vivenciam. Segundo as docentes que as acompanham de perto as famílias que apresentam muitas demandas escolares são, em sua maioria, aquelas que mais necessitam de assistência do Estado.

Os estudantes que apresentam demandas escolares também são os que, de certa forma, têm desatendidas necessidades pessoais como roupas em bom estado de uso, calçados, alimentação ou materiais escolares de uso pessoal. E, para além do auxílio do Estado, as servidoras levantaram como demanda da comunidade a oferta de aulas adicionais, como aulas de reforço ou de acompanhamento pedagógico, ou momentos de estudos fora da escola, para a execução de deveres de casa, realização de trabalhos ou outras formas de fomento aos estudos — um suporte que, segundo elas, sentem-se constrangidas em pedir, aos familiares, dada as condições vulneráveis ou sobrecarregadas de muitas famílias.

Esse cenário se relaciona com o segundo ponto levantado nesta análise: a relação da situação socioeconômica com a visão de educação entre as pessoas da comunidade. As professoras que mantêm uma proximidade mais direta com as famílias dos alunos observam que, devido à escassez de tempo e à ausência de uma rede de apoio para auxiliar na educação

das crianças, há uma lacuna não apenas em termos da abordagem de conteúdos escolares, mas também no que diz respeito à compreensão da importância de valores como o respeito, a responsabilidade e a promoção da não violência, especialmente no que se refere ao comportamento em sala de aula e na escola como um todo.

Quando as docentes relatam sobre o que mais demandam das famílias, diante dos comportamentos dos alunos que são trazidos à atenção da orientação educacional, revelam o cuidado ao abordar o tema do apoio aos estudos com os tutores, pois compreendem a necessidade de trabalhar pela subsistência, o cansaço diário, e a preocupação em ter e dar aquilo que está ao alcance desses pais ou responsáveis, assim como sua reação ao serem chamados a comparecer à escola para dialogarem sobre a criança e como ela tem se portado.

O cuidado ao abordar o tema se refere a orientar os pais ou responsáveis a um diálogo com as crianças para a mudança de atitudes na escola. As professoras buscam orientar de forma clara e cuidadosa porque, segundo elas, as familiares estão mais ocupadas e cansadas na busca dos recursos para viver, e se frustram em serem chamadas (mães e únicas chefes de família, em sua maioria) por seu/sua tutelado/a não se comportar ou não querer estudar. Partem, assim, para a via da punição verbal ou física.

Ainda dentro desse cenário, temos situações que vão além do comportamento e do baixo rendimento acadêmico: elas conformam a questão do abandono familiar. Do modo colocado pela pedagoga, quando relacionou às reconfigurações familiares o rendimento acadêmico dos/as estudantes, o abandono familiar é apresentado em diversos casos, todos contudo atrelados à situação socioeconômica da família, como o caso de Hugo e Leo.

São famílias que se reconfiguraram por seus motivos particulares, desde separações até o falecimento do cônjuge ou de algum familiar. São acontecimentos sobre os quais não se tem regulação ou controle, embora existam influências e atravessamentos que buscam a perpetuação de determinado molde familiar. Neste trabalho, não se vê as reconfigurações

familiares em si como responsáveis ou como agentes de influência nas mudanças de comportamento ou rendimento escolar, e sim a forma como as famílias conduzem essas mudanças. Ambas as servidoras afirmam que muitas famílias se reconfiguram, ou já se reconfiguraram, e poucas mudanças foram vistas em relação às atuações dos respectivos estudantes na escola, que muitas vezes não trouxeram consigo tais mudanças de comportamento.

Afirmam, porém, que algumas famílias, no movimento de se reconfigurar, acabam “se esquecendo” do filho ou filha do antigo casamento, talvez na tentativa de se adaptar ao novo relacionamento. As palavras e expressões “criança esquecida”, “descaso” e “distanciamento” estão relacionadas com o abandono, que traz, como consequência, algumas dificuldades de aprendizagem. Apesar de terem conhecimento dessa dificuldade, a escola, a pedagoga e a orientadora não a contextualizam, seja em relação à pandemia e ao isolamento social, seja ao ensino remoto e à falta de acesso tecnológico durante a escola remota, entre outras condições.

Atravessando essas mudanças, as crianças participantes da pesquisa demonstram clareza e até um certo nível de maturidade além do esperado para temas como casamentos, filhos (como trazidos pelo Hugo), novos relacionamentos e flerte (como trazidos pela Laís). Por isso, o terceiro ponto que foi atraído para análise é a visão de família para cada criança diante de sua vivência familiar.

Os relatos do que é a família para as crianças são diversos e dinâmicos. Alguns conceitos e adjetivações são, inclusive, dinâmicos, pois baseiam-se em como a criança tem vivido com esse grupo social ultimamente, ou em como ela está se posicionando na dinâmica do lar. Esse é o último ponto a analisar.

O posicionamento da criança na dinâmica do lar refere-se ao que lhe é responsabilizado, seja pelas tarefas domésticas, pela responsabilidade no cuidar do outro e de suas tarefas, ou pela função que lhe é atribuída a depender de que lugar ocupa. Por exemplo: das cinco crianças

participantes, três são irmãs ou irmãos mais velhas/os; isso proporciona um simbolismo semioticamente compartilhado (Valsiner, 2012, p. 231) pelos três participantes em torno da constituição de um self da criança que, por ser mais velha, precisa ser a mais responsável pela casa, por mais tarefas domésticas e por algumas destas em especial, e também pelos seus irmãos mais novos.

Os núcleos familiares em que essas crianças convivem são atravessados simultaneamente por sua situação socioeconômica, pela presença ou ausência de uma rede de apoio e da assistência do Estado, pela vulnerabilidade social, pelo marco histórico e social pandêmico, por progressos e retrocessos em políticas públicas e pelo contexto histórico e cultural assim emersos. Portanto, as reconfigurações familiares que ocorrem nessa comunidade não são frutos apenas de uma escolha individual dos pais ou responsáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia de COVID-19 foi um marco histórico na humanidade. Tivemos que mudar nossa forma de viver, seja na maneira como saímos de casa e nos comportamos na rua, respeitando o distanciamento, seja nos isolando totalmente dentro de nossos lares. A pandemia resultou numa série de comprometimentos durante o isolamento, restringindo saídas, passeios e escolas. Aproximou e distanciou parentes e familiares; adoeceu e sobrecarregou as chefes de família. Tais consequências da pandemia ainda são vistos até hoje, como a sobrecarga e os prejuízos na saúde mental dos brasileiros, especialmente.

Como uma linha que “separa” a vida antes e depois da pandemia, observamos os desafios na vivência das crianças na escola. Professores e gestores se uniram para assistir crianças que, embora fossem as mesmas, eram novas, em um novo normal pós-pandemia. Esse novo normal trouxe novidades nos comportamentos: no silenciamento dessas crianças, na falta de diálogo, nas brigas e no *bullying*, na não aceitação de si diante dos outros, ou na própria aceitação dos outros.

Mas esses “novos” comportamentos não vieram apenas da pandemia. Estão relacionados também às questões de maturação, à transição da infância para a pré-adolescência, às dificuldades que vão surgindo nas novas matérias e conteúdos programáticos, às questões socioeconômicas imbricadas na comunidade acompanhada e às configurações, reconfigurações, dinâmicas e relações familiares. Efetivamente, pouco se fala do contexto escolar.

O presente estudo sobre as reconfigurações familiares vivenciadas por crianças em um contexto pós-pandêmico em uma escola rural ofereceu contribuições significativas para a compreensão do desenvolvimento humano e das relações família – escola. Ao analisar as narrativas orais e registros narrativos das crianças, foi possível identificar diferentes

posicionamentos e significações em relação às suas famílias, destacando a importância de considerar o contexto cultural, social e histórico no qual estão inseridas.

As narrativas das crianças revelaram uma ampla gama de emoções em diferentes contextos sociais. Enquanto alguns expressaram sentimentos positivos em relação à família e aos amigos, outros, como Hugo, revelaram emoções mais negativas, como exclusão e desconforto. No ambiente escolar, as respostas variaram, refletindo desafios individuais, como a adaptação após mudanças recentes. Indicadores emocionais também surgiram nas descrições das crianças quando sozinhas, evidenciando a complexidade das experiências infantis. A análise desses indicadores destaca a importância de abordagens sensíveis e contextualizadas ao lidar com questões emocionais em discussões em grupo, enfatizando a necessidade de compreender as experiências individuais e as influências sociais e culturais na formação das significações de si das crianças.

Os resultados deste estudo revelaram as variadas experiências das crianças em situações de reconfigurações familiares, bem como algumas mudanças em suas vidas escolares. Através da metodologia qualitativa, foi possível realizar uma análise aprofundada das narrativas das crianças, alcançando insights valiosos sobre as dinâmicas familiares e os impactos dessas reconfigurações em seu desenvolvimento. A abordagem interseccional e dialógica adotada na pesquisa permitiu uma compreensão mais ampla e contextualizada das experiências das crianças, considerando fatores como mudanças recentes, dinâmicas familiares e desafios escolares. Essa abordagem sensível e contextualizada é fundamental para lidar com as complexidades das reconfigurações familiares, especialmente em contextos pós-pandêmicos.

Através do grupo focal, observamos e analisamos, nas falas das crianças, principalmente das crianças mais velhas da casa, um posicionamento e percepção de uma função dentro da própria casa em relação aos irmãos. Identificam as responsabilidades que lhes são incumbidas, notando que são diferentes das dos seus irmãos mais novos. Formam, também,

uma imagem do que são e do que precisam ser em relação aos seus responsáveis. Significações de si vinculando-se às suas funções no cuidado doméstico só foram reveladas por essas crianças mais velhas, geralmente as primogênicas. Apareceram junto à expressão de um posicionamento de aceitação ou rebeldia, ou um de sentimento ambivalente sobre o seu significado — especialmente na realização de tarefas e funções mais complexas que eram impostas e cobradas pelos cuidadores. Constrói-se a ideia de que a participação nas atividades domésticas está relacionada à inclusão da criança no grupo familiar (Bastos, 2001, p. 102) e que, por isso, as atividades e responsabilidades devem ser compartilhadas entre os membros da casa de acordo com sua posição no lar.

As reconfigurações são palco para novas interpretações de família para cada criança. Pelo estudo empírico, as crianças reconhecem outras configurações familiares e, embora estejam vivenciando uma reconfiguração ou já a tenham observado na história de sua família, compreendem um fenômeno ora como mudança que acontece seguidamente, como no caso dos meninos Hugo e Leo, com os novos relacionamentos de sua mãe, sempre alterando a configuração anterior, ora como algo esporádico, como na situação da Laís e Júlia, que passaram por uma mudança na configuração familiar ou no modo de organização do lar, sendo esse evento não recorrente — enquanto para Carol, a mudança é um infortúnio.

Esta pesquisa fortalece a percepção de que é equivocada a concepção de uma família estruturada padrão (composta de pai, mãe e filhos, em que os pais trabalham, proveem os cuidados domésticos e orientam os filhos na escola) enquanto modelo a ser seguido. Segundo as pesquisas teóricas e empíricas, somadas às análises feitas durante os grupos focais, as crianças que participam de famílias que se reconfiguraram ao menos uma vez apresentam um conhecimento adequado do mundo, do seu espaço e do seu núcleo familiar e, segundo a equipe pedagógica, não apresentam insucessos acadêmicos. O que acontece de fato, em uma família específica dentre as pesquisadas, é o abandono familiar relatado pela criança e pela pedagoga.

O aluno (Hugo) tem um irmão da mesma sala que apresenta bom rendimento acadêmico, mas que, segundo Hugo, não é alvo de piadas, difamações e tantas funções em casa, como primogênito.

Portanto, utilizando os pressupostos da Psicologia Cultural percebemos os grupos sociais como espaços de desenvolvimento humano em plena contribuição, como espaços de atravessamentos culturais e identitários, mediados semioticamente. Além disso, a pesquisa apontou para a necessidade de novas produções científicas que abordem o tema das reconfigurações familiares, especialmente em contextos pós-pandêmicos. Essas novas pesquisas podem contribuir para orientar profissionais da saúde, da educação e de outros campos, fornecendo subsídios relevantes para lidar com as complexidades das dinâmicas familiares e promover o bem-estar e o desenvolvimento saudável das crianças.

Os resultados e conclusões nesta pesquisa demonstram, assim, a importância de considerar as vivências e perspectivas das crianças em situações de reconfigurações familiares, bem como a urgência de abordagens sensíveis e contextualizadas para compreender e lidar com as mudanças nas dinâmicas familiares em contextos pós-pandêmicos.

REFERÊNCIAS

- Alvarenga, D., & Naime, L. (2021, 27 de outubro). *Desemprego cai para 13,2% em agosto, mas ainda atinge 13,7 milhões, aponta IBGE G1*.
<https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/10/27/desemprego-fica-em-132percent-em-agosto-aponta-ibge.ghtml>
- Bastos, A. C. (2001). *Modos de partilhar: A criança e o cotidiano da família*. Cabral Editora Universitária.
- Bastos, A. C., Urpia, A. C. M., Pinho, L., & Almeida Filho, N. M. de. (1999). O impacto do ambiente familiar nos primeiros anos de vida: Um estudo com adolescentes de uma invasão de Salvador, Bahia. *Estudos de Psicologia*, 4(2), 239–271.
- Branco, A., & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology & Developing Societies*, 9(1), 35–64.
- Branco, A. U. (2005). Peer interactions, language development and metacomunication. *Culture & Psychology*, 11(4), 415–429.
- Berteau, M-C., Gonçalves, M., & Ragatt, P. (2012). Introduction. A Dialogical Paradigm For Psychology. In *Dialogic Formations: Investigations into the origins and development of the dialogical self* (pp. XI-XXI). Information Age.
- Brain, B. (Org.). (2009). *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. Contextos.
- Brandão, I. C. J. (2021). Infância em tempos de pandemia. *HOLOS*, 37(3), e11951.
<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11951>
- Carolino, T. A., & Freire, S. F. C. D. (2021). *Ser professor na educação infantil bilíngue*. Dialética.
- Carvalho, J. N. M., & Silva, M. B. da. (2021). Desafios da educação infantil em tempos de pandemia: a tecnologia em questão. *Periferia*, 13(3), 257–278.

- Collins, P. H., & Bilge, S. (2020). *Interseccionalidade*. Boitempo.
- Cunha, G. G., Oliveira, M. C. S. L. de, & Branco, A. U. (2020). Universo afetivo-semiótico de adolescentes em medida socioeducativa de internação. *Educ. Pesqui.*, 46, e220197. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046220197>
- Dantas Maia, T., & Freire, S. F. de C. (No prelo). Relação casa e escola na pós-pandemia: a perspectiva das crianças sobre as reconfigurações familiares.
- Dorna, L. B. H. (2021). O trabalho doméstico não remunerado de mães na pandemia de COVID-19: mudanças e permanências. *Laboreal* [Online], 17(1). <https://doi.org/10.4000/laboreal.17860>
- Freire, S. F. de C. D. (2008). Concepções dinâmicas de si de crianças em escolarização: Uma perspectiva dialógico-desenvolvimental [Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília].
- Freire, S. F. de C. D., & Branco, A. U. (2016). A Teoria do Self Dialógico em perspectiva. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(1), 25–33. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-37722016012426025033>
- Galvão, A. C. F. (2009). *Artes visuais, música, teatro*. Universidade de Brasília.
- Gatti, B., & Menezes, L. (2021). Educação e futuros: Desafios em busca de equidade. *Revista Lusófona de Educação*, 52, 153–167. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7974>
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. LTC.
- Givigi, R. C. do N., Silva, R. S., Menezes, E. da C., Santana, J. R. S., & Teixeira, C. M. P. (2021). Efeitos do isolamento na pandemia por COVID-19 no comportamento de crianças e adolescentes com autismo. *Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.*, 24(3), 618–640. <http://dx.doi.org/10.1590/1415-4714.2021v24n3p618.8>

- Goldani, A. M. (2005). As famílias no Brasil contemporâneo e o mito da desestruturação. *Cadernos Pagu*, 1, 68–110, 2005.
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1681>
- Gomes, I. D., Silva, L. B., Silva, A. M. S., Pascual, J. G., Colaço, V. F. R., & Ximenes, V. M. (2014). O social e o cultural na perspectiva histórico-cultural: Tendências conceituais contemporâneas. *Revista em Psicologia*, 22(3), 814–831.
- Grossen, M., & Orvig, A. S. (2011). Dialogism and dialogicality in the study of the self. *Culture & Psychology*, 17(4), 491–509. <https://doi.org/10.1177/1354067X11418541>
- Heilborn, M. L. A., Peixoto, C. E., & Barros, M. M. L. de. Tensões familiares em tempos de pandemia e confinamento: cuidadoras familiares. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 30(2), e300206. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312020300206>
- Keske, H. A., & Rodembusch, C. F. (2021). A invisibilidade dos mais vulneráveis: O trabalho infantil, no Brasil, durante a pandemia. *Opinião Jurídica*, 20(43), 49–69.
<https://doi.org/10.22395/ojum.v20n43a1>
- Lorde, A. (1983). There Is No Hierarchy Of Opression, *Interracial Books For Children Bulletin*, 14(3). Trad. Pê Moreira.
- Lunardi, N. M. S. S., Nascimento, A., Sousa, J. B. de, Silva, N. R. M. da, Pereira, T. G. N., & Fernandes, J. da S. G. (2021). Aulas remotas durante a pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. *Educação & Realidade*, 46(2), e106662.
<http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236106662>
- Madureira, A. F., & Branco, A. U. (2001). Pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: Questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia da SBP*, 9(1), 36–75.

- Mansur, G. (20 abr. 2023). Divórcio fica mais fácil, e cartórios registram recorde na pandemia. *Jornal do Brasil*. <https://www.jb.com.br/pais/2023/04/1043316-divorcio-fica-mais-facil-e-cartorios-registraram-recorde-de-separacoes-na-pandemia.html>
- Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2005). *Psicologia escolar: Construção e consolidação da identidade profissional*. Alínea.
- Marková, I., Linell, P., Grossen, M., & Orvig, A.S. (2007). *Dialogue in Focus Groups Exploring Socially Shared Knowledge*. Equinox Publishing Ltd.
- Pastori, M. D. N. (2021). Infâncias, crianças e pandemia: Em que barco navegamos? *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, Preprint. <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/919/1285>
- Santos, K. A. M., Miura, P. O., Barboza, A. M. de M., & Araújo, C. G. dos S. L. (2021). What are the meanings of families in a pandemic situation for adolescents? *Ciência & Saúde Coletiva*, 27(1), 193–203. <https://doi.org/10.1590/1413-81232022271.08222021>
- Santos, T. A. S., Rezende, K. T. A., Santos, I. F., & Tonhom, S. F. da R. (2020). O acesso a tecnologias pelas crianças: necessidade de monitoramento. *RISTI*, 38. <https://www.scienceopen.com/document?vid=6986fe52-5edc-4fe5-9e3e-bd2a3731637e>
- Souza, J. B. F. de, Almeida, K. A. S, L. de, & Gomes, I. C. (2022). Os desafios da conjugalidade na pandemia de COVID-19. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 10(23), 95–114. <http://dx.doi.org/10.33361/RPQ.2022.v.10.n.23.449>
- Souza, T. Y. de, Branco, A. M. C. U. de A., & Oliveira, M. C. S. L. de. (2008). Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: Aspectos históricos e tendências atuais. *Fractal: Revista De Psicologia*, 20(2), 357–376. <https://doi.org/10.1590/S1984-02922008000200004>

- Tacca, M. C. V. R. (1999). Professores, suas crenças e a possibilidade de sucesso de seus alunos. *Linhas Críticas*, 5(9).
- Wenczenovicz, T. J. (2020). Ensino a distância, dificuldades presenciais: Perspectivas em tempos de COVID-19. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(4), 1750–1768. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.13761>
- Wilkinson, S. (2019). Psicologia narrativa. In J. A. Smith (Ed.), *Psicologia qualitativa: Um guia prático para métodos de pesquisa* (pp. 122–151). Vozes.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos de uma psicologia cultural: Mundos da mente, mundos da vida*. Artmed.
- Vieira, N., & Silva, M. da. (2021). Como nó e nós: a documentação pedagógica na creche no contexto da pandemia da COVID-19 em 2020. *HOLOS*, 37(3), e11628. <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11628>
- Vygotsky, L. S. (2001). *Pensamento e linguagem* [Versão para eBook]. Ed. Ridendo Castigat Mores. <http://www.jahr.org>

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PGPDE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “*Minha casa não é mais a mesma: mudanças das dinâmicas familiares em decorrência da pandemia na perspectiva das crianças*”, de responsabilidade de Thathyara Dantas Maia, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é investigar, através das narrativas das crianças, a experiência das mudanças no ambiente doméstico diante das reconfigurações familiares. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. **Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.**

A coleta de dados será realizada por meio **de grupos focais realizados em sala de aula no horário combinado do turno matriculado**. As reuniões dos grupos focais serão gravadas

em vídeo e áudio. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. **Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.**

Espera-se com esta pesquisa reconhecer as narrativas que compõem os posicionamentos dinâmicos de si das crianças diante das novas reconfigurações familiares.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone XX XXXXX-XXXX ou pelo e-mail xxx@xxx.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de livros confeccionados pelos estudantes participantes, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107-1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Brasília, ____ de _____ de _____

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO E TCLE (FORMA SINTETIZADA)

* Pesquisa: síntese *

Essa pesquisa será feita pela estudante de mestrado na UnB, profª Thathyara.

1. **Por que?** Em 2021, comecei a perceber que, quando o ambiente familiar mudava de forma rápida e abrupta, as crianças sentiam e demonstravam isso em sala.

2. Será que as mudanças em casa podem interferir nos processos de aprendizagem? Se sim, como? E como os professores podem melhorar sua abordagem frente a esses casos?

3. Curiosa, entrei no mestrado em Psicologia para estudar e entender melhor os processos de desenvolvimento humano na cultura e na escola.

4. Por isso sua participação é tão importante! Para saber se minha dedução é coerente, preciso da sua participação.

5. **Como será feita?** Serão feitas pequenas reuniões (30min antes do recreio)

6. **Tem dúvidas?** É um bate-papo com algumas atividades, jogos e brincadeiras com o objetivo de investigar tais efeitos.

7. **Pronto?** Caso queira marcar para conversar e tirar dúvidas, esou à disposição.

Lembrança que...

Todos os instrumentos e métodos de pesquisa foram aceitos e aprovados pelo Comitê de Ética antes de chegar a escola.

* Pesquisa: síntese *

Essa pesquisa será feita pela estudante de mestrado na UnB, profª Thathyara.

1. **Por que?** Em 2021, comecei a perceber que, quando o ambiente familiar mudava de forma rápida e abrupta, as crianças sentiam e demonstravam isso em sala.

2. Será que as mudanças em casa podem interferir nos processos de aprendizagem? Se sim, como? E como os professores podem melhorar sua abordagem frente a esses casos?

3. Curiosa, entrei no mestrado em Psicologia para estudar e entender melhor os processos de desenvolvimento humano na cultura e na escola.

4. Por isso sua participação é tão importante! Para saber se minha dedução é coerente, preciso da sua participação.

5. **Como será feita?** Serão feitas pequenas reuniões (30min antes do recreio)

6. **Tem dúvidas?** É um bate-papo com algumas atividades, jogos e brincadeiras com o objetivo de investigar tais efeitos.

7. **Pronto?** Caso queira marcar para conversar e tirar dúvidas, esou à disposição.

Lembrança que...

Todos os instrumentos e métodos de pesquisa foram aceitos e aprovados pelo Comitê de Ética antes de chegar a escola.

APÊNDICE C – FICHA QUEM SOU

